

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**DESCOMPASSO PEDAGÓGICO: QUAIS OS
FATORES QUE O INFLUENCIAM E COMO
TRANSCENDÊ-LO**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Etiane Fagundes Braga

Santa Maria, RS, Brasil

2009

DESCOMPASSO PEDAGÓGICO: QUAIS OS FATORES QUE O INFLUENCIAM E COMO TRANSCENDÊ-LO

por

Etiane Fagundes Braga

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, Área de Concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**.

Orientador: Prof. Paulo de Tarso Aukar

Santa Maria, RS, Brasil

2009

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Monografia de
Especialização

**DESCOMPASSO PEDAGÓGICO: QUAIS OS FATORES QUE O
INFLUENCIAM E COMO TRANSCENDÊ-LO**

elaborada por
Etiane Fagundes Braga

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

**Paulo de Tarso Aukar, Ms.
(Presidente/ Orientador)**

Celso Henz, Dr. (UFSM)

Helenise Sangoi Antunes, Dra. (UFSM)

Liliana Soares Ferreira, Dra. (UFSM)

Santa Maria, 23 de janeiro de 2009.

Agradecimentos

Agradeço a Deus, a Mãe Três Vezes Admirável e ao meu esposo, Leandro, aos demais familiares e amigos pela força, amor e tranquilidade que me envolveram, a fim de que eu realizasse o curso de Gestão Educacional e o trabalho monográfico com bastante motivação.

Agradeço ao meu orientador, professor Paulo de Tarso Aukar, por estar presente na minha trajetória desde antes do ingresso no curso de Gestão Educacional, pelas oportunidades que me foram dadas e, principalmente, pela grandiosa e rica aprendizagem construída a partir de discussões seja em sala de aula, seja nas orientações da monografia.

Agradeço a todos aqueles que de alguma forma ajudaram-me, ora direta ou indiretamente, como: aos professores do curso de Gestão Educacional, a graduanda Ariane Fagundes Braga do curso de Letras-Espanhol, que realizou a tradução do resumo para a língua estrangeira, a equipe diretiva da escola na qual trabalho, aqueles que emprestaram ou indicaram bibliografia e aos professores participantes da pesquisa, pois sem eles o trabalho não seria possível.

RESUMO

Monografia de Especialização
Programa de pós-graduação em Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

DESCOMPASSO PEDAGÓGICO: QUAIS OS FATORES QUE O INFLUENCIAM E COMO TRANSCENDÊ-LO?

AUTORA: ETIANE FAGUNDES BRAGA

ORIENTADOR: PAULO AUKAR

Data e local da defesa: Santa Maria, 23 de janeiro de 2009.

A escola pública é chamada a prestar contas quanto ao papel que exerce na sociedade. No entanto, há contradições entre discursos e fazeres numa mesma escola. Essas contradições podem ser visualizadas no projeto político pedagógico da escola em relação à prática dos professores, como também no próprio discurso dos professores em relação ao trabalho que desenvolvem em sala de aula. Estas contradições instauradas no âmbito escolar chamo de descompasso pedagógico. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa é investigar o descompasso pedagógico de escolas da rede pública estadual, a fim de identificar os fatores que o influenciam e, como transcendê-lo. Para tanto, é necessário trabalhar com os professores, desde o “eu-pessoal” até o “eu-profissional”, pois esse fator de individualidade precisa ser trabalhado, para que o fazer-pedagógico seja desenvolvido de maneira coerente. Assim, o estudo constitui-se numa pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, com duas escolas da rede pública estadual (uma central e outra periférica). As técnicas de pesquisa são observação direta, análise documental e entrevista semi-estruturada. Conforme dados levantados, concluiu-se que o descompasso pedagógico está atrelado e é influenciado pelas desigualdades sociais que se dão na sociedade capitalista e as relações de poder entre dominantes e dominados aí instituídas. Em suma, o trabalho proposto, aqui, vai de encontro às relações de poder estabelecidas nas escolas e na própria sociedade. Prioriza, portanto, buscar uma conscientização e um comprometimento do professor para com a sociedade no sentido de perceber que tudo o que é desenvolvido na escola, não é um ato neutro.

Palavras-chave: descompasso pedagógico; formação de professores; comprometimento social

RESUMEN

Trabajo final de Especialización
Programa de posgrado – Especialización en Gestión Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

DESCOMPÁS PEDAGÓGICO: ¿CUÁLES SON LOS FACTORES QUE LO INFLUENCIAN Y CÓMO TRASCENDERLOS?

AUTORA: Etiane Fagundes Braga

ORIENTADOR: Paulo Aukar

Fecha y lugar de la defensa: 23 de enero de 2009, Santa Maria.

Se convoca la escuela pública para dar cuenta de sus hechos y del papel que ejerce en la sociedad. No obstante, hay contradicciones entre discursos y acciones en una misma escuela. Esas contradicciones pueden ser visualizadas en el proyecto político pedagógico de la escuela en relación a la práctica de los docentes, como también el propio discurso de los profesores respecto al trabajo que desarrollan en el salón de clase. Esas contradicciones establecidas en el ámbito escolar son las que llamo descompás pedagógico. El objetivo de ese trabajo es investigar el descompás pedagógico de las escuelas de la red pública del estado, con el fin de identificar los factores que lo influyen y cómo trascenderlo. Para esto, es necesario trabajar con los profesores desde su "yo-personal" hasta su "yo-profesional", pues ese factor de individualidad debe ser trabajado para que el quehacer pedagógico sea desarrollado de modo coherente. Así, el estudio se constituye en una investigación cualitativa, del tipo estudio de caso, con dos escuelas de la red pública del estado (una central y otra periférica). Las técnicas de investigación son observación directa, análisis documental y entrevistas semiestructuradas. Según los datos considerados, se concluye que el descompás pedagógico está vinculado e influenciado por las desigualdades sociales que se remiten a la sociedad capitalista y a las relaciones de poder establecidas entre dominantes y dominados. En resumen, el trabajo propuesto va en contra a las relaciones de poder establecidas en las escuelas y en la propia sociedad. Es necesario, por tanto, buscar la concientización y compromiso del profesor para con la sociedad, en el sentido de percibir que todo lo que es desarrollado en la escuela no es un acto neutral.

Palabras-clave: Descompás pedagógico; Formación de profesores; Compromiso social

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	7
1.1O tema da pesquisa	7
1.2 Opções teóricas	16
1.2.1 Durkheim: idéias a serem reputadas.....	17
1.2.2 Pragmatismo: uma possibilidade de ação.....	19
1.2.3 Por uma possibilidade de mudança.....	21
1.3 Opções metodológicas e algumas constatações	22
1.3.1 A necessidade de perceber o trabalho de pesquisa com sensibilidade e flexibilidade.....	23
1.3.2 Técnicas de pesquisa.....	26
2 DESCOMPASSO PEDAGÓGICO: QUAIS OS FATORES QUE O INFLUENCIAM	30
2.1 Os sujeitos-colaboradores a partir da entrevista	30
2.1.1 Descompasso pedagógico, divisão de classes e escola pública.....	31
2.1.2 A escola pública e a singularidade dos sujeitos.....	33
2.1.3 O papel da escola pública.....	35
2.2 A formação docente: pessoal e profissional	43
2.2.1 Concepções docentes X trabalho coletivo.....	53
2.2.2 Gestão Escolar e as políticas direcionadas à educação.....	62
2.2.3 Gestão das escolas colaboradoras.....	67
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	74

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 O tema da pesquisa

Ao deter-me em diferentes situações do cotidiano escolar, na rede estadual do Rio Grande do Sul, em que se dá minha atuação como professora dos anos iniciais¹, percebo contradições entre discursos e fazeres numa mesma escola. Essas contradições podem ser visualizadas no projeto político pedagógico (PPP) da escola em relação à prática dos professores, como também no próprio discurso dos professores em relação ao trabalho que desenvolvem em sala de aula. No que se refere ao projeto político pedagógico, verifica-se que as instituições escolares contemplam “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, conforme as finalidades da educação nacional proferidas pela LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)². No entanto, as práticas em sala de aula, na maioria das vezes, priorizam a transmissão de conteúdos em detrimento do que realmente a escola propõe-se. Ainda, percebo que muitas vezes os professores e, eu incluo-me entre eles, desejam e até lutam por uma educação coerente e de melhor qualidade. Porém, essa luta muitas vezes restringe-se ao discurso, em que se diz buscar a formação de um cidadão crítico, mas já a disposição dos alunos em sala de aula impede que haja um diálogo; o aluno quer posicionar-se e ele é solicitado a ficar calado; trabalha-se um determinado assunto, porém sem levar em consideração o que o aluno pensa a respeito, ou mesmo o que ele conhece sobre o tema. Tampouco os professores têm conhecimento da realidade social na qual a escola está inserida. Devido a isso, não posso deixar de ver a escola como uma instituição sem identidade, em que os professores estão em conflito e angustiados e, principalmente, os alunos são vitimados por posturas dicotômicas. Inclusive, tenho consciência de que faço parte

¹ Etapa do ensino fundamental que contempla do 1º ao 5º ano, conforme a ampliação do ensino fundamental para 9 anos a partir do que traz a LEI Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

² BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 18 de agosto de 2008.

desta situação e, sou sujeito responsável e perpetuador do que está instaurado. Assim, questiono-me: por que a dificuldade da escola colocar em prática aquilo que é proposto por ela mesma? O que está por trás destas dissonâncias da escola pública? A partir disso, surge a vontade de fazer alguma coisa. E este fazer está atrelado a uma reflexão acerca do porquê destas dificuldades e, dessa forma buscar possibilidades de mudanças concretas no contexto escolar. Para tanto, ao encontro dessa situação, que chamo de descompasso pedagógico, trago como primeira iniciativa, a reflexão a partir da questão de pesquisa ‘quais os fatores que o influenciam e como transcendê-lo?’³. Não para buscar soluções imediatas, mas para construir um entendimento a respeito da formação e atuação de professores e da própria escola, a fim de que seja possível perceber que cada qual deva ficar atento aos seus discursos e práticas, já que são eles, os professores, os sujeitos que mais diretamente têm a responsabilidade quanto ao desenvolvimento do trabalho da educação escolar e, conseqüentemente de desenvolver aquilo que a escola dispõe-se. Dessa forma, a reflexão que proponho parte da trajetória docente (pessoal e profissional) que influencia a prática pedagógica da escola. Penso que cada profissional da educação carrega consigo em diferentes medidas, aquilo que faz parte da formação como pessoa, ou seja, aquela formação atrelada à educação recebida primeiramente na família, depois na escola e, assim sucessivamente. Por outro lado, acredito ser necessário dizer que apesar de haver influência destas instituições sociais no que se refere à formação dos sujeitos, estes também influenciam estas instituições. Caso contrário, essa reflexão não seria pertinente. Assim, posso considerar que a discussão abarca a relação da identidade do professor e o trabalho da escola pública com questões históricas, sociais e econômicas, como a inserção do modo de produção capitalista na modernidade, que vem interferir e determinar profundamente as relações que se dão na sociedade.

A escolha desse enfoque ocorre pelo fato de serem percebidas por mim concepções individuais⁴ e individualistas⁵ nas falas e nas práticas de cada professor. Individuais, porque o trabalho pedagógico ainda é do professor e não da

³ Tema do projeto de pesquisa desenvolvido no curso de Gestão Educacional/ turma 2007/ UFSM.

⁴ No que se refere à formação docente já mencionada, em que a formação inicial recebida pelo professor através da família como da escola, acabam por influenciar o modo de pensar, agir e, portanto, desenvolver o trabalho em sala de aula.

⁵ Referente à rotina de trabalho do professor que o deixa cada vez mais condicionado a cumprir carga horária, dias letivos, aprovações... Tornando-o cada vez mais distante dos colegas, inclusive numa mesma escola. Logo, refiro-me à racionalização do trabalho escolar.

escola. Cada qual desenvolve sua aula da maneira que acredita ser a mais adequada. Individualistas, no sentido de que o professor é envolvido por situações exteriores a ele que o acabam condicionando e coagindo a ter pensamentos e atitudes conforme seus interesses pessoais, que na verdade não são seus, mas aquilo que a sociedade lhe impõe.

Basta elucidar com a questão da greve realizada pelo magistério público estadual do Rio Grande do Sul⁶, em que muitos professores temerosos em perder salários, contratos e efetividade, segundo ameaças proferidas pelo governo estadual, não sabiam como agir na situação de greve. Estes professores, primeiramente, colocaram as suas necessidades econômicas imediatas como prioridade, como sustentar a família, pagar contas... O que é compreensível. Mas é importante lembrar que cada professor é um profissional integrante de uma categoria que luta pela permanência dos direitos deste grupo de profissionais. E muitas vezes parece que nós professores não temos esta noção de categoria, não nos sentimos parte integrante desta categoria. Portanto, sem a sensibilidade e a consciência necessária para considerar as consequências econômicas que prejudicariam um grupo inteiro não só neste dado momento, mas principalmente nos anos posteriores.

Então, os fatores que se referem à formação docente e a relação desta formação com questões históricas, sociais e econômicas precisam ser percebidos, conhecidos, discutidos, pois estão imbricados no descompasso pedagógico. Fatores que, na maioria das vezes, acabam sendo negligenciados quando se trata de gestão escolar e trabalho pedagógico. Refiro-me à gestão escolar e trabalho pedagógico concomitantemente, porque entendo que sejam processos que caminham juntos. O trabalho pedagógico não é apenas do professor, mas sim da escola. Por conseguinte, é da gestão escolar e de todos aqueles que dela fazem parte e são responsáveis por este processo. A partir disso, é possível perguntar: Como implementar ações efetivas numa dada realidade escolar, sem levar em consideração os seres históricos e sociais que dela fazem parte⁷? Como consolidar

⁶ Greve realizada no mês de novembro de 2008, em defesa do piso salarial nacional e contra o desmonte do plano de carreira dos professores estaduais.

⁷ Reporto-me principalmente aos professores, pois como já mencionado, os considero imprescindíveis no trabalho desenvolvido pela escola, devido a toda bagagem que os constitui como profissionais da educação e, inclusive, porque são eles no dia-a-dia, os responsáveis pela educação escolar. Por outro lado, é necessário dizer que a escola, não é escola apenas com professores. É preciso lembrar que o principal motivo de ser da escola é a educação dos alunos. E para que a

um trabalho da escola, logo, coletivo, sem assumir tais singularidades e/ou desigualdades entre os sujeitos?

Ao encontro desses questionamentos, a pesquisa tem como objetivo investigar o descompasso pedagógico de duas escolas públicas da rede estadual de Santa Maria, Rio Grande do Sul (uma periférica e outra central), a fim de identificar os fatores que o influenciam e, como transcendê-lo. A partir da abertura dada por algumas escolas, posso dizer que a escola periférica colaboradora da pesquisa é envolta por uma realidade social de muita luta em termos de viver com dignidade e às vezes de sobreviver. A maioria das famílias que fazem parte da comunidade trabalha até em dois e três empregos, a fim de manter o sustento e dar o mínimo possível aos filhos. Nesse sentido, a escola é vista por eles como um local em que as crianças consigam levar adiante os estudos e num futuro conseguir um emprego. De maneira diferente, na escola central, as famílias vêem a escola como um degrau para se chegar a uma profissão, ou melhor, dizendo, um trabalho certificado pela universidade. Inclusive porque o fator econômico de que as famílias dispõem é razoável ao ponto de possibilitar o suficiente para os filhos e em alguns casos além das necessidades dos mesmos. No entanto, não significa que estes pais também não batalhem por esta situação um pouco mais confortável em relação às famílias da escola periférica. Nesse sentido, a escolha de duas escolas públicas, localizadas em contextos sócio-econômicos diferenciados, deu-se pelo fato de se tentar fazer um contraponto no que se refere às concepções e práticas docentes desenvolvidas nessas realidades.

Desse modo, procuro vislumbrar algumas indagações: o descompasso pedagógico independe do contexto sócio-econômico que a escola faz parte? O descompasso pedagógico está relacionado unicamente à prática docente dos professores? Nesse sentido, a discussão que proponho vai desde as concepções e ações pedagógicas dos professores até a repercussão das políticas educacionais em ambas escolas.

Ao encontro dessa reflexão, são necessários alguns objetivos específicos, a fim de nortear a pesquisa, como: levantar a trajetória docente (pessoal e profissional) dos profissionais das escolas colaboradoras; valorizar os saberes dos

educação dos alunos aconteça, a mobilização de funcionários e toda comunidade escolar é fundamental. Atribuo o predicativo 'fundamental', porque considero trabalho pedagógico como sinônimo de gestão escolar e vice-versa. Portanto, um trabalho em que todos os sujeitos estão/ ou deveriam estar envolvidos.

professores e levá-los a exteriorizar⁸ de maneira progressiva seus medos e conflitos, a fim de ressignificar a identidade do professor, ou seja, poder visualizar quem é esse professor, como é sua formação docente, como é sua prática pedagógica, como se dá o trabalho desenvolvido por ele em relação à proposta da escola. Conhecer a realidade pedagógica dessas escolas, em que entendo referir-se às relações entre os sujeitos da instituição escolar e o trato com o conhecimento e o trabalho da gestão escolar. Também, acredito ser inevitável conhecer e analisar as formas pelas quais se relacionam as políticas educacionais, a organização e gestão escolar e as concepções e ações pedagógicas na escola. Inclusive, porque não é possível isolar a escola do contexto sócio-econômico sem considerar que ela faz parte de um todo maior, que é um sistema de ensino, gerido a partir de uma educação nacional. Esta, atrelada a aspectos políticos e econômicos de um país e de uma sociedade capitalista.

A partir disso, o descompasso pedagógico pode ser discutido com o intuito de buscar alternativas metodológicas críticas e reflexivas que venham a materializar um trabalho coerente⁹ e de qualidade¹⁰ em nível de escola. Portanto, construir alternativas para transpô-lo. Ao encontro disto, tive como propósito criar um diário de bordo escrito, cujo conteúdo norteador-motivador teria como probabilidade a elaboração de reflexões de professores acerca do fazer-pedagógico individual e coletivo da escola como um todo indissociável; a constituição de um grupo de estudos que se dirigiria ao encontro de expectativas individuais e coletivas dos professores, com o intuito de agregá-los, para debater e transpor o descompasso

⁸ A possibilidade de exteriorizar angústias, medos e conflitos direciona-se ao encontro de serem construídos momentos que cada um dos sujeitos (seja eu ou outro professor) tenha um momento de interação com os colegas que dificilmente se tem na escola, nem mesmo para se falar do próprio trabalho. No entanto, tenho consciência de que apenas exteriorizar não leva a uma ação de mudança do que se tem na escola. Embora acredite que possa ser o início de uma mobilização.

⁹ Trabalho coerente no sentido de se construir uma proposta pedagógica que contemple não o interesse de alguns, mas que se dirija ao encontro de um objetivo comum. Portanto, de todos os envolvidos neste processo: alunos, pais, funcionários, professores, enfim, a sociedade como um todo.

¹⁰ Trabalho de qualidade penso que esteja atrelada a concretização da proposta pedagógica. Ou seja, em que todos os envolvidos empenhem esforços para que de fato aconteça, em que se considera sim o respeito às diferenças, sejam elas quais forem. Mas, sempre tendo como horizonte que estas diferenças podem ser suprimidas, a partir do momento em que o todo esteja consciente e desejoso de uma maior e/ou verdadeira igualdade entre as pessoas.

pedagógico da escola pública¹¹. E, por fim, a publicação dos resultados alcançados por meio desta monografia em defesa da referida pesquisa.

Nesse sentido, conhecer e analisar o trabalho docente, como também, valorizá-lo significa instigar uma reflexão e compreensão a respeito dos contextos histórico, social, cultural e organizacional que fazem parte da atividade docente. Inclusive, porque, “[...] a democratização do ensino passa pelos professores, por sua formação, por sua valorização profissional e por suas condições de trabalho [...]” (LIBÂNEO, 2003, p. 14).

Paulo Freire (1996), aliás, afirma que de nada adianta o discurso competente, no sentido de ir ao encontro da proposta da escola, se a ação pedagógica é impermeável a mudanças. O que observo em muitas realidades escolares, em que se ouve do professor “cotidianamente uma mensagem que ele próprio não produziu [...] que põe todas as receitas de escola a serviço de uma superação escolar do comentário de escola”¹². Assim, é importante que se consiga transcender este círculo vicioso que sustenta o descompasso pedagógico. E, portanto, que colabore para a “reprodução da escola”¹³, e das relações que lá são geradas.

Quando falo em transcender o descompasso pedagógico, refiro-me à mudança da escola. E acredito que esta mudança seja possível. No entanto, a fim de que este processo construa-se de modo prático e efetivo, é necessário que os profissionais da educação reflitam em primeiro lugar sobre o que é a escola pública, o papel da escola pública, quem eles são (de acordo com suas trajetórias docentes) e a partir disso perceber e ter consciência do papel de cada um como sujeitos responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho escolar. Como também juntamente com a comunidade escolar serem responsáveis por mudanças nas próprias relações sociais entre os sujeitos da escola e na sociedade como um todo. E assim desvelar o descompasso pedagógico.

Suscito a reflexão a respeito deste tema, pois tenho consciência da minha responsabilidade e compromisso com a educação escolar, com os alunos e com a

¹¹ Falo da escola pública, em primeiro lugar, pois é o contexto escolar por mim conhecido, conforme os oito anos de magistério na rede estadual. Segundo, porque é na escola pública que as questões sociais sobressaem-se, devido ao fato de agregar pessoas de diferentes classes sociais.

¹² BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975, p. 67.

¹³ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude, 1975, p. 17-238 passim.

sociedade. E, para tanto, acredito serem imprescindíveis a consciência¹⁴ e a tomada de posição¹⁵. Ao encontro desta consciência e tomada de posição, acredito ser, antes, prioritariamente necessário trabalhar com aqueles que fazem educação escolar, desde o eu-pessoal até o eu-profissional, porque

o professor nasceu numa época, num local, numa circunstância que interferem no seu modo de ser e agir. Suas experiências e sua história são fatores determinantes do seu comportamento cotidiano. Além disso, ele divide o seu tempo em função de seu projeto de vida (CUNHA, 1996, p. 37).

Dessa forma percebe-se que o 'ser professor' é indissociável do ser 'pessoa'¹⁶. E esta singularidade precisa ser trabalhada, para que o fazer-pedagógico da escola pública seja desenvolvido de maneira coerente, em que cada profissional envolvido possa refletir, reformular e transcender as próprias concepções como pessoa e como profissional da educação. Portanto, colaborar na construção e na modificação da organização escolar, da gestão da escola, dos currículos, dos projetos e políticas educacionais, a fim de transcender o descompasso pedagógico e conseqüentemente, não mais perpetuar as desigualdades sociais que são reforçadas na escola.

Nesse sentido, a análise da trajetória docente dos professores, a prática pedagógica e o papel da escola¹⁷ são importantes ao delineamento de novos rumos na prática pedagógica. O estudo da trajetória docente e das práticas dos professores no seu cotidiano, tendo-o como ser histórico e socialmente contextualizado, pode, segundo Cunha (1996, p. 33), "auxiliar na definição de uma nova ordem pedagógica e na intervenção da realidade no que se refere à sua prática e à sua formação". Conforme Paulo Freire,

¹⁴ Consciência de que a partir do momento que desenvolvo a prática pedagógica apenas conforme concepções pessoais o trabalho coletivo da escola fica prejudicado. O que pode ser um dos prováveis fatores do descompasso pedagógico.

¹⁵ Ou trabalho em favor da sociedade, no sentido de buscar uma verdadeira igualdade social. Ou trabalho perpetuando as desigualdades sociais.

¹⁶ 'Ser pessoa' ou 'eu-pessoal' está relacionado no trabalho, principalmente, à educação recebida por cada sujeito, seja na família, seja na escola. Então, resgatando aquilo que Durkheim (2001) traz quanto à constituição do "ser social" e, a coação do 'fato social' sobre os sujeitos. Assim, família e escola são representantes e agentes da sociedade e, portanto, reprodutores das condições de existência da sociedade em cada pessoa.

¹⁷ Questões contempladas nas entrevistas semi-estruturadas.

a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios, a quem o mundo encha de conteúdos... Mas sim, a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE apud, CUNHA, 1996, p. 30).

Dessa forma, penso que para se chegar à libertação¹⁸ é necessário refletir sim sobre um ensino que favoreça a produção do conhecimento. No entanto, localizar antes os sujeitos da aprendizagem (aqui entendidos como todos os envolvidos no processo), numa perspectiva de indagação que leve ao estudo, à coleta de dados e à reflexão.

Perceber e/ou desvelar o descompasso pedagógico é o primeiro passo para se fazer uma avaliação auto-crítica da escola e tomar consciência do seu papel na estrutura da sociedade. Nesse sentido, unir ensino e pesquisa, no contexto da escola, o qual é marcado por rotinização e reprodução de um ensino que [colabora], de acordo com Bourdieu “objetivamente e indiretamente na dominação das classes dominantes”¹⁹, significa caminhar para que a educação seja integrada à luta contra as desigualdades sociais. Assim, o envolvimento de professores dirige-se ao encontro da criação do conhecimento comumente construído e compartilhado. A pesquisa, nesta perspectiva, vislumbra, portanto, colocar o sujeito dos fatos, para que a realidade seja percebida, não somente reproduzida e principalmente, que possa ser modificada.

Essa necessidade de conhecimento surge quando se percebe que as incumbências da escola estão cada vez maiores, seja através do aumento do número de vagas sem considerar os critérios físico-pedagógicos²⁰ de uma aula de qualidade. Basta lembrar das enturmações²¹ no início de 2008, nas escolas públicas do Rio Grande do Sul. Também a prioridade das aprovações em detrimento da aprendizagem, a fim de se cumprir metas estipuladas pelo PNE (Plano Nacional de Educação). Embora no discurso da lei a aprendizagem seja assegurada nos

¹⁸ No sentido de transpor as desigualdades sociais e, portanto, o poder de dominação de uma classe social sobre outra.

¹⁹ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude, Ibid., p. 22.

²⁰ No que se refere à disposição dos alunos na sala de aula, em que se tem a medida de 1m20cm² por aluno, conforme projeto de lei do 293/07 protocolado pelo deputado Kalil Sehbe. Disponível em: < www.kalilsehbe.com.br/uploud/arq_20071217162219.pdf>. Acesso em: 20 de setembro de 2008.

²¹ Salas de aula com mais de 40 alunos.

objetivos e metas referidos ao Ensino Fundamental²². Inclusive, destaco o papel da escola atribuído pelo PNE, em que

além do atendimento pedagógico, a escola tem responsabilidades sociais que extrapolam o simples ensinar, especialmente para crianças carentes. Para garantir um melhor equilíbrio e desempenho dos seus alunos, faz-se necessário ampliar o atendimento social, sobretudo nos Municípios de menor renda, com procedimentos como renda mínima associada à educação, alimentação escolar, livro didático e transporte escolar (BRASIL. PNE, 2001).

Nesse modelo de racionalização da educação, em que o discurso da lei parece atentar para com as necessidades sociais, a escola encontra-se como mera executora e reprodutora do sistema, pois os profissionais que lá estão não têm tempo de pensar no porquê da própria prática, nem mesmo, nas conseqüências que esta ocasiona.

Em suma, todo o trabalho proposto, aqui, tem como prioridade resgatar o comprometimento deste profissional e a certeza de que, o que é desenvolvido em sala de aula e na escola, 'não é um ato neutro'²³.

Paulo Freire, ainda, no livro **Pedagogia da Autonomia**, faz alusão ao fazer pedagógico que deveria ser inerente à prática de todo professor, isto é, o quanto é importante conhecer a realidade do aluno, o contexto em que ele está inserido e, a partir disso tomar consciência do papel como educador.

Certa vez, numa escola da rede municipal de São Paulo que realizava uma reunião de quatro dias com professores e professoras de dez escolas da área para planejar em comum suas atividades pedagógicas, visitei uma sala de aula em que se expunham fotografias das redondezas da escola. Fotografias de ruas enlameadas, de ruas bem postas também. Fotografias de recantos feios que sugeriam tristeza e dificuldades. Fotografias de corpos andando com dificuldade, lentamente, alquebrados, de caras

²² BRASIL, **Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 20 de setembro de 2008.

²³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura)

Afirmativa que merece ser lembrada e principalmente, sendo passível de reflexão, a partir do que traz Paulo Freire. Refletindo, então, penso que todo e qualquer trabalho desenvolvido na escola está relacionado ou com as concepções políticas e ideológicas de uma classe dominante, que são os donos do capital e, portanto, dos meios de produção. Ou aqueles que acreditam numa sociedade mais justa, em que a renda seja melhor distribuída. Logo, que acreditam ser possível diminuir as desigualdades sociais.

desfeitas, de olhar vago. Um pouco atrás de mim dois professores faziam comentários em torno do que lhes tocava mais de perto. De repente, um deles afirmou: 'Há dez anos ensino nesta escola. Jamais conheci nada de sua redondeza além das ruas que lhe dão acesso. Agora ao ver esta exposição de fotografias que nos revelam um pouco de seu contexto me convenço de quão precária deve ter sido a minha tarefa formadora durante todos estes anos. Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?' (FREIRE, 1996, p.154).

De acordo com esta narrativa, pode-se perceber que o mínimo que se espera de um professor, é que seja capaz de sentir os desafios do 'agora', de pensar a sua ação no que 'está por vir' do trabalho pedagógico e de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos grupos sociais dominados, ou seja, nós (a maioria da sociedade). Assim, o que foi admitido pelo professor na narrativa acima, deveria ser feito por todos nós, no papel de responsáveis pela educação, pois aceitar que se fraquejou ou se agiu de maneira equivocada, é sinônimo de reflexão. E, mais ainda: acredito que seja perceber que todos, professores, pais, alunos deveriam estar engajados de forma discursiva e prática a lutar contra a coação de uma classe social que se coloca como superior (classe dominante). É, conforme Freire, estar "disponível à alegria de viver. É, [portanto], um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer"²⁴. É comprometer-se com o fazer pedagógico, a educação e com a sociedade.

1.2 Opções teóricas

O tema descompasso pedagógico precisa de subsídios teóricos que expliquem o seu porquê. Então, antes de qualquer coisa, é necessário explicar acerca das teorias de que me utilizo para fazer a devida explanação e as possíveis reflexões que, a partir disso, são suscitadas.

A pesquisa traz uma discussão alicerçada em aspectos históricos, sociais e econômicos que envolvem a sociedade e, conseqüentemente a escola, pais, alunos

²⁴ FREIRE, 1996, p. 13-146 passim.

e professores, pois o descompasso pedagógico está relacionado à base produtiva da sociedade, o modo de produção baseado na propriedade privada e as relações a partir disso constituídas. Assim, fatores como o modo de produção baseado na dominação, a constituição do capital, do trabalho assalariado e a divisão de classes influenciam e são decorrentes dessas construções.

Por isso, algumas perguntas ainda são relevantes quando se fala em educação escolar, ainda mais quando se refere à escola pública, como: o que trabalhar? Como trabalhar? E, para quê trabalhar? Questionamentos que estão imbuídos no descompasso pedagógico, porque, hoje, talvez mais do que qualquer outro período histórico, necessitem de respostas conscientes e concretas. Principalmente, devido à vida das pessoas estar sendo cada vez mais gerida por um sistema capitalista e uma economia globalizada. Nesse contexto, a educação escolar está desorientada. Sem saber, portanto, nem o lugar que ocupa, nem o papel que desenvolve na sociedade.

Acredito ser relevante lembrar, aqui: sociedade essa, marcada pela divisão entre uma classe dominante e a classe dominada. Fato importante quando se procura verificar as teorias que influenciam a educação. Teorias, que estão, portanto, na defesa do pensamento de um ou outro grupo da sociedade: aqueles que acreditam que a sociedade deva permanecer como está; e, aqueles que acreditam numa outra organização da sociedade, ou seja, numa perspectiva de mudança. Hoje, todas essas influências repercutem de maneira substancial na educação escolar e, portanto, no descompasso pedagógico. Assim, penso que com uma formação de professores direcionada ao conhecimento e a consciência de tais influências, seja capaz de promover uma educação coerente e de qualidade.

1.2.1 Durkheim: idéias a serem reputadas

Émile Durkheim, sociólogo francês, clássico pela importante obra deixada, traz a reflexão sócio-pedagógica que retrata a laicização do ensino público, progressos da grande indústria e o desenvolvimento das ciências humanas. Aspectos importantes e, com imensa repercussão na educação, desde a época em que viveu até os dias de hoje. Por esta influência, faço uso das idéias durkheimianas

para discutir sobre algumas proposições do trabalho, principalmente, ao que se refere à formação pessoal e profissional do professor.

Para Durkheim, formar o ‘ser social’²⁵ é o fim da educação. De acordo com o sociólogo, todos os indivíduos possuem um ‘ser individual’²⁶, composto por estados mentais característicos do ser humano e, da vida pessoal de cada um. Ou seja, tudo aquilo que já faz parte de cada um de nós, que já nos é constitutivo. Portanto, individual.

Por outro lado, o ‘ser social’ precisa ser desenvolvido, já que a criança, por ela mesma, não consegue, sozinha, produzir, conforme Durkheim (2001) “as condições essenciais para a sua própria existência”. Assim,

a sociedade encontra-se [...] a cada nova geração, na presença de uma tábua quase rasa sobre a qual é necessário começar a construir de novo. É necessário que, pelas vias mais rápidas, ao ser egoísta e a-social que acaba de nascer, ela junte um outro, capaz de levar uma vida social e moral. Eis a obra da educação (DURKHEIM, 2001, p. 17).

O homem, então, só é homem a partir do momento que transpõe aquilo que é orgânico ou individual. Caso contrário, segundo o sociólogo, o homem não “seria mais do que um animal”²⁷. Assim, o homem constitui-se homem, porque esteve em contato com outros homens. Logo, “Moralidades, linguagens, religiões, ciências são obras coletivas, coisas sociais”²⁸.

Percebe-se, pois, que cada sociedade tem um tipo de educação, pois ela mesma define o perfil de homem que se quer formar.

Ao encontro disto, tem-se a educação como uma ‘coisa’²⁹ ou um ‘fato’. Desse modo, através das

[...] tradições, os hábitos, as regras explícitas ou implícitas, num determinado enquadramento de instituições, com mecanismos próprios, sob a influência de idéias e de sentimentos coletivos, [...] os educadores educam, as crianças são educadas³⁰.

²⁵ DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2001.

²⁶ Ibid., p. 16.

²⁷ DURKHEIM, 2001, p. 17.

²⁸ DURKHEIM, op. cit.

²⁹ Conceitos extraídos da obra *Educação e Sociologia*.

³⁰ DURKHEIM, 2001, p. 22.

É possível, então, verificar (descrever, analisar, explicar) a educação como fato social³¹.

Por outro lado, o que discuto aqui, não se limita a especulações da área profissional à qual pertenço. Mas, assim como Durkheim, que tinha e sentia o gosto pela ação, procuro construir, juntamente com colegas, uma proposta efetivamente prática. Assim, concordando com ele quando “[...] queria que ela [a ação] incidisse sobre o que é possível, limitado, definido, determinado nas condições sociais em que se exerce.”³² Portanto, uma discussão que tem um caráter prático.

1.2.2 Pragmatismo: uma possibilidade de ação

O método pragmático ou pragmatismo está por mim elencado, pois se dirige ao encontro do tema e dos objetivos, principalmente, no que se refere à ação. Muito se discute, muito se fala, mas a questão prática das propostas acaba por se restringir ao discurso (falado e escrito). Talvez, porque a relação entre teoria e prática faça parte de um grande obstáculo para a educação, em vista da própria divisão do trabalho na sociedade.

Nesse sentido, o presente trabalho não está reduzido à descrição ou a crítica, mas está calcado na interlocução de saberes da universidade com a escola³³, a fim de buscar alternativas, junto com os sujeitos da pesquisa e, certamente, focar a questão de maneira comprometida, a fim de haver a transposição do que se tem.

Assim, a partir de uma análise do termo é possível entender que pragmatismo deriva da palavra grega “prágma”, que significa “ação”, do qual vêm as palavras “prático” e “prática”.

De acordo com Richard Rorty pode-se dizer que

³¹ Conforme Durkheim (2001, p.3) fato social “[...] consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir exteriores ao indivíduo, dotadas de um poder de coerção em virtude do qual se lhe impõem”.

³² DURKHEIM, 2001, p. 26.

³³ No sentido de compartilhar experiências e conhecimentos com os colegas professores. Acredito que seja uma iniciativa que se dirige ao encontro de diminuir a distância entre universidade e escola, pois percebo que ao invés de serem instituições que lutam juntas pela educação, são concorrentes em relação aos conhecimentos e práticas oriundos desses locus de ensino.

pragmatists - both classical and 'neo' – do not believe that there is a way things really are. So they want to replace the appearance reality distinction by that between descriptions of the world and of ourselves which are less useful and those which are more useful. When the question 'useful for what?' is pressed, they have nothing to say except 'useful to create a better future' (RORTY, 1999, p.27)³⁴.

A pesquisa nessa perspectiva passa a ter um sentido especial, pois envolve o professor na tarefa de investigar e analisar o seu próprio mundo, a fim de construir e apreender alternativas possíveis de democratização da educação e da sociedade. Ainda menciono Rorty (1999, p. 30) através do questionamento que faz: "How can we make the present into a richer future?³⁵". Dessa forma, portanto, uma proposta de trabalho alicerçada numa perspectiva pragmática, está extremamente comprometida com a mudança. Porém, é necessário destacar que, é um trabalho moroso³⁶. Por isso, exige dedicação e persistência de todos os sujeitos envolvidos no processo. Mas um trabalho possível de ser transposto em ações concretas.

Como tenho consciência disso, os objetivos que se referem à constituição de um grupo de estudos, a construção de um Diário de Bordo³⁷ e, como decorrência, a construção de alternativas de mudanças significativas quanto ao trabalho desenvolvido pelas escolas colaboradoras, será retomado no ano que se sucede³⁸. Assim, saliento a possibilidade de dar continuidade ao trabalho. Principalmente, porque todos os colaboradores comprometem-se de alguma forma com a escola e com o trabalho que lá é desenvolvido.

³⁴ Pragmatistas – ambos clássicos e 'neo' – não acreditam que há um caminho em que as coisas são como realmente são. Assim eles querem substituir a distinção da aparição da realidade entre descrições do mundo e de outras coisas que são menos úteis e aquelas que são mais úteis. Quando a pergunta 'útil para quê?' é compelida, eles não têm nada a dizer exceto 'útil para criar um futuro melhor' (tradução sob responsabilidade da autora).

³⁵ Como podemos fazer o presente dentro de um futuro mais rico (tradução sob responsabilidade da autora).

³⁶ Adj. Lento; demorado; tardo; vagaroso (Fonte: LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática, 2000).

³⁷ O Diário de Bordo surge como instrumento de registro de reflexões individuais e coletivas a partir dos grupos de estudos constituídos nas escolas colaboradoras da pesquisa.

³⁸ Devido ao pouco tempo de que eu dispunha para contemplar tais encontros, sendo eu professora estadual com a carga horária de 20h semanais, tutora da Educação a distância (UAB/UFMS). Inclusive, no sentido de falta de tempo, também salientado pelos professores colaboradores, sugeri encontros on-line, a fim de possibilitar uma flexibilidade aos encontros de discussão. Assim, o fator tempo seria amenizado.

1.2.3 Por uma possibilidade de mudança

Os Princípios e Fins da Educação Nacional assegurados no art. 2º da LDB, que são inspirados nos “[...] princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania [...]”, diluem-se no discurso da própria lei ou mascaram a ideologia dominante, cuja prática dá-se “por políticas assistencialistas e incapazes de reduzir as grandes distâncias entre os ricos e os pobres” (MOUSQUER, 2003, p. 94).

Com base em leituras e pela minha própria vivência, percebo que todos sofrem as conseqüências de uma economia mundial que prioriza o capital e, que por ‘ele’ e através ‘dele’ todos os outros aspectos essenciais a uma vida em sociedade, seriam equacionados. Daí a necessidade de se discutir crítica e reflexivamente acerca do descompasso pedagógico, a fim de apreender a direção política e as possibilidades de democratização da educação e da sociedade. Nesse sentido, o trabalho investigativo acerca da dissonância entre discursos e fazeres dos professores e, como isso reflete não só no âmbito escolar, como também, principalmente no que contribui para a ‘inculcação’³⁹ de um ‘arbitrário cultural dominante’⁴⁰, é fundamental ao delineamento de novos rumos na prática pedagógica. O estudo das práticas e dos discursos docentes, em que considera o cotidiano da escola, o professor como ser histórico e socialmente contextualizado, pode auxiliar na definição de uma nova ordem pedagógica e na intervenção da realidade no que se refere à sua prática e à sua formação, como também, no que se direciona ao trabalho coletivo-participativo, em que todos têm responsabilidade. Significa, pois, que todos precisam conscientemente contribuir na construção e na efetivação desse trabalho.

Para tanto, percebo a necessidade de se construir uma gestão escolar alicerçada no diálogo, na reflexão-crítica e na democracia. Principalmente, uma gestão escolar atenta às diferenças entre os sujeitos que estão de alguma forma, imbuídos na educação escolar (alunos, professores, pais, e demais funcionários).

³⁹ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude, 1975, p. 17-238 passim.

⁴⁰ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude, 1975, p. 17-238 passim

Portanto, procurando vencer algumas das dificuldades decorrentes do sistema (que são a divisão do trabalho, a divisão de classes, ou seja, as desigualdades sociais) e assegurar uma coesão e um investimento alargado no trabalho pedagógico.

1.3 Opções metodológicas e algumas constatações

A perspectiva trabalhada na pesquisa encaminha-se, primeiramente, para a formação docente. Como já mencionado, o ‘ser pessoal’ e ‘profissional’ estão relacionados no processo de formação dos professores. Inclusive, porque acredito que “a educação é constituída por determinadas práticas de ensino, instrumentos, conteúdos teóricos e práticos e por formas de organização e administração particulares”⁴¹, que acabam reproduzindo aspectos estruturais da sociedade. Esta proposição inicial deve-se às observações empíricas realizadas no decorrer de alguns poucos anos de magistério. Aspectos que me levaram ao estudo e a discussão a respeito do descompasso pedagógico.

Nesse sentido, fez-se relevante desenvolver uma investigação qualitativa⁴² do tipo estudo de caso⁴³, em que se privilegiou, segundo Menga Lüdke e Marli André, “das ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas

⁴¹ UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Educação. **Sociologia I**. Santa Maria, 2008. Material para impressão (página UAB/ UFSM/ Educação a distância/ Curso de Pedagogia).

⁴² Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE, 1986, p. 11-2) trazem cinco características básicas da pesquisa qualitativa: 1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...], ou seja, não há manipulação intencional do pesquisador [...]; 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos, em que se inclui citações [...] para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista [...]; 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas [...]; 4. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas [...]; 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. [...] O desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos.

⁴³ Segundo Martins (2006, p. 1), é uma estratégia de pesquisa, em que se “aproveita o conhecimento de determinada situação - um caso -, para levantar problema e desenvolver sua pesquisa”. Na presente pesquisa, o caso tratado refere-se à dissonância entre os discursos e os fazeres numa escola pública central e outra periférica, chamado por mim de descompasso pedagógico.

[devendo estas] ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas”⁴⁴.

Para tanto, entrei em contato com escolas da rede pública estadual de Santa Maria (uma instituição central e outra periférica) em que o projeto foi apresentado. Foi utilizado por mim o termo de consentimento como forma de corroborar a seriedade e o comprometimento do trabalho. Assim, a partir deste instrumento de apresentação, a proposta do trabalho foi explicada e discutida.

Tanto a utilização do termo de consentimento como a apresentação do projeto favoreceram o acolhimento da equipe diretiva e professores das escolas-colaboradoras em relação à pesquisa. Como principalmente, a pesquisa pôde ser entendida como uma forma de construir, refletir e compartilhar um conhecimento acerca do fazer-pedagógico e das implicações disto na educação escolar e na sociedade.

No entanto, o caminho trilhado até a pesquisa de campo não se deu de maneira tão tranqüila. Houve bastante resistência por parte das primeiras escolas contactadas em relação à presença de uma estudante da universidade nas instituições de ensino. Talvez pelo fato de que algumas vezes os estudantes pesquisadores da universidade findam seus trabalhos de pesquisa e acabam não retornando às escolas, nem mesmo para apresentar os dados apurados a partir da contribuição das instituições colaboradoras. Sendo esta uma das queixas relatadas tanto pelos professores com os quais tenho contato diário na escola na qual trabalho, como na escola central em que também desenvolvi a pesquisa.

1.3.1 A necessidade de perceber o trabalho de pesquisa com sensibilidade e flexibilidade

No dia três de março de 2008, numa segunda-feira, ligo para a Escola Central A (ECA) com o intuito de conseguir espaço para o desenvolvimento da pesquisa. Entro em contato neste dia, porque se tratava do primeiro dia de aula das escolas da rede estadual e, naturalmente a escola já teria feito a reunião geral com os

⁴⁴ LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, p: 18-9.

professores. Penso desta forma, pois a partir da minha experiência, sei que nos dias que antecedem o início das aulas os professores reúnem-se a fim de pensarem, planejarem e organizarem o ano letivo.

Converso, então, com a coordenadora do turno da manhã que me sugere entrar em contato com a escola na sexta-feira (dia 7/3/08), pois só teriam reunião na terça-feira e ela passaria aos professores sobre o trabalho que eu estaria pretendendo desenvolver na escola.

Retorno o telefonema como combinado. No entanto, a justificativa foi a mesma da vez anterior, havendo uma possibilidade, caso o projeto fosse deixado na escola para ser estudado pelos professores.

Já de imediato, constato uma certa desconfiança ou pouco interesse em receber o meu trabalho de pesquisa na escola. Então, questiono-me acerca do porquê deste obstáculo. Será que o trabalho proposto não acrescentaria em nada na escola? De fato, pareceu-me que não. Ao expor os objetivos do projeto, entre eles, a formação de um grupo de estudos, a fim de que os professores registrassem de maneira escrita suas reflexões e tudo aquilo que fazem de bom na escola, ouço o seguinte: “Os professores daqui são muito bem preparados e têm muitas produções. Inclusive temos professores mestres e doutores.”

Neste exato momento, vejo que aquela escola estaria fechada, talvez não à reflexão, à discussão, mas à universidade.

No dia dez de março, parto para uma nova tentativa. Procuo, pessoalmente, a Escola Central B (ECB). Lá sou recebida pela coordenadora pedagógica e, em seguida pela vice-diretora do turno. Primeiramente, exponho para a coordenadora minhas pretensões e o assunto do trabalho. Durante a conversa, saliento as medidas enviadas pela Secretaria Estadual⁴⁵ e como a escola estaria trabalhando com tal situação, não perdendo de vista o PPP⁴⁶ da escola.

A partir desta indagação, a professora comenta que o que está acontecendo é devido a má gestão das escolas. Dá o exemplo da EJA (Educação de Jovens e Adultos), em que professores no período que deveriam estar em reunião, estavam jantando fora; ou arranjos, como um professor assumir o turno da noite inteiro com a sua disciplina, para que o colega ficasse em casa descansando e vice-versa. Exemplos dados por ela, de acordo com notícias de jornal. Segundo esta

⁴⁵ Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul.

⁴⁶ Projeto Político Pedagógico.

coordenadora, é uma vergonha uma secretária ter que intervir no trabalho das escolas, a fim de “arrumar a casa” (slogan utilizado pela governadora do Estado do Rio Grande do Sul).

Aproveito as colocações da professora e questiono como trabalhar isto com o grupo de professores, no sentido de levar o que pensa aos colegas. A partir disto, ela responde de maneira enfática: “Não dá. Não levo.” Chega nesse momento, a vice-diretora do turno, para a qual a coordenadora delega a decisão sobre minha presença na escola. Então, falo da pesquisa e, inclusive, saliento a proposta pragmática do trabalho em estar construindo a pesquisa ‘na escola, com a escola e para a escola’. De modo semelhante à escola anterior, o projeto é solicitado para apreciação. Combina-se um dia para que se agende uma possível explanação do projeto. Ligo novamente. Então, converso com a vice-diretora e, para minha surpresa, diz que elas (professoras) estariam assoberbadas, inclusive devido ao que está vindo (referindo-se as medidas do governo estadual em relação à educação). Assim, não poderiam dar a atenção que eu mereço. Pensei que havia iniciado a coleta de dados de forma desastrosa... Ou seria o ‘sintoma’ de algo relacionado ao próprio trabalho? Questão que me causava estranheza já que a receptividade e abertura da escola periférica em relação ao trabalho deram-se de maneira tranqüila.

Quanto à opção de escolas centrais, para se fazer o confronto com os dados de uma escola periférica, surge a sugestão de uma colega de escola: entrar em contato com a Escola Central C (ECC). De acordo com ela, uma escola pequena, mas com um grupo de trabalho muito bom. Contactuo a escola sugerida e consigo agendar uma visita. Como agendado, no dia 31 de março dirijo-me à escola. Lá, sou muito bem recebida pela vice-diretora do turno da manhã, para qual apresentei o trabalho de maneira expositiva. Coloquei principalmente os objetivos que me propunha. No entanto, alguns pontos foram questionados pela professora.

O primeiro ponto referiu-se a formação de um grupo de estudos na escola. Ela, então, comenta que é difícil e justifica que os professores têm a carga horária toda preenchida. Reforçando, que ela, por exemplo, “não faria, nem fará cursos pelo fato de que não tem tempo”. Argumenta, também, que “a mantenedora deveria prover tais cursos e dar as condições necessárias para fazê-los”.

Outro ponto contestado foi a construção de um Diário de Bordo. Justifiquei, dizendo que muitas vezes fazemos coisas maravilhosas e não registramos e, que também seria uma oportunidade de se publicar as reflexões do grupo. A partir disto,

ela comenta que daria para tentar. E para reforçar, mencionei, inclusive, que como um plano de aula, um projeto também é flexível: tudo pode ser conversado. Assim, a conversa foi encerrada e a certeza de que é preciso ter sensibilidade e flexibilidade no trabalho desenvolvido.

1.3.2 Técnicas de pesquisa

Depois desse primeiro contato, deu-se início ao trabalho. Utilizei, primeiramente, a observação como técnica de coleta de dados. Nesse momento, a pesquisa orientou-se quanto “o quê” e “como” observar. “O quê” observar foi direcionado às práticas e concepções dos professores, desde a chegada na escola até a hora da saída. Essa observação ocorreu de maneira direta, porém procurando não alterar a rotina da escola.

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações⁴⁷.

À medida que o desenho pedagógico da escola foi sendo delineado, foram a mim apresentados alguns colegas que se colocavam a disposição. Como também através da identificação daqueles profissionais que, por meio das suas colocações e ações poderiam contribuir de maneira significativa com a pesquisa. Assim, busquei, conforme Taylor/ Bogdan (1998, p. 20) “[...] compreender as pessoas dentro do marco de referência delas mesmas”⁴⁸. Como também, trabalhar com um contexto, cuja familiaridade é imediata, pois é um espaço em que também atuo profissionalmente. Portanto, o fato de eu ser professora pode ter contribuído com o andamento do trabalho. Principalmente no que se refere à receptividade e

⁴⁷ LÜDKE, M.; ANDRÉ, M., 1986, p: 26.

⁴⁸ Tradução da citação sob responsabilidade da autora

colaboração dos colegas, pois como eu, eles também estão angustiados com os descompassos percebidos no âmbito escolar.

Em seguida, verifiquei quanto à disposição desses professores em contribuir com a pesquisa, pois precisava iniciar a segunda etapa, que foi a entrevista semi-estruturada. Na entrevista, deixei claro que o trabalho que pretendia não se tratava apenas de levantar e analisar dados, mas principalmente, discutir e agir sobre o tema abordado.

Para tanto, foi necessária a participação de 5 (cinco) pessoas que faziam parte da organização escolar de cada escola. Entre elas, o diretor (a), como também a vice-diretora, a coordenadora pedagógica e dois professores do mesmo turno (no entanto, um de Anos Iniciais e o outro de Anos Finais). Com esses colaboradores tive a oportunidade de construir um diálogo entre sujeitos que fazem parte de um mesmo contexto e, portanto, não sendo visto o trabalho de entrevista como, simplesmente, um intercâmbio de perguntas e respostas sobre o que investiguei. Foram encontros com muita troca e aprendizagem, dirigidos à compreensão de experiências e situações, que são vivenciadas por eles e também por mim, sendo eu professora e, também sujeito que faz parte dessa situação, que é 'o descompasso pedagógico'.

A entrevista semi-estruturada foi pontuada em questionamentos acerca da trajetória docente, as práticas pedagógicas e o papel da escola. Através destas informações busquei relacionar as reminiscências e concepções pessoais e profissionais nesse espaço. Desse modo, tive a possibilidade de descrever e analisar como esses profissionais percebem o descompasso pedagógico na escola pública. Logo, foi possível verificar como "vêm" e "agem" em relação ao problema, tão prejudicial à sociedade e a cada um dos cidadãos que dela fazem parte, pois acaba contribuindo para a continuidade das relações de dominação de uns sobre os outros. Para contrastar e complementar o que se observou e apurou nas entrevistas, fez-se necessário também, realizar uma análise documental. Assim, depois da entrevista, ambas escolas disponibilizaram o Projeto Político Pedagógico⁴⁹. Segundo, Lüdke e André (1986, p.39) os documentos "não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto".

⁴⁹ A partir da análise documental, descrevo o PPP como um documento que define o papel da escola e organiza suas ações, a fim de atingir os objetivos que se propõe.

Nesse sentido, a análise do projeto político pedagógico das escolas é muito importante. O PPP fornece informações acerca da linha de ação do trabalho das instituições. No documento, pode ser identificada a realidade que a escola está inserida e, assim, os alunos que dela provêm. Como também, as teorias que alicerçam a proposta pedagógica das escolas. Inclusive, identificar a filosofia das escolas.

A filosofia da escola surge como o compromisso assumido conforme o contexto em que a escola faz parte. Assim, o trabalho desenvolvido pela instituição escolar, contempla algumas perguntas norteadoras, como: qual é o tipo de homem que a escola irá formar? Qual é a função ou papel da escola? Acredito serem estes os pontos-chaves da análise dos dados, pois é possível comparar o que traz a filosofia de cada escola com as concepções e práticas dos professores. Logo, a análise documental é um instrumento que ratifica e valida as proposições levantadas na entrevista semi-estruturada.

Como técnica de análise de dados, optou-se pela análise de conteúdo. A análise de conteúdo,

leva o receptor a fazer inferências dos dados para o seu contexto. Isso significa que no processo de codificação das mensagens o receptor utiliza não só o conhecimento formal, lógico, mas também um conhecimento experiencial onde estão envolvidas sensações, percepções, impressões e intuições (LÜDKE, M.; ANDRÉ, M., 1986, p: 41).

A análise procurou contemplar temas comuns identificados a partir da entrevista e da análise dos PPPs das escolas acerca do descompasso pedagógico.

A partir do desenvolvimento de todas estas etapas já elencadas e a análise dos dados apurados, o trabalho tem como intuito ir além; buscar junto com os professores-colaboradores medidas que contribuam para o enfrentamento do problema. No entanto, devido ao pouco tempo contemplado por mim no que se refere ao desenvolvimento da pesquisa, estes objetivos não puderam ser abarcados. O trabalho deverá ter a pertinente retomada no ano posterior, a fim de dar seqüência aos objetivos pretendidos, como nos já destacados trechos anteriores. Assim, o presente trabalho não é reduzido à descrição ou à crítica, mas está calcado no comprometimento com uma educação escolar mais consciente quanto ao seu papel. De acordo com isso, pode-se dizer que

o pragmatista [...] desdobra-se, então menos como uma solução do que como um programa para mais trabalho, e mais particularmente como uma indicação dos caminhos pelos quais as realidades existentes podem ser modificadas. (JAMES, 1949, p. 12).

William James (1949, p. 12) ainda ressalta que “as teorias, assim, tornam-se instrumentos, e não respostas aos enigmas”. E essa relação entre teoria e prática é o que falta nas ações das escolas. Há uma necessidade em calcar as ações em subsídios teóricos sólidos, coerentes àquilo que a instituição escolar dispõe-se, não para aplicar a teoria de maneira cega, alienada, mas para se entender, justificar, construir e reconstruir o que se planeja e o que se faz.

2 DESCOMPASSO PEDAGÓGICO: QUAIS OS FATORES QUE O INFLUENCIAM

A partir das observações, da análise dos PPPs e das entrevistas com os professores da escola central e da escola periférica, é possível visualizar alguns fatores que influenciam o descompasso pedagógico, em que destaco a divisão do trabalho e a divisão de classes. Fatores que se refletem no discurso e na prática pedagógica dos professores, no papel da escola, nos conhecimentos priorizados pelas instituições de ensino e nas políticas direcionadas à educação. Cabe lembrar que a análise foi desenvolvida conforme os instrumentos de investigação mencionados acima e está intimamente relacionada com os objetivos do trabalho. Logo, a importância de se ter trabalhado com o estudo documental e a entrevista semi-estruturada.

2.1 Os sujeitos-colaboradores a partir da entrevista

A fim de não dispor a identidade de cada colaborador, utilizo os seguintes pseudônimos para nomeá-los: quanto à escola periférica (EEP) trago a professora “A” (diretora); professora “B” (coordenadora pedagógica turno-tarde); professora “C” (vice-diretora turno-tarde); professora “D” (professora dos Anos Finais turno-tarde) e professora “E” (professora dos Anos Iniciais turno-tarde). Na escola central (EEC) trago o professor “F” (diretor); a professora “G” (coordenadora turno-manhã), professora “H” (vice-diretora turno-manhã); professora “I” (professora dos Anos Iniciais turno-manhã) e professora “J” (professora dos Anos Finais turno-manhã).

Através do substantivo professor e professora faço referência aos colegas colaboradores. No entanto, os distingo por meio das letras que complementam o nome comum, pois acredito ser necessário considerar as singularidades imbuídas em cada um deles. Penso ser pertinente dizer que as singularidades relacionadas à trajetória docente (ao ‘eu-pessoal’ e ‘profissional’) não estão nesse trabalho, buscando aprofundar acerca de traços resultantes da hereditariedade, ou

características decorrentes de influências bio-psíquicas. Mas, do que é social e, logo, imbuído no 'ser-pessoa'. Por outro lado, penso que a partir do momento que essas diferenças forem percebidas como conseqüências de uma sociedade gerida por um sistema capitalista, em que o modo de produção é legitimado pelo poder de uma classe dominante, as pessoas procurarão trabalhar coletivamente, lutar por maior igualdade entre as pessoas e semear essas idéias e práticas na escola e na sociedade. Nesse contexto, então, considero o professor como sujeito fundamental, pois ele influencia e é influenciado por essa relação de poder entre uma classe dominante (donos dos meios de produção) e a classe dos dominados (assalariados). Portanto, o professor pode ser perpetuador ou transformador das relações de dominação presentes na escola e na sociedade.

2.1.1 Descompasso pedagógico, divisão de classes e escola pública

O descompasso pedagógico por mim abordado constituiu-se como problema de pesquisa a partir do que foi observado e experienciado na minha trajetória como professora de escola pública. Pensava eu ser um problema que se referia à escola e aos sujeitos que dela fazem parte. No entanto, à medida que consegui levantar dados e realizar leituras que viessem a esclarecer, explicar e justificar o tema percebi que o problema deixava de se referir apenas aos discursos e práticas da escola, para transpor os muros da instituição e localizar-se nas relações existentes no interior da própria sociedade capitalista. Mas para mudar a sociedade é preciso partir de algum lugar e da relação existente entre as pessoas que estão inseridas neste espaço. Nesse sentido, a escola ao mesmo tempo que abarca relações sociais de poder e dominação também pode ser um locus de transformação social através da educação escolar. Outra questão importante é o predicativo conferido a instituição escolar pesquisada: a escola é pública. Atestando, aqui, a pluralidade que envolve a caracterização como 'instituição pública', seja porque está relacionada ao ensino laico⁵⁰, criado e mantido pelo Estado, seja por referir-se à educação escolar ao alcance de todos os cidadãos (a universalidade do ensino). Ou seja, contemplar

⁵⁰ Desprovido de influência religiosa.

peças oriundas de situação sócio-econômica, culturas e histórias de vida diferentes. Questão que é trazida pela professora “G” (EEC) ⁵¹ quanto a trabalhar numa escola pública: “um desafio, porque uma das características de uma escola pública é trabalhar com a diversidade, [...] em vários aspectos tanto cultural, econômico, social.” Nesse sentido, pode-se dizer que a escola pública é uma instituição ‘complexa’, pois está envolta e é local em que se dão relações de poder e dominação existentes no interior da própria sociedade. Poder e dominação do Estado sobre a educação que se dá através de recursos humanos e financeiros cada vez mais racionalizados. Dado que é verificado nas colocações de todos os entrevistados. Para os professores, trabalhar numa escola pública ‘é um desafio’, porque faltam recursos financeiros para se contemplar as necessidades básicas de uma escola. Como decorrência, também faltam recursos humanos e materiais. Por outro lado, constata-se a busca de alternativas que se dirijam à qualidade no trabalho desenvolvido. Convicção não apenas dos professores da escola central, como também dos professores da escola periférica, em que afirmam: “no desafio que você vai buscar alternativas, que você precisa usar da criatividade, do conhecimento... Então, é algo que também nos faz crescer, nos faz aprender” (professora “G” - EEC). O que é confirmado pela diretora da escola periférica (professora “A”):

a todo momento tu [tá]⁵² buscando... Novas alternativas, novas soluções. Nada é como tu imagina. Então, mesmo aquilo que parece que [tá] pré-determinado, pra ser de uma determinada forma, quando tu vê, surge novas regras, surge novas políticas, novas determinações. E se muda. Então, é um constante desafio. Tu [tá] sempre buscando te superar, te desafiando mesmo a buscar novas alternativas e soluções pra problemas que tu não imagina que iam surgir e que surgem.

A partir desse contexto, a escola poderia ser visualizada como

[...] local de trabalho, isto é, uma organização de trabalho pedagógico em que predomina a prática interativa, participativa, solidária, fruto da construção coletiva de seus vários profissionais. Os professores passam a ser considerados agentes criativos e inovadores nos processos pedagógico-didáticos, curriculares e organizacionais, para a transformação da escola e

⁵¹ EEC – Escola Estadual Central.

⁵² As colocações dos professores foram transcritas considerando a variedade da língua falada manifestada por cada um deles.

do sistema escolar. Nesse sentido, ressalta-se o papel do professor como membro de uma equipe, realizando não apenas suas tarefas mais específicas, mas assumindo responsabilidades no conjunto das atividades escolares (LIBÂNEO, 2003, p. 26)

No entanto, esse trabalho ainda precisa ser construído. Percebo isso na fala da professora “A”, quando ela dirige-se à buscar alternativas, à superação de problemas no âmbito escolar... sempre referindo-se ao pronome pessoal “tu”, o qual aparece várias vezes de forma contínua, que traz a idéia do estar sozinha, no sentido de “eu busco, eu vejo”...; o nós ainda é inexistente ou talvez pouco significativo. Por isso, acredito que “[...] é nesse contexto complexo que se faz necessário ressignificar a identidade do professor”, conforme Libâneo (2003, p. 16), a fim de cada um perceber-se como um profissional integrante de todo trabalho escolar, de toda a gestão escolar...

2.1.2 A escola pública e a singularidade dos sujeitos

Essa ‘complexidade’ é percebida, aliás, pelos sujeitos que lá trabalham: os professores. A diretora professora “A” da EEP⁵³ demonstra esta sensibilidade ao afirmar que

o lidar com as pessoas é muito difícil. O papel, a parte burocrática... Por mais difícil que seja.. Que não é fácil. É um papel. Tu errou, tu apagou, tu refaz. Mas, lidar com o ser humano, que é o básico da direção... É muito complicado. São pessoas diferentes: alunos, cada um diferente do outro... Então, tu quer fazer o melhor, tu [tá] sempre tentando fazer o melhor...

Fator que também é identificado na fala da coordenadora pedagógica, a professora “G” (EEC):

tem em todos os lugares aquelas pessoas que se fecham mais, aquelas pessoas que dizem ‘o meu trabalho é esse aí’, ‘é dar a minha aula e, pronto’. Mas, um pouquinho sempre fica. Você sempre consegue mexer um pouquinho. [...] Uns aprendem... se abrem mais, conseguem abrir mais a cabeça. Outros é mais devagarzinho.

⁵³ EEP – Escola Estadual Periférica.

Em ambas colocações o ‘ser pessoal’ e ‘profissional’ está envolto pela singularidade de cada sujeito e, conseqüentemente, aquilo que constitui a pluralidade e a complexidade da escola pública que são as relações sociais lá estabelecidas. Inclusive, quando esta singularidade não diz respeito apenas aos professores, mas também aos alunos de uma escola. Nesse sentido destaco que

a população atendida na escola pública mudou no decorrer da história da educação brasileira. Camadas excluídas socialmente estão, aos poucos, tendo a possibilidade de ingressar no mundo escolar e de melhorar sua situação socioeconômica. [...] No entanto, a escola continuou a mesma de quando atendia às camadas média e alta da sociedade, grupos sociais que tinham poder de pressão sobre o Estado e, de certa forma, direitos já assegurados. Com a democratização do acesso e não-ampliação dos recursos para o ensino obrigatório, as condições de funcionamento das escolas tornaram-se precárias, caiu a qualidade do ensino, uma vez que não se levou em conta que uma população diferente ocupa os bancos das escolas públicas. Os currículos precisam ser redimensionados, agregando temáticas relativas a questões de classe social, etnia, gênero, geração e outras, alicerçadas nos princípios de cidadania e democracia (LIBÂNEO, 2003, p. 177)

Observação que também é trazida pela professora “E” dos Anos Iniciais (EEP), que comenta:

[...] a gente teria que discutir ‘o que é cultura’ porque todo mundo tem a sua. E se tu for analisar na escola, entre os professores, tu tem diferentes abordagens de cultura. E se tu for jogar isso, pra um grupo de quarenta, quarenta e cinco professores... Tu percebe isso muito latente... Joga isso pra setecentos alunos. De estilos, com diferentes formas de vida. Aí, a gente tem uma proposta...

A partir dessa consciência, a professora desenha o caminho de uma proposta que se dirige ao encontro de uma maior coerência em relação ao papel da escola pública, buscar integrar e considerar todos os sujeitos com sua identidade, com sua cultura, mas sem perder de vista o que o todo tem como proposta em nível de escola, ou seja, o PPP da instituição. Assim, é importante dizer que

[...] a atividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contato com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante (NÓVOA, 1995, p. 67).

Questão que é na maioria das vezes esquecida não só por professores, mas por todos aqueles que fazem parte de uma comunidade escolar. Parece muitas vezes que a escola encontra-se numa redoma de vidro, em que a partir do momento que se está no seu interior, àquilo que está do lado de fora não tem interferência no que acontece do lado de dentro da escola. Parece que tudo é esquecido. Inexistente. Pessoas, problemas pessoais, problemas sociais... Então cabe perguntar: qual é a função da escola?

2.1.3 O papel da escola pública

Outro fator que complexibiliza a escola pública é a divisão existente entre ‘formar o cidadão’ e/ou ‘formar o ser humano’ e ‘transmitir conhecimento’. A escola pública não tem certeza da sua função, do seu papel. Nos PPPs tanto da escola central como da escola periférica é contemplada “a formação de um cidadão crítico, a formação integral do ser humano no que se refere a aspectos sociais, físicos e psíquicos”. Aliás, finalidade da educação conforme Art.2 - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional (LDB/96) que determina “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Muitas incumbências tendo que ser desenvolvidas e asseguradas pela escola. Questão esta que, de acordo com a professora “E” da (EEP) descaracteriza o papel da escola. De acordo com ela

a função da escola foi dar conhecimento cientificamente construído, a todas as pessoas, já que ela é universal. A idéia seria essa, mas hoje, não. Hoje, essa função é a única que ela não faz. Acho que ela [tá] longe disso. Ela perdeu completamente essa idéia. A gente faz tudo menos isso. A gente trabalha, até sem pensar muito. A escola virou assistencialista, em nome de teorias e políticas. A gente perdeu completamente o rumo. A escola sabe qual é a função dela? Nem a escola sabe qual é a função dela neste momento. Tudo passa a ser função da escola. Tudo passa a ser responsabilidade do professor. A gente tem que cuidar de uma série de coisas que não são nossas, ou são. Já não sei, também. Eu vim pra escola pra fazer uma coisa e, hoje eu tenho que controlar se meu aluno [tá] vindo, se ele é menor de idade. A gente [tá] assumindo responsabilidades que teoricamente seria da família. A formação não é do conhecimento, mas coisas que supõe que estariam prontas. Então, a escola [tá] completamente descaracterizada.

A professora “E” (EEP) destaca ainda como agravante nesse ‘não saber o papel da escola pública’ é que nem mesmo os alunos sabem o que estão fazendo lá.

Eu acho que nem ela, nem nós sabemos da função. A escola não são paredes, mas são os alunos... Os alunos não sabem o que eles estão fazendo aqui. Nós não sabemos o que fazer com os alunos que não sabem o que estão fazendo aqui. Acima de nós tem outro grupo que trabalha sobre a escola e, não conhece a realidade que a gente tem aqui. Acho que a gente precisa saber qual é a função da escola. Em cima disso, traçar objetivo. Por isso, eu acho que a escola é um navio a deriva.

Nesse sentido, a expressão ‘um navio a deriva’, então, atesta o ‘não saber a função da escola’ e em contrapartida ‘a necessidade de saber qual é a função dessa instituição escolar’(indagações mais latentes nas falas das professoras).

Também é visível o choque entre a cultura do professor, a cultura do aluno e as políticas educacionais (pensadas e determinadas por uma classe dominante), principalmente quando relacionado às desigualdades sociais. Assim, é possível perceber que o professor não se vê como integrante do grupo social em que o aluno faz parte. O professor não consegue identificar-se como trabalhador assalariado como os pais do seu aluno.

A gente não [tá] conseguindo lidar com a demanda que vem aí, de alunos, com o tipo de aluno, com o modelo... Não sei qual é a palavra certa. Com o aluno, que [tá] vindo pra escola. A gente não reconhece esse aluno como cidadão. Não tem uma proposta de trabalho diferenciada (professora “E”-EEP).

Percebo também, que em ambas escolas há, tanto no documento escrito como nas falas dos professores, uma preocupação com o social, quando mencionam expressões como ‘formar o cidadão, participativo, autônomo, formar o cidadão na sua plenitude: que saiba ser feliz’. Expressões que parecem contemplar as expectativas da maioria da população. Porém, expressões utilizadas no sentido da lei, ou seja, de maneira ideológica. Isso, porque são criadas por um grupo social que detêm o poder econômico e político. Assim, idéias, crenças e convicções direcionadas aos interesses do grupo dominante e não ao encontro dos interesses dos dominados.

Por outro lado, é interessante verificar que para a escola central, o ‘cidadão que saiba ser feliz’, está muito mais atrelado ao ‘conhecimento historicamente acumulado’ do que de fato formar o cidadão, pois os alunos são muito mais preparados para a seleção de ingresso de um curso técnico ou do vestibular. Preocupação esta, que é percebida na escola periférica, mas não com tanta intensidade, como é manifestada na escola central.

A preocupação com ‘o conhecimento historicamente acumulado’ é justificada na escola central, a partir daquilo que os pais dos alunos almejam para os filhos. Importa muito uma boa preparação escolar, pois o maior objetivo dos pais é ver o filho ingressar na escola Politécnica, na escola Militar ou freqüentar uma escola particular conceituada da cidade. Posteriormente, então, ingressar na universidade, preferencialmente, nos cursos mais concorridos da instituição. Assim, acredito ser possível dizer que o papel da educação está relacionado a uma ou outra classe social.

Situação esta que é mais presente na escola central, pois os alunos que freqüentam a instituição escolar possuem melhores condições econômicas, comparando com àquelas que se concentram em locais periféricos. Por isso, a escola é cobrada pelos pais em formar um aluno que se encaminhe, não simplesmente para o mundo do trabalho, mas que consiga trabalhar numa profissão que tenha status social⁵⁴ e que dê bons retornos financeiros. Assim, a justificativa que mais chama atenção na escola central é quanto à ‘mobilidade social’ alcançada ou conquistada por aquelas pessoas que têm ‘conhecimento’. Portanto, a escola central assume-se a serviço do ‘status quo’ da sociedade. Questão que é trazida pela professora “H” (EEC), em que afirma que o papel da escola é formar o cidadão. Por outro lado, segundo as concepções da professora, formar o cidadão está atrelada a transmissão de conhecimento. Já que esta possibilita uma mobilidade social. A professora, então, afirma:

formar um cidadão na sua plenitude, na minha opinião. Formar um cidadão que saiba... Como bem diz a nossa filosofia... e eu sou completamente favorável a ela... que o nosso objetivo, nossa filosofia de escola é formar um cidadão que saiba ser feliz. E pra mim, cidadão que sabe ser feliz, é aquele que tem o conhecimento necessário para ele evoluir, pra ele crescer, pra ele ser um profissional de qualidade, pra ele ser um cidadão que saiba se inter-

⁵⁴ Profissões que ocupam posição de prestígio na sociedade, tais como: médico, advogado, engenheiro, entre outras.

relacionar aonde ele convive, em seu meio. E eu acho que é essa a função da escola... a nossa ... ensino fundamental, é isso. Eu sempre digo nas reuniões: 'nós estamos aqui, para promover a autonomia do aluno'. Essa autonomia vai fazer ele ser feliz e ele, adquire, então, o conhecimento, que eu acho que a função da escola, nunca deve ser esquecida, que é trabalhar o conhecimento.

E complementa, dizendo que

as escolas baixaram a qualidade, porque as pessoas começaram a dar uma função social da escola, que não é dela. A escola desenvolve o conhecimento. E uma pessoa com conhecimento, tem autonomia e, busca saber mais. Eu digo para os nossos professores: 'nossos alunos estão aqui para aprender a aprender'. Quando eles saem daqui, eles têm que ter autonomia para buscar o conhecimento sozinhos. E a nossa função, pra mim, é essa. Formar um cidadão que tenha consciência do seu papel e saiba buscar o que ele quer.

Opinião que é verificada também nas colocações da coordenadora pedagógica da EEP, a professora "B". No entanto, o trato com o conhecimento na escola periférica dá-se de modo mais abrangente. O conhecimento focado na escola periférica ultrapassa o conhecimento historicamente acumulado. O que talvez a torne mais perdida no que se refere à função que deve desempenhar, já que há a ampliação do entendimento no sentido de ser mais comprometido com o social, segundo a referida professora:

[...] penso que não pode perder o objetivo específico da escola que é o trato com o conhecimento. Eu acho que por todas as outras coisas que a escola dá conta, de fazer atendimentos, cuidar da saúde, cuidar da atenção emocional... Tudo isso deve estar junto no conhecimento trabalhado diariamente. [...] O conhecimento que seja trabalhado, construído significativamente [...]. Toda a população precisa, pra quem quer achar que tem que estudar pra melhorar de vida, pra passar em concurso, passar no vestibular. Eu penso que independente do objetivo de cada estudante, todos precisam ter conhecimento. Relevantes, significativos, muito bem sólidos.

A partir do que é trazido pela professora "B", é importante destacar a questão do conhecimento, não percebido como

uma visão simplista [em que] diria que a função do professor é ensinar e poderia reduzir este ato a uma perspectiva mecânica, descontextualizada. É provável que muitos dos nossos cursos de formação de professores limitem-se a esta perspectiva. Entretanto, sabe-se que o professor não ensina no vazio, em situações hipoteticamente semelhantes. O ensino é sempre situado, com alunos reais em situações definidas. E nesta definição

interferem os fatores internos da escola, assim como as questões mais amplas que identificam uma cultura e um momento histórico-político. Com isso quero dizer da não neutralidade pedagógica e caracterizar o ensino como um ato socialmente localizado (CUNHA, 1996, p. 24).

Segundo o que é trazido pelas professoras

devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e efetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária⁵⁵ (LIBÂNEO, 2003, p. 117-118).

Nesse sentido, é importante ter clareza do tipo de homem que a escola quer formar. Ou seja, o papel da escola está intimamente ligado ao tipo de homem que se quer formar e, conseqüentemente com o tipo de sociedade que se deseja. Mas, para tanto, há a necessidade de se ter muito solidificada e entendida a função da escola, o que cada uma compromete-se e concomitantemente a teoria que a subjaz. Para isso, é necessário, conforme Libâneo (2003, p. 38) “[...] situar o profissionalismo dos professores em marcos institucionais; deve-se, também, ao fato de o exercício profissional docente estar relacionado aos fins e às práticas do sistema escolar mais amplo e ao contexto social.” Aspectos que devem ser considerados devido ao fato de que, como já mencionei, o contexto social, na maioria das vezes, como o sistema escolar estão relacionados a uma ideologia dominante e transmitem suas idéias e convicções conforme seus interesses. De acordo com isso, penso que a clareza daquilo que se quer em educação é essencial para que se desenvolva uma proposta coerente de trabalho. E para se ter clareza do que se quer é imprescindível haver um embasamento teórico muito sólido para daí sim defender o que se quer. Fator que não é colocado de maneira nítida, objetiva, sem cair em contradições e que caracteriza o descompasso pedagógico, pois falta a teoria ser entendida para então ser defendida.

Descompasso pedagógico que pode ser percebido a partir da preocupação da professora “J” da escola central, em que menciona a prioridade dada pela escola ao

⁵⁵ Penso que uma sociedade mais justa e igualitária abarque relações sociais em que não haja superioridade, sobreposição e dominação de uma classe social sobre a outra.

‘conteúdo’ ao invés da formação do ‘cidadão’, ao contrário do que foi falado anteriormente por outra professora da mesma escola:

eu sou professora de [...], apesar de pouquíssimas aulas semanais, eu tenho apenas duas por semana, eu tento trazer, assim, mensagens de valorização à vida, da importância do ser humano em si, da importância do respeito para com os outros, para com o planeta... Então, este meu lado educadora é bastante forte e os alunos costumam gostar muito. O que não compromete, mesmo, o meu trabalho como professora de [...]. Eu fico impressionada, porque eu entro apenas duas vezes por semana e eu consigo trazer essa educadora muito clara na minha pessoa. Enquanto há colegas que entram de quatro a cinco vezes e não têm tempo. Então, eu fico realmente preocupada, porque a filosofia da nossa escola é a preocupação com o cidadão crítico. E um cidadão não pode ser crítico se ele não tiver, vários ângulos que ele possa analisar. Não conteúdo, puro e simplesmente.

A partir do que traz a professora, também é possível perceber a relação entre a professora ‘pessoa’ e a professora ‘profissional’.

Nas observações realizadas por mim na escola central, também pôde ser identificado o descompasso pedagógico mencionado pela professora “J”. Assim como ela, há entre os professores aqueles que têm uma visão muito ampla e extremamente crítica quanto à função da escola. Eles percebem a dificuldade de adequar o trabalho de cada professor à filosofia da instituição, que por sua vez, deveria ser construída e estar relacionada ao grupo social para o qual desenvolve o trabalho escolar e pedagógico. Assim, a escola caminharia para uma tentativa de sensibilização, conscientização e chamada para o comprometimento de todos, funcionários e professores, acerca do papel da escola, do compromisso social para com uma sociedade verdadeiramente democrática, ou seja, que abarque de fato os interesses, necessidades e expectativas da maioria das pessoas da classe assalariada.

Nesse sentido de mobilização destaco um encontro ocorrido na escola central. Todos os professores da escola foram convidados para participar de um ‘Seminário’, a fim de se discutir ‘o papel da escola’ e ‘o papel de cada profissional da escola’ na atitude de educar. No encontro, organizado e orientado pela equipe diretiva, salientou-se primeiramente, a necessidade de sempre haver a retomada e ter muito clara ‘a filosofia’ da escola. Inclusive, com o comentário da vice-diretora, professora “H”, que diz “[...] no papel é muito bonita, fácil de entender; mas na

prática é difícil”. Nesse comentário, constato a dificuldade de se ter coerência no que se faz; e, esta coerência ‘deveria estar respaldada’ e afirmada no documento da escola, que é a identidade da instituição. Situação que não é diferente nas concepções pedagógicas reveladas por cada professor.

Nesse sentido, traz o que é mencionado por Aranha (1989, p. 3) acerca da concepção de ‘homem’ e a diferenciação que se dá em relação aos outros animais. O homem se diferencia em relação aos outros animais devido à capacidade de pensar e agir, na qual se fundamenta a ação transformadora de todo ‘ homo sapiens’, que é o trabalho. Todavia, essa ação transformadora, através da qual o homem produz a própria existência, está atrelada historicamente a ‘desigual distribuição do poder e da riqueza’.⁵⁶ No âmbito educacional, por exemplo, os que detêm o poder econômico e político pensam e elaboraram as leis direcionadas à educação, o que é diferente para aqueles que não detêm o mesmo poder, em que são vistos e algumas vezes percebem-se como meros executores do que está determinado. Refiro-me à classe dos professores. A partir desse entendimento, penso que a ‘separação entre trabalho manual e trabalho intelectual’ é o ponto fundamental a respeito daquilo que se tem hoje quanto a essa dificuldade de relacionar teoria e prática. Segundo Aranha (1989, p. 4), “o trabalho, antes descrito como uma práxis humana por excelência surge de uma maneira empobrecida e castradora como trabalho alienado.” Como afirmam muitos professores, angustiados pela situação pessoal, profissional e intelectual em que se encontram, percebem-se como meros ‘executores’ e, como dizem, ‘nem sabem de quê’, nem ‘para quê’. Questão levantada pela professora “E”, que diz:

às vezes eu me sinto ‘dadora de aulas’, porque a gente fica muito tempo... Estuda um monte de teorias... Tem que ser daquele jeito, daquele outro, né. E tu não acaba colocando em prática isso. Tu vem e dá aula mesmo: o quadro, o giz, disciplina, cuidado, fazer... Ou seja, tudo aquilo completamente oposto do que tu tem como teoria.

Por outro lado, a iniciativa da equipe diretiva da escola central dirige-se ao encontro do problema, pois percebe e se preocupa com o descompasso pedagógico

⁵⁶ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1989, p. 4.

e os fatores que o influenciam. Relembrar ou, para alguns, retomar a ‘filosofia da escola’, na maioria das vezes esquecida numa gaveta, foi de extrema importância.

A partir da observação do seminário, foi empolgante perceber que as pessoas estando juntas, discutindo juntas, trocando idéias... Aquilo que estava esquecido no papel acaba por adentrar no íntimo de cada um, pois a unidade de grupo é resgatada. Principalmente, quando se salientou que ‘[...] a ‘filosofia da escola’ não é só de competência individual, mas inclusive coletiva’. E, mais interessante ainda foi testemunhar a tentativa de se desenvolver um trabalho pensado, primeiramente, ‘para’ pessoas, ‘seres humanos’. Portanto, identificada a preocupação com o ‘eu-pessoal’ dos profissionais, para então, trabalhar o comprometimento coletivo.

Para isso, a coordenadora pedagógica (professora “G”) partiu das falas (colocadas em *slides*) dos próprios colegas, a fim de instigar e sensibilizar quanto à ‘Quem somos?’, ‘O que queremos? E ‘Como agir na relação com os outros?’. Conforme estes questionamentos foram levantados os temas ‘ética’ e ‘moral’.

A questão da ética foi debatida como a necessidade de ‘cada um sempre se colocar no lugar do outro’. No sentido de que cada ‘professor deva buscar a solidariedade’. Aspecto, que na escola, muito é deixado a desejar, pois a ‘preocupação com o conteúdo’ é na maioria das vezes a prioridade. Perceber o outro, alunos, pais e os próprios colegas como pessoas... Acaba por cair no esquecimento. Na solitária e às vezes, equivocada⁵⁷ prática pedagógica. Ainda no seminário, a fala de uma professora elucida bem essa questão, em que ela diz: “Temos máscaras!”. Mais ainda: “O mundo capitalista nos moldou para lhe servir!”. Assim, a partir do que é trazido pela professora, penso que todos fazem parte de uma condição humana resultante do conjunto das relações sociais’ e, portanto, resultante de processos históricos da humanidade.

Segundo Cunha (1996, p. 23), “o professor com relação à escola é, ao mesmo tempo, determinante e determinado. Assim como seu modo de agir e de ser, recebem influências do ambiente escolar, também influencia este mesmo ambiente”. Daí a necessidade de se fazer uma reflexão acerca do trabalho que cada professor

⁵⁷ Equivocada prática pedagógica, porque muitas vezes é imposto aos alunos um arbitrário cultural dominante sem talvez haver consciência do que se esteja desenvolvendo. Como exemplo, trago a questão da língua: o aluno fala “Professora, a *gente fomo* passeia lá na minha vó no final de semana”. E a professora imediatamente retifica o enunciado: “Como é que tu falaste? Não é ‘a gente fomo’! O correto é “Professora, nós fomos passear lá na minha avó no final de semana”. Nesse caso, o arbitrário cultural dominante é a imposição da língua culta (padrão) vista pela professora como ‘a correta’ em detrimento da variedade lingüística manifestada pelo aluno (considerada errada pela professora).

está se propondo a desenvolver e, conseqüentemente, como este trabalho está sendo viabilizado em nível de escola. Assim, é preciso haver um exercício de reflexão sobre a prática docente, pois

se o professor refletir sobre si mesmo, sua trajetória profissional, seus valores e crenças, suas práticas pedagógicas, encontrará manifestações não-semelhantes, ao longo do tempo. Esse jogo de relações entre a escola e a sociedade precisa ser, cada vez mais desvendado, para que se possa compreender e interferir na prática pedagógica (CUNHA, 1996, p. 24) .

Caso contrário, uma significativa conscientização sobre o papel da educação escolar e do professor ainda ficará restringida aos discursos inflamados de uma dada utopia. Isso pelo fato de continuar tendo o professor como mero executor e não como responsável pela elaboração e construção de uma mudança na educação escolar e na sociedade. Questão latente na fala de muitos professores. Inclusive do diretor da escola central ao dizer no término do seminário que ‘a escola não precisa do discurso da universidade para planejar e concretizar um momento de reflexão tão oportuno e rico. A universidade, segundo ele, “com sua teoria da boca para fora, não consegue colocar em prática o que professa e mesmo assim, insiste em dizer como se faz à escola”.

2.2 A formação docente: pessoal e profissional

Quando se fala em formação, fala-se em educação. De acordo com as idéias de Durkheim (2001), cada um de nós é constituído de dois seres: o ‘ser individual’ e o ‘ser social’. Segundo essa caracterização,

um é feito de todos os estados mentais que apenas se ligam a nós mesmos e aos acontecimentos da nossa vida pessoal. [...] O outro é um sistema de idéias, sentimentos e de hábitos que exprimem em nós, não a nossa personalidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte: as crenças religiosas, as crenças e as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de qualquer gênero. Constituir este ser em cada um de nós, tal é o fim da educação (DURKHEIM, 2001, p. 52).

Percebo que a 'educação' adquire um caráter amplo. Acredito que 'educação' não se restringe apenas à escola, mas a todos os grupos e instituições que fazem parte da sociedade. Assim, pode-se inferir que está estreitamente ligada às relações sociais que se dão no interior de dada sociedade.

Não obstante cada sujeito estar tomado por uma carga hereditária que caracteriza de maneira significativa todas as pessoas, como a capacidade de pensar, de falar e de interagir, não é o suficiente para a vida social. Além do que,

[...] este ser social não só não surgiu completo na constituição primitiva do homem como também não resultou de um desenvolvimento espontâneo. Espontaneamente, o homem não estava inclinado a submeter-se a uma autoridade política, a respeitar uma disciplina moral, a devotar-se e sacrificar-se. Não havia nada na nossa natureza congênita que nos predispuésse necessariamente a tornarmo-nos servidores de divindades, emblemas simbólicos da sociedade, a prestar-lhe um culto, a privarmo-nos para as honrar. Foi a própria sociedade que, à medida que se foi formando e consolidando, extraiu do seu próprio seio estas grandes forças morais diante das quais o homem sentiu a sua inferioridade (DURKHEIM, 2001, p. 53).

Tomando por base o pensamento durkheimiano, o 'ser pessoal' e 'profissional' enfocado nesta pesquisa, não exclui o fator orgânico que faz parte de todos nós. Por outro lado, aproprio-me, principalmente, do que traz Durkheim a respeito da educação e da formação do 'ser social'. Então, a singularidade ou individualidade dos professores contemplada aqui, dirige-se ao encontro dos processos educativos vivenciados pelos colaboradores da pesquisa. Ou seja, a 'educação' recebida desde a família até o ensino de graduação e pós-graduação. Refiro-me, assim, à formação docente: 'pessoal' e 'profissional' dos professores.

Perceber 'como' e o 'quanto' a formação docente interfere na prática pedagógica dos professores e, conseqüentemente, no trabalho da escola, é essencial para se buscar uma proposta coerente e consciente de trabalho coletivo (no sentido de que todos os envolvidos no processo educativo da escola mobilizem esforços a fim de efetivarem a proposta pedagógica que venham a construir). Portanto, o caminho oposto ao descompasso pedagógico.

Nesse sentido, destaco que

quando falamos em educação de professores, [...] devemos partir da indagação sobre o que determina o desempenho do professor na prática de sala de aula. [...] Para ela afluem as contradições do contexto social, os conflitos psicológicos, as questões da ciência e as concepções valorativas daqueles que compõem o ato pedagógico: o professor e os alunos. Estudar o que acontece e, especialmente porque acontece na sala de aula, é tarefa primeira daqueles que se encontram envolvidos com a educação de professores e comprometidos com uma prática pedagógica competente (CUNHA, 1996, p. 23).

E para mim, prática pedagógica competente está em conformidade com uma formação docente consciente e engajada ao coletivo⁵⁸,

[...] é importante salientar que os estudos que colocam o professor histórica e socialmente contextualizado, afirmando que seu desempenho e formação tem que ver com suas condições e experiências de vida, pressupõem uma relação forte entre o saber e os pressupostos da elaboração deste saber (CUNHA, 1996, p. 29).

Então, seria esse o motivo dos cursos de formação de professores estarem um tanto desacreditados pelos educadores? Seria esse o porquê da grande influência familiar na prática pedagógica dos professores?

Através dessa perspectiva, entendo que

a vida cotidiana é a objetivação dos valores e conhecimentos do sujeito dentro de uma circunstância. É através dela que faz concreta a prática pedagógica, no caso do professor. É tentar descobrir como ele vive e percebe as regras do jogo escolar, que idéias vivencia na sua prática e verbaliza no seu discurso e que relações estabelece com os alunos e com a sociedade em que vive (CUNHA, 1996, p.35).

A partir do que é trazido por Cunha (1996), é possível entender que o processo educativo vivenciado pelos professores colaboradores é fundamental quanto às concepções que trazem consigo como pessoas e profissionais. É interessante perceber na maioria das falas que a formação esperada que o aluno aproprie-se, tem como referência, o que 'o professor é'. O que vem confirmar o que

⁵⁸ Formação docente consciente e engajada ao coletivo direciona-se à percepção e ao entendimento de que os professores fazem parte de uma classe social assalariada que é dominada pelo sistema e pela classe dominante, não podendo, portanto, lutar por uma permanência do que está determinado, mas deve sim, buscar uma transformação, no sentido de se diminuir as desigualdades sociais.

mencionei anteriormente quanto à imposição de um arbitrário cultural dominante. Segundo BOURDIEU e PASSERON

[...] essas AP [ações pedagógicas] tendem sempre a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social: com efeito, as leis do mercado em que se forma o valor econômico ou simbólico, isto é, o valor enquanto capital cultural, dos arbitrários culturais reproduzidos pelas diferentes AP e, por esse meio, dos produtos dessas AP (indivíduos educados), constituem um dos mecanismos, mais ou menos determinantes segundo os tipos de formações sociais, pelos quais se encontra assegurada a reprodução social, definida como reprodução da estrutura das relações de força entre as classes (1975, p 25).

Questão que merece destaque no que traz a professora “D” (EEP):

eu acho que tem que ser um homem que nem eu fui, eu sou. Meu pai me ensinou assim ‘Minha filha, quando a gente sair de casa... Levanta a cabeça e, só abaixa se tu quiser’, não no sentido de ser orgulhosa, não é isso. Se tu faz tudo certo sempre, a gente não precisa nunca baixar nossa cabeça pra nada, pra ninguém. Ele nos criou muito humildes. Eu nunca fui orgulhosa. Mas, sempre com o passado limpo. [...] Porque eu acho que é muito assim: que a gente tem que ser um cidadão que tenha caráter, compromisso, que seja responsável. E nós perdemos um pouco disso.

A colocação da professora remete à educação através da instituição familiar e, “a importância do seu papel e a fecundidade da sua ação”⁵⁹. Assim, quando se busca uma formação coerente, é importante considerar ‘quem é esse professor’.

Os entrevistados quando perguntados em relação à formação docente, foram unânimes em destacar a forte influência familiar. Todos os entrevistados demonstraram uma influência extremamente marcante quanto à educação familiar e os reflexos dessa educação na constituição do ‘eu-pessoal’ e tudo mais que está relacionado a esse fator. Lembranças daquilo que o pai e a mãe orientavam, o exemplo de vida, de determinação ou o aspecto sócio-econômico da família são lembrados com muita emoção e alegria; porém, em alguns poucos momentos, também, lembrados e demonstrados com mágoa e tristeza. Inclusive, quando está relacionado à afetividade e às condições econômicas da família. Aspecto relevante, em que apareceu como rejeição daquilo que se viveu.

⁵⁹ DURKHEIM, 2001, p. 53.

Rejeição e ressentimento quanto à questão da pobreza em que vivia a família: ‘o não ter condições financeiras’ foi o grande propulsor para buscar algo melhor daquilo que se tinha e daquilo que se viveu enquanto criança e adolescente, conforme o relato:

[...] o estudo era a única alternativa que a gente tinha. Meus pais semi-analfabetos, colocavam sempre pra gente, isso. Ou era aquilo, ou era estudar sozinhos com as próprias pernas. Sem o apoio de ninguém, porque eles não tinham nem como ensinar a gente... E a gente foi muito atrás... Todos os meus irmãos, todo mundo, todos têm curso superior... em função disso... de ser uma alternativa de sair da pobreza (professora “H” - EEC).

Ainda no que se refere à situação sócio-econômica vivida pelos professores na infância, não ter posses de forma alguma interferiu ou foi problema para a formação do ‘ser social’ ou ‘ser pessoal’. Embora alguns colaboradores tenham comentado acerca da extrema pobreza vivenciada por eles, não foi fator negativo em relação à formação. Havia uma estrutura familiar que, apesar de pobre, dava conta de atender às necessidades educativas, psicológicas, afetivas de uma criança. O que é bastante salientado pela professora “E” (EEP) quando relata:

do tempo que a gente tinha aquela coisa de mãe, do pai, tinha o afeto. Mas, tinha o respeito. [...] Tinha uma educação bem tradicional. Muito afetiva. Eu ia pra cama da mãe até os doze anos de idade. Da mãe preparar uma comidinha que eu gostava, todas essas coisas que se tem de um modelo americano de família perfeita. Mas, com muita dificuldade. Oito filhos não é mole de sustentar, mas eu também vivi esse lado assim... De ver a minha mãe com pouca comida em casa e ter que fazer dar pra todo mundo. Ela fazia muito bem. Mas, nunca vi meus pais brigarem. Eles tinham problemas? Tinham. Seríssimos, até. Mas, nunca vi eles discutindo. Nunca vi minha mãe reclamando da vida. Então, eu fui muito privilegiada na minha infância. Muito tranqüila. Muito cobrada, também.

Quando a gente tem uma infância bem tranqüila e, eu tive. Bem resolvida... Pobre. Extremamente pobre, mas muito na boa. Nunca sofri aquela coisa ‘Por que eu não tinha?’. Vivia bem. Hoje sim, olhando para trás, eu vejo o quanto eu era pobre [...].

Assim, percebo, através das colocações da professora, que aquilo que ela é como pessoa, manifesta-se nitidamente em relação ao profissional. A partir das observações foi possível constatar que a preocupação maior na prática pedagógica da professora “E” é em relação à formação do aluno: quanto ao ‘ser pessoa’, ‘ser

humano’, ou seja, um homem de caráter, de respeito⁶⁰. Respeito este, não apenas pelos outros, mas inclusive, a si próprio. Então, toda a rigidez e integridade de caráter cobrados dela quando criança pela família, ela cobra dos alunos. No entanto, não há o descuido de se trabalhar com os ‘conteúdos programáticos’. Estes também são desenvolvidos com rigidez e cobrança, pois há essa necessidade, devido ao fato de ela ter tido uma família que a orientasse e ensinasse. Já, a maioria dos alunos, não as têm. Por isso, caso não sejam cobrados nas escolas, onde serão? Comenta a professora. Porém, apesar da rigidez manifestada por ela, a paixão e o comprometimento pelo trabalho e pelos alunos são muito presentes. Inclusive, através da cobrança. É pertinente destacar aqui, aquilo que Durkheim traz como objeto de estudo da sociologia e, que é atinente para explicar a influência da formação na vida das pessoas: o ‘fato social’. Para o sociólogo,

quando desempenho meus deveres de irmão, de esposo ou de cidadão, quando me desincumbo de encargos que contraí, pratico deveres que estão definidos fora de mim e de meus atos, no direito e nos costumes. Mesmo estando de acordo com sentimentos que me são próprios, sentindo-lhes interiormente a realidade, esta não deixa de ser objetiva; pois não fui eu quem os criou, mas recebi-os através da educação. [...] Estamos, pois, diante de maneiras de agir, de pensar e de sentir que apresentam a propriedade marcante de existir fora das consciências individuais (DURKHEIM, 1982, p. 1-2).

Outra questão interessante quanto à fala e à prática da professora refere-se à ‘tranqüilidade’ em relação ao aspecto sócio-econômico’ dos quais os alunos provêm. Então, nesse aspecto também, a formação recebida por ela no seio familiar, sendo ela, na infância, muito pobre, é preponderante no trato e no trabalho desenvolvido na escola periférica. Ser ‘pobre’ ou ter melhor condição não é o mais importante para ela. O importante comenta, é que sejam ‘gente’. Afirmação que requer discussão: qual seria o sentido de ‘gente’ empregado pela professora? Seria contra ou a favor às desigualdades sociais?

O comprometimento é visível também no que diz respeito à ‘pessoa’ e ao ‘profissional’ do professor “F” (diretor da escola central). Quando solicitado a descrever o trabalho desenvolvido por ele na escola, ele comenta:

⁶⁰ Ideologia dominante que é inculcada, aceita e legitimada através dos pensamentos e ações de cada um de nós (quando não há uma reflexão a respeito).

mas eu caracterizaria como um trabalho normal, com muito esforço de ambas as partes, tanto da minha parte como do corpo docente da escola [...], que é difícil, mas está sendo desempenhado com muita dedicação, com muito amor, principalmente, com muita paciência. É aquela dedicação exclusiva na escola. O tempinho, quando termina os períodos, eu sempre fico um pouco a mais na escola, pra ver os problemas da escola, o que acontece com os funcionários, com os nossos alunos, aí é que eu faço a diferença.

Assim é possível perceber que o ‘ser dedicado’ é algo que faz parte da formação como ‘pessoa’. Inclusive, porque, conforme dados levantados na entrevista, desde a época de estudante primário até a formação acadêmica, foi uma marca latente na formação do professor. Característica esta, que é comprovada, também, ao ser perguntado sobre uma experiência marcante. Novamente, a ‘dedicação’ é a palavra mais pertinente para falar sobre o trabalho desenvolvido por ele na escola, em que ele conta:

[...] quando eu construí esta ala aqui da escola⁶¹. Nós entramos em desperdício público. Fomos umas cinqüenta vezes em Porto Alegre, pra nós conseguir o projeto, a liberação da verba... Conseguimos, daí a verba que veio foi insuficiente pra nós terminar. Daí ficou só o esqueleto da escola. Daí entrou o ano e, ficou como desperdício público. Daí o promotor [...] veio aqui, autuar nós; mas como ele tinha filho aqui, daí eu expliquei pra ele a situação. Ele se comoveu e me ajudou a terminar. Daí ele falou com o [...], que na época era presidente da assembléia legislativa. O [...] veio aqui, e, sentou no cepinho no barro ali em cima, e perguntou pra mim: ‘Professor, o que tu precisa pra terminar a escola?’. Daí eu tinha todo o orçamento, pronto, assim... E entreguei pra ele. E pra minha surpresa, na outra semana ele me chamou pra falar da verba e liberou a verba. E isso marcou minha vida. Como diretor, como profissional, como educador... Esse prédio seria muito importante para a escola, para os alunos.

Ainda falando sobre formação docente, trago a educação recebida pelos professores na escola. A maioria dos professores entrevistados, tanto da escola central como da periférica são oriundos de escolas públicas. Aliás, bastante destacado pelo professor “F” (EEC): “Eu fiz o primário, escola pública. Fiz o ginásio agrícola, escola pública. O técnico agrícola, escola pública. E fiz a universidade, escola pública. Devo muito ao público. Contribuiu muito para minha educação...” No entanto, não é o que possibilita ter boas recordações do ambiente escolar. Independente de ser pública ou privada, a escola, na vida dos professores, foi de

⁶¹ O professor refere-se à parte do prédio que está a sala da direção da escola.

suma importância para a formação pessoal. Inclusive, porque a escola, principalmente na infância, era vista como o melhor lugar para se estar; lugar que era continuidade da família, pois lá aprendiam valores básicos como ética e respeito, conforme os professores.

A partir do pensamento durkheimiano,

ela [a educação] cria no homem um novo ser. [...] no homem, as aptidões de qualquer gênero que a vida social exige são muito mais complexas para se poderem incorporar [...] em nossos tecidos, e materializarem-se sob a forma de predisposições orgânicas. Daqui se depreende que elas não se podem transmitir de uma geração para outra através da hereditariedade. É pela educação que se faz a transmissão (DURKHEIM, 2001, p. 53-54).

Assim, tanto a educação familiar como a escolar são influências marcantes quando se fala em 'formação'. O que pode ser percebido na fala da professora "H"(EEC):

eu aprendi, assim... muita coisa de ética, de postura, de respeito... eu aprendi na escola. Porque em casa a gente aprendia, também, a respeitar, ser educado, mas era um pequeno grupo. E na escola eu aprendi com um grupo grande. Eu tenho a melhor lembrança possível da minha educação.

Até mesmo retorna, aqui, a questão da 'educação' ser vista como 'mobilidade social', fundamentalmente por se ter o posicionamento e o incentivo da família quanto a isso. Esse aspecto também é trazido através do que coloca a professora "B" (EEP), ao dizer:

[...] a relação dos meus pais conosco e com a educação formal, escolar, que nos davam sempre foi uma relação de entender, que a escola serve como mobilidade social. Tinha que estudar para ser alguém na vida. Só que isso não era assim, no sentido que a gente poderia ir além. Pra mim, isso foi muito relevante, porque hoje, se é pouco ser professor... Pra mim, não é pouco. De onde eu venho, a minha família, meus irmãos... a gente tem muita coisa através dessa educação.

A partir desse relato percebo que a educação escolar quando vista como mobilidade social, faz surgir a questão do 'ser melhor' em tudo que se faz. E, implicitamente, a questão da competitividade. Questão que também é trazida pela professora ao comentar sobre a educação recebida no ensino fundamental.

Também foi bem tradicional, escola religiosa, no ensino fundamental, tinha que ser a melhor em tudo, eu queria ser melhor em tudo. Até em função da classe social: eu era a mais pobre, a mais feia a mais tudo. Mas, como tinha que ser a mais, eu queria ser a mais inteligente. E não digo que conseguia, mas ia muito bem. Então, eu me botava como meta, ir bem (Professora “B”-EEP).

Afirmação esta que se dirige ao encontro do que coloca também a professora “H” (EEC):

a minha educação, a minha formação escolar... foi excelente. Tanto é, que a gente assim... vinha de uma vontade, de uma necessidade de usar o estudo pra sair da miséria que a gente vivia. Num lugar pequeno, que todo mundo preparava pra lutar e sair daquilo. Eu acho que eu vim fazer vestibular na universidade sem cursinho, sem nada e, a maioria da minha turma passou. Quase todos passaram na universidade federal. Então, eu acho que a gente tinha, teve uma boa formação.

A diretora, professora “A”(EEP) igualmente percebe e identifica a influência da família quanto à formação como pessoa e como profissional, como inclusive o importante direcionamento familiar dado quanto aos estudos:

os meus pais não tiveram uma educação formal prolongada, tanto um quanto o outro tiveram o ensino primário até a 4ª série. Mas, sempre valorizaram muito a questão dos estudos. A minha mãe mesmo não tendo estudo, ela sempre fez de tudo, pra que os filhos estudassem. O meu pai, mesmo, não tendo um conhecimento formal, ele sempre lê muito. Quem lê, independente do que seja, já te estimula. Então, a gente sempre viu alguém lendo em casa. Apesar deles não terem tido uma educação formal mais longa, o meu avô era uma pessoa de muita significância onde ele morava. Ele era uma referência social onde ele morava. Então a educação extra-classe, que a minha mãe teve foi muito importante pra minha formação social. ‘Ah, é filha do fulano. É neta do fulano’. E isso te ensina também lidar muito com a sociedade.

A partir desse relato, trago o pensamento de Durkheim quando diz que

os resultados da experiência humana conservam-se quase integralmente e mesmo em detalhe, graças aos livros, aos instrumentos figurativos, aos utensílios, a todo o gênero de instrumentos que se transmitem de geração em geração, à tradição oral. O solo da natureza cobre-se assim de um rico aluvião que aumenta sem cessar. Em vez de se dissipar de cada vez que uma geração se extingue e é substituída por outra, a sabedoria humana acumula-se sem fim, e é esta acumulação incessante que eleva o homem

acima do animal e acima de si próprio. [...] esta acumulação só é possível na e pela sociedade (DURKHEIM, 2001, p. 58-9).

Por outro lado, esta transmissão através da educação, contribui para uma certa 'homogeneidade' da sociedade. Tanto os valores passados pela família, como atitudes e concepções vistas e aprendidas na escola, acabam por acompanhar as pessoas pela vida toda. Então, tudo que é exigido, cobrado, transmitido, assimilado pelo exemplo, por meio destas instituições, são inculcadas no modo de ser de cada um de nós. E isso é bastante visível nas falas e nas práticas dos professores, não apenas em relação à influência da família, mas também no que se refere à educação recebida na escola. Tanto é assim, que a professora "H"(EEC) e a professora "B"(EEP) agradecem e tecem elogios aos professores que tiveram, devido ao modo que eles pensavam e desempenhavam o trabalho educativo da escola.

O melhor lugar que eu tinha pra ir, era na escola. Então, eu carrego, assim, as melhores lembranças da minha época, dos meus professores. Eu lembro de quase todos! [...] Claro, que hoje não cabe a educação que eu recebia. Era outro modelo, outros parâmetros. Mas, pra mim foi muito positivo. [...] E, hoje, assim, eu discordo dessa teoria que a gente tem que trabalhar dentro da realidade do aluno. Se tu trabalha só dentro daquela realidade, tu não promove que o aluno saia daquilo ali. Se os meus professores pensassem assim, eu estaria lá na colônia capinando até hoje. Graças a Deus que não pensavam assim (professora "H"-EEC).

[...] uma educação muito boa, sólida. Os professores da rede pública, muito politizados, isso era muito bom (professora "B"-EEP).

Todavia, muito do que é trazido pelos professores-colaboradores vai ao encontro a algo maior que às concepções e atitudes de cada um deles. Nesse sentido, o trabalho das escolas é colocado em cheque quando as práticas pedagógicas estão relacionadas à reprodução da estrutura social. Dessa forma, o descompasso pedagógico é caracterizado, em que aquilo que os professores professam não corresponde aos interesses e expectativas da maioria das pessoas, ou seja, do povo.

2.2.1 Concepções docentes X trabalho coletivo

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento em que está elencada desde a visão da escola acerca da educação e dessa forma da formação do aluno (ou seja, qual ideologia política é defendida pela escola), até o como esta educação pretendida ocorre a partir do trabalho dos professores (isto é, no que se refere à efetivação das intencionalidades da escola). Nesse sentido, tanto ‘a função da escola’ e ‘o tipo de homem que a escola está formando’, são aspectos cruciais para ser direcionado o trabalho desenvolvido nas instituições.

Para tanto, o Projeto Político Pedagógico precisa ser entendido

no sentido etimológico, [em que] o termo projeto vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação (FERREIRA, 1975, p 1.144 apud VEIGA, 1995, p. 12).

Assim percebo que, quando se constrói os projetos das escolas, segundo Veiga (1995) “[...] planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamos para diante, com base no que temos, buscando o possível.” Ainda, de acordo com a autora,

o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA, 1995, p. 13).

A partir dessa citação, é possível ter a idéia daquilo que deveria ser o PPP da escola. Porém, conforme as respostas dadas nas entrevistas, esta visão coletiva e política do PPP está longe de ser concretizada. Em primeiro lugar, porque o trabalho das escolas é, na maioria das vezes, desenvolvido de maneira ‘pessoalizada’, ou seja, cada professor desenvolve o próprio trabalho, a partir das suas próprias concepções. Quanto a isso, cabe trazer o que diz a professora “E”(EEP), quando

questionada sobre o trabalho dos professores na escola, em que a questão é aludida de modo significativo:

cada um na sua ilha. Acho que em termos de relacionamento pessoal, amigos, parceiros pra outras coisas, bem legal. Todo mundo se compreende. Todo mundo se ajuda. Mas, assim... Como trabalho para a escola, profissional... É cada um fazendo as suas coisas na sala de aula. As trocas são só de informações. Não da proposta. A gente troca figurinhas para encher nosso albinho. Mas, cada um tem seu albinho. Uns com mais figurinhas, outros com menos. E a gente vai fazendo trocas. A gente não tem um álbum comum, da escola. E que todos vão colocando a sua parte. E assim, é o trabalho do professor. Nesta escola, pelo menos, não existe uma proposta, uma linha. É triste falar isso. Mas, é assim que eu vejo.

Como também, o que é salientado pela professora “B” (EEP):

todos o PPPs, de todas as escolas que eu conheço, com nomes diferentes, ou ordens diferentes, mas todos apontam que querem construir cidadãos críticos, participativos, solidários, humanos e justos. No entanto, nem sempre a gente faz isso na sala de aula. Quando a gente isola o aluno lá atrás do outro, ganha um ponto, quem não faz isso perde aquilo... Eu acho que a gente não colabora com isso. Também acho que é muito difícil, na sala de aula, tu quebrar com uma história, uma cultura escolar que vem de séculos, que todo mundo pensa que aquele que senta na frente seja o aluno melhor, acaba antes os temas para ganhar alguma coisa. [...], como é que o aluno vai ser crítico, participativo se ele acha que a Geografia é uma coisa e, História não tem nada a ver com a Geografia. E que a língua portuguesa surgiu do nada, nasceu pronta. Não tem uma história pra construir a linguagem. Então, se tu não tem um trato interdisciplinar com o conhecimento, se tu não organiza as disciplinas e cargas horárias por área do conhecimento, são coisas que a gente não faz. [...]. Eu acho que a gente não consiga dar conta e é isso que faz com que a gente não garanta, não consiga dar conta de formar entre aspas ou construir um sujeito que a gente almeja, de fato.

Em segundo lugar, porque a escola ainda está muito presa a aspectos impessoais, racionalizados e burocráticos que permeiam as relações no seu interior. Aspectos estes, que abarcam a hierarquização e a divisão do trabalho. Portanto, a restrição no que se refere à tomada de decisões e, conseqüentemente, a participação de todos.

A divisão de tarefas e funções ainda é evidente. Todo e qualquer trabalho desenvolvido ou que tenha que ser realizado, está muito preso à ‘permissão’, ou a ordens de um superior. Isso ocorre tanto em âmbito de sistema de ensino, em que engloba Ministério da Educação, secretarias, coordenadorias e escola, como na

própria instituição escolar, quando ainda os professores estão dependentes em relação ao que a equipe diretiva ou o diretor (a) determinam. Portanto, a escola está condicionada à burocratização de todo um sistema de ensino.

Outro aspecto refere-se às políticas de governo. Os governos atrelam o papel da escola, basicamente a questões sociais em nome de um dado discurso e uma determinada política. Mais ainda, deixam a educação nacional e a escola supervisionadas, de forma não tão direta, se é que posso dizer assim, através de pareceres, metas e propostas de organismos internacionais. Como: a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial, em que em 1990 foram patrocinadores da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos. Nesse sentido, as ações direcionadas à educação, segundo Torres (2001, p. 45) “[...] são pensadas menos a partir da qualidade e da aprendizagem que do cálculo financeiro e da relação custo-benefício”. Assim, a partir do momento que se está na dependência do financiamento exterior, há conseqüentemente, o cumprimento de condições e diretrizes que este financiamento impõe. Os reflexos disso são visíveis nas escolas, em que os professores queixam-se de não terem tempo nem para planejar, muito menos para buscar coisas novas, de não serem promovidos cursos de formação e por estarem sobrecarregados. É o que pode ser constatado através das palavras da professora “I” (EEC):

o que eu sinto muita dificuldade é o tempo. Tempo pra planejar, ver novas coisas. Trabalhar quarenta horas parece que prende muito a gente. E não tem mais tempo pra ler... [...] Devia ter um espaço, até na própria escola. Não só, tipo a aula de informática. Ter mais umas duas horinhas pra planejar, já ajudaria um monte.

Por outro lado, a professora “H”(EEC) comenta que já é demais ter 40 e 60 horas em sala de aula e, ainda há exigência que o professor faça um determinado número de cursos e seminários, que estude e que invista em sua formação, sendo que isso em nenhum momento é propiciado pela mantenedora⁶². Reforça também,

⁶² Instituição Governamental, cuja citação da professora refere-se à 8ª Coordenadoria Regional de Educação de Santa Maria.

que é a coordenadoria de educação⁶³ que deveria incumbir-se de possibilitar cursos de formação.

A partir do que traz a professora, pode-se retomar o que abarca a LDB/96 acerca da formação de professores, Art. 67, incisos II, V e VI respectivamente: “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; condições adequadas de trabalho”. Conforme o que está disposto nos incisos sobre ‘valorização dos profissionais da educação’, verifica-se que a ‘formação’ é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No entanto, acaba por se esvanecer na escrita do próprio documento, devido ao fato deste, também estar à mercê de uma política de governo e, conseqüentemente, da economia. Assim, pode-se inferir, segundo Libâneo (2003, p. 167), que “[...] a escola atende historicamente a interesses de quem a controla.” Inclusive havendo uma legislação que contemple os ‘Princípios e Fins da Educação Nacional’, pois a legislação está a serviço e na defesa da ideologia de uma classe dominante. Assim, o descompasso pedagógico prevalece no dia-a-dia da escola, pois é decorrência da luta de classes instaurada na sociedade capitalista.

Nesse sentido, faz-se pertinente dizer que

a consolidação do capitalismo reforçou a convicção de que a educação podia ser mecanismo de controle social. Ela foi recomendada pelos teóricos da economia política liberal do século XVIII como forma de tornar o povo ordeiro, obediente aos superiores. Adam Smith justificava a necessidade de educação em conseqüência da divisão do trabalho. Para ele, o estado devia impor a toda a população certos aprendizados mínimos: leitura, escrita, cálculo, rudimentos de geometria e de mecânica. Tudo devia ser dado em doses homeopáticas, conforme as necessidades do capital (LIBÂNEO, 2003, p. 171).

Nesse aspecto, também se inclui ‘a formação dos professores e a valorização destes profissionais da educação’, salientada com tristeza pela professora “J”(EEC), quando afirma:

[...] a grande maioria das professoras tem um marido que banca a casa. Se não fosse isso, eu acho que nós não conseguiríamos ser professores. Há casos, inclusive aqui na escola, de professores casados, que os dois são professores. Não é uma situação fácil. Já houve o caso de um casal, em

⁶³ A professora faz referência à 8ª CRE - Coordenadoria Regional de Educação de Santa Maria.

que o filho precisou de cirurgia. Aí a solidariedade da nossa escola funcionou a toda à prova. Os professores pagando viagens, a estadia deles em outros lugares, enfim... E graças a Deus, a solidariedade venceu isso aí. Porque o que me deixa muito triste mesmo, é de como o fato de ser educador, parece que não existe em nosso país. O professor é lembrado, simplesmente, em época de campanha eleitoral.

Apesar de haver um discurso que ‘afirma’ um investimento alargado em educação por parte do Estado, penso que existe uma enorme necessidade de se acalmar os ‘ânimos da sociedade’ com medidas de cunho sociais. A educação, então, faz-se intermediária, por meio de políticas de governo, cuja dependência devido a empréstimos com o BIRD⁶⁴, por exemplo, é fato incontestável. O estabelecimento de ‘regras’, ‘diretrizes’ e ‘patamares’ a serem alcançados pela educação nacional, acabam, portanto, confirmando ‘o controle social’ que há através do capital. Reflexos percebidos pela professora “I”(EEC), em relação às medidas direcionadas à educação, em que são percebidas e questionadas pelos demais professores quanto, por exemplo, às provas avaliativas direcionadas às escolas para se verificar o desempenho dos alunos em português e matemática. Uma delas, a chamada Provinha Brasil, que avalia alunos dos Anos Iniciais, sem levar em consideração os diferentes sujeitos que fazem parte de uma dada turma, a situação sócio-econômica dos mesmos, o contexto sócio-econômico e cultural que circunda e que faz parte da realidade da escola e os conhecimentos trabalhados em cada instituição escolar... Os professores comentam que, a Provinha simplesmente é avisada quanto ao dia de aplicação. Chega o dia. Os alunos encontram-se em pânico, apesar de os professores realizarem toda uma preparação emocional, afetiva, psicológica. A prova é aplicada, sendo que nem o professor da turma pode aplicar a prova. Ao término da manhã ou tarde avaliativa, as provas são levadas. Depois de um determinado tempo têm-se os resultados: notas individuais, notas por disciplina, por aluno e por turma. Assim, uma das professoras desabafa quanto às políticas direcionadas à educação

eu acho que está distante da nossa realidade. Foge muito do que nós precisamos. Parece que está afunilando... Ao invés de abrir... ‘Ah, uma

⁶⁴ Conforme KRUPPA, Sonia Maria Portella. **O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90**. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/24/T0511651397173.doc. Acesso em: 22 nov. 2008.

notícia boa pra educação!'. Não! Vêm só políticas cada vez mais de corte! Então, eu acho que está fora da realidade, que ao invés de estar auxiliando, está colocando os professores em pânico.

A partir do que a professora coloca é possível perguntar: o que se está fazendo com a educação? O que se está fazendo com a escola? Mais ainda: segundo os dados coletados nas entrevistas na escola central e na escola periférica, inclusive realizando a comparação com o que cada uma das instituições propõe no PPP, constata-se essencialmente a 'devolução' da pergunta feita pela professora "E": Qual seria? Qual é a função da escola?

De acordo com alguns professores, o papel da escola é:

pra mim a escola tem a função de continuar a educação recebida em casa. Na questão social dos indivíduos, valores, de ser um cidadão, de ser um ser social. Ela tem que continuar o que o indivíduo já deve trazer de casa e proporcionar condições a nível intelectual, de informações pra poder seguir adiante (professora "A"-EEP).

A escola tem muitas funções. Agora tem adotado mais ainda. Antigamente, ela até não era tanto. Agora tem o papel... A gente fala escola, enquanto professor... Na questão de regras primárias. Regras não é a palavra certa. Valores básicos, que nós tínhamos antes que os alunos chegavam com aquilo. A impressão que tenho, quando eu pego os alunos na quinta série que a gente tem que educar ainda. Então, a função da escola é educar, promover valores, cultivar, fazer uma trajetória para formar o cidadão. É muita coisa. Prepara pra vida, mostrando as dificuldades, que a vida não é fácil, que eles têm que ter responsabilidade, compromisso. Então, a função da escola é muito grande e, tem aumentado. A gente tem agora até que detectar problemas, coisas que antes nós não tínhamos que enxergar. Agora o professor pode ser penalizado. Por exemplo, se não enxerga que uma menina está sendo abusada. Então, nós temos que ter um olhar muito maior pra criança. Nós temos que perceber como ela vive em casa e se nós não fizermos isso, podemos até sermos acusados de negligentes (professora "D"- EEP).

Acredito que a escola tem como função facilitar e promover a construção do conhecimento, das idéias, habilidades e atitudes, socialização (professora "C" -EEP).

A nossa escola hoje em dia, faz tudo, menos ocupar seu espaço real. Ela é um lugar onde a pessoa se alimenta, é lugar onde a pessoa recebe até medicação, recebe apoio psicológico, mas assim a sua função educacional, a função de educar socialmente e intelectualmente [tá] se perdendo um pouco. 'Ah, a escola não pode ser só conteudista'. Não. Ela não pode ser só conteúdo, mas ela tem que transmitir conhecimentos também básicos. É também da escola. Informações têm em tudo que é lugar: tem revista, tem TV, tem internet. Mesmo a pessoa mais humilde, hoje em dia, tem que ter acesso algum tipo de informação. Então, a escola não pode ser uma mera

transmissora de informações. Não. Ela tem que construir o aprendizado com o aluno, intelectual, formal, mas continuar o trabalho da família. Formar valores. Isso eu acho muito importante. Quando eu digo valores, não no sentido de que a gente vai tratar problemas psicológicos de alunos, não. É continuar o trabalho iniciado na família e, não fazer o trabalho que a família não fez (professora “H”-EEC).

Eu acho que a função da escola é mostrar para criança essa questão de se relacionar com os outros, fazer amigos, claro desenvolver a aprendizagem... Mas, tudo com... de forma atraente. Que ela goste de vir pra escola. Eu acho que mais é... Fazer com que eles aprendam a se relacionar socialmente... e aprender (professora “I”-EEC).

A escola não é um espaço só para a transmissão de conteúdo. Na verdade hoje, se falar só em transmissão já está sendo ultrapassado. O que eu acho que a transmissão do conteúdo que faz parte da cultura, da humanidade..., deve ser um ponto de partida. Nunca deve ser esquecida. A história tem que ser retomada. E tem que ser localizada no tempo de agora. E que ela dê a possibilidade de se discutir as coisas que incomodam o aluno por perto, no sentido local, no sentido regional e, então ir para fora. Então, ir para esse conteúdo realmente acadêmico, que é um dos papéis da escola. É essa transmissão do conhecimento e a construção da pessoa. Aí quando você não fica só no conteúdo do livro didático, aí você vai para a construção do conhecimento. E eu acho que a escola é um espaço de formação... do saber conviver, do aprender a ir além da regra punitiva (professora “G”-EEC).

Ao se considerar algumas visões e respostas a respeito destas perguntas, verifica-se que em ambas as escolas, independente do local que está inserida e a comunidade escolar que atende, não há um consenso entre os próprios profissionais de uma mesma escola. Nas falas das professoras “A” e “D” da escola periférica, a função da escola está relacionada à construção de valores. Para a professora “A”, a escola é a extensão da família. Por outro lado, para a professora “D” estes valores deveriam estar supostamente prontos. Mas, se ambas concordam que a escola teria a função de preparar para a vida, para a vida em sociedade... Então, construir valores não seria função da escola? Já a professora “C”, que é professora da mesma escola, pensa que a função da escola é construir conhecimentos. Pergunto: valores não fariam parte destes conhecimentos?

Na escola central não é diferente. Ainda permanece a pergunta: qual é a função da escola? A professora “H” diz que a “escola faz tudo [...] menos ocupar o seu espaço real”. Mas qual é o espaço real da escola? Em seguida, a professora afirma que a função da escola “é educar socialmente e intelectualmente” e que isto “está se perdendo”. Então, se está se perdendo, a escola teria uma função? Mais tarde, a mesma professora comenta que a escola “não pode ser só conteúdo”.

Estaria ela indo de encontro ao que falou anteriormente? Depois a professora “H” reforça que a escola “tem que transmitir conhecimentos”. A partir disso é possível ainda questionar: a função da escola é “transmitir” conteúdo? É “transmitir” conhecimentos? Ainda, então, estaríamos insistindo na ‘educação bancária’ denunciada por Paulo Freire? Mais ainda: não haveria uma diferença de significação entre as palavras ‘conteúdo’ e ‘conhecimento’? A partir das respostas de outra professora da mesma instituição, é possível perceber que estes mesmos questionamentos cabem àquilo que a professora “G” traz a respeito da função da escola. Assim, ocorrendo um entrave para o intento de uma prática coerente e de qualidade, ou seja, uma prática pedagógica comprometida com o social (com e para o grupo social que se trabalha).

Libâneo (2003, p. 131) comenta que “apresenta-se uma questão crucial para o entendimento do papel social da escola: é sua função formar para o trabalho, ou ela constitui espaço de formação do cidadão partícipe do social?”. Vou mais longe: estas duas funções não poderiam estar imbuídas? Nas duas escolas em que a pesquisa foi desenvolvida, este é o ponto-chave a ser discutido. No entanto, não há uma sensibilidade, um conhecimento e uma conscientização por parte da maioria dos entrevistados, em que se constitua ‘uma preocupação coletiva, de grupo’ acerca do ‘papel da escola’.

Cabe aqui ressaltar que são os homens que constroem a própria história. Através da produção de tudo aquilo que precisa para a existência humana, o homem gerou conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo enfim que configura o saber historicamente produzido. Assim, acredito que é o próprio homem responsável pela sua transcendência. Por conseguinte, a coerência do discurso e da prática do fazer pedagógico deve partir dos envolvidos no processo educativo da escola. Nesse sentido, é necessário investir na idéia de que

é possível reabilitar a sociedade no âmbito da esfera pública, de modo que as pessoas possam participar das decisões não por imposição, mas por uma disposição de dialogar e de buscar consenso, com base na racionalidade das ações expressa em normas jurídicas compartilhadas. A emancipação objetiva de todas as formas de dominação torna-se possível se os indivíduos desenvolverem capacidades de aprendizagem baseadas em uma prática comunicativa. A escola pode auxiliar no desenvolvimento de competências comunicativas que possibilitarão diálogo e consenso baseados na razão crítica (HABERMAS, 1987, apud LIBÂNEO, 2003, p. 120).

Para tanto, a necessidade de se perceber os aspectos ‘pessoalizados’, ou seja, relacionados à trajetória docente nas práticas dos profissionais de uma escola. Isso, pois a partir do momento que há um espaço de ‘perceber’, ‘assumir’ e respeitar os sujeitos que fazem a educação na escola, penso que poderia ser o ‘início’ de um trabalho coletivo. Relacionado a este ponto de vista, é conveniente dizer que

a elaboração de um plano da educação pressupõe alguns motivos que o exijam. Isso significa que deve ser constatada a existência de determinado problema para, então, buscar soluções para ele, formular uma política e um plano de implementação. Ocorre que um problema nacional, como problema governamental, só existe com uma percepção coletiva. Não basta, assim, somente algumas pessoas terem consciência do problema; é preciso que existam pressões sociais coletivas para que determinado aspecto da realidade seja considerado problema (LIBÂNEO, 2003, p. 153).

Portanto, o engajamento efetivo de pessoas conscientes de suas diferenças e dos seus papéis, no que se refere ao aspecto ‘práticas pedagógicas’, mas unidas por uma coesão e coerência⁶⁵ do trabalho em educação. “Somente quando essa consciência se generaliza e se difunde amplamente na sociedade é que se pode falar de um problema em termos nacionais e de governo” assinala Azanha (1998, p.70 apud Libâneo, 2003, p 153).

Nesse sentido, o descompasso pedagógico nas escolas assume uma imagem fugidia, não muito clara ou talvez ignorada por conveniência, comodismo, já que o envolvimento é inevitável. Inclusive, porque perceber e agir sobre tais ‘incoerências e entraves’ na escola, direciona-se à participação, ao trabalho coletivo. Essas ocorrências se dão, porque os mediadores do processo educativo nas escolas como já foi visto, hoje não sabem a função da escola, não sabem o próprio papel na escola, não sabem ou não procuram saber para quem trabalham, se para o Estado, se para a comunidade em que a escola está inserida... E, para que isso aconteça, o conhecimento também é imprescindível. Principalmente no que se refere a uma visão global do processo social. Ou seja, que a realidade social é criada todos os dias através de relações de dominação em detrimento de relações de igualdade e de coletividade.

⁶⁵ Coesão e coerência em termos de discursos e práticas pedagógicas e sociais.

Ao encontro de transposições do problema, acredito ser necessário construir essa coletividade, pois uma única pessoa com outras poucas não são o suficiente para construir de fato um trabalho coletivo em nível de escola, ou uma mudança em nível de educação ou sociedade. Em algumas vezes a constituição de pequenos grupos acaba por recair em ativismo, que não mobiliza a coletividade como um todo. Por outro lado, penso que possam ser sementes que têm a possibilidade de germinar. Conforme Lück (2006, p. 65) “A participação que se fecha em si mesma constitui ativismo. A participação que se espraia por todas as dimensões do processo social, na intenção de enriquecê-las, constitui-se em transformação.”

A partir desse enfoque, a gestão escolar (ou seja, todos os envolvidos no trabalho escolar) teria de fato um trabalho de engajamento, de envolvimento na tentativa de buscar e efetivar melhorias em educação. Enfim, construir o entendimento de que o descompasso pedagógico vai além das paredes da escola. Logo, que o descompasso pedagógico é antes descompasso social, pois está relacionado às relações de poder e dominação que se dão na sociedade.

2.2.2 Gestão Escolar e as políticas direcionadas à educação

Quando falo em trabalho coletivo na educação, preciso direcionar a discussão à gestão escolar e a relação que há entre as políticas educacionais e o trabalho das escolas. Ainda mais quando temos

a aceleração e a intensificação das mudanças que a sociedade experimenta atualmente [no que se refere à economia, tecnologia e informação] têm trazido novas expectativas em relação à escola, fazendo com que essa instituição busque transformações não apenas em sua organização, mas, especialmente, em seus aspectos pedagógicos, tecnológicos, metodológicos e cultural, até mesmo na perspectiva de ser possível promover educação popular no interior da escola pública (LIBÂNEO, 2003, p. 174).

Nesse sentido, o descompasso pedagógico agrava-se, pois a gestão escolar está intimamente ligada a aspectos legais e burocráticos, que acabam estagnando o

processo de gestão da escola e, conseqüentemente a questão pedagógica da instituição. Dessa forma, a escola ainda fica presa ao controle do Estado. Ponto destacado pela professora “G” (EEC) ao dizer:

tu acaba caindo naquela coisa quase senso comum [...] É uma reunião administrativa, aviso geral, é reunião onde você vai trabalhar os planos trimestrais ou bimestrais, planos de estudo, avaliação, como vai ser, quando que vai ser entregue, como é que vai ser feito. Então, estas coisas são bem rotineiras, que acabam, parece que engrenam numa máquina e, vão tomando uma vida própria... E eu acho assim, que às vezes tem que dar uma parada nesta máquina [...].

A partir disso, a autonomia assegurada por lei, é relativa. Acontece à medida que o Estado descompromete-se com o ensino de melhor qualidade, melhores salários, poder de decisão em nível de escola, no sentido de abarcar as demandas locais, a fim de legalmente compartilhar responsabilidades com as demais instâncias federativas e com a sociedade⁶⁶. Ou seja, a autonomia é limitada a gerir as verbas recebidas, a aplicar os poucos recursos aonde há mais necessidade. Além do cenário de poucos recursos, os governos que estão no poder, firmam financiamentos para a educação, que se condicionam a metas determinadas e a serem atingidas pelas escolas. Questão lembrada pela professora “D” (EEP):

isso pra mim é um jogo de interesses. Eu vejo dessa forma. Tem lado positivo, tem. A escola acaba se beneficiando de alguma forma. Os alunos também. Mas vejo muito mais como um jogo de interesses, números. Eu penso assim. ‘Temos que ter um número’X’ de aprovados. Então, vamos investir em educação’. Mas o investimento deles requer de aprovação. Tem que aprovar. E muito pouco vê o aluno. Daquilo que a gente espera.

Assim, a educação brasileira engessa-se cada vez mais, uma vez que a escola tem que se subordinar à racionalização de recursos financeiros, a um modelo

⁶⁶ Conforme regime de colaboração entre União, estados e municípios. Matéria que veio a ser regulamentada pela Lei nº 9.394/96 (LDB, art 5º, parágrafo 1º).

empresarial de administração, que por sua vez, está também subordinada à economia mundial. Conforme o que é trazido por Torres

a questão financeira e a necessidade de medidas “pragmáticas” de redução de custos para financiar a Educação para Todos foram objeto de uma sessão específica coordenada por funcionários técnicos do Banco Mundial durante a Segunda Reunião do Fórum da Educação para Todos (EFA Fórum, 1994). Ali se propôs - e vem sendo colocado em prática - uma combinação de medidas destinadas a: a) fazer melhor uso dos recursos existentes e melhorar a eficiência interna do sistema escolar (recorrendo, entre outros meios, à descentralização da administração escolar, a redução da repetência e evasão escolares, ao aumento do número de alunos por sala de aula, ao estabelecimento de turnos múltiplos nas escolas, à utilização de tecnologias de ensino novas e mais baratas) propondo-se concretamente o uso ampliado da educação à distância; o recurso ao recrutamento de leigos na própria localidade, treinados para ensinar, por meio de programas de capacitação em serviço e dispostos a trabalhar com baixas remunerações; a utilização de economias de escala, tendendo a estabelecimentos educativos maiores e com maior capacidade de atendimento à demanda e b) buscar novas fontes de financiamento (empresa privada e, fundamentalmente, contribuição das próprias famílias e das comunidades locais em dinheiro, em espécie ou em trabalho não remunerado) (TORRES, 2001, p. 76).

É possível verificar um descompasso no que é proposto em lei⁶⁷, no que se refere à promessa de garantir a todos iguais oportunidades de ensino e aquilo que é fato nas escolas públicas. A escola, nesse contexto, mais uma vez perde seu norte, sem saber o que fazer. Se trabalhar em benefício dos alunos, ou atingir as metas determinadas por uma política de governo, cuja intenção maior é obter resultados numéricos, ou seja, quantitativos, mas com recursos e custos definidos, para não dizer escassos.

Nesse sentido, retorno novamente, à questão da mobilização pessoal e coletiva. Aspectos que merecem sempre ser aludidos, ainda mais quando se faz necessário o confronto com o governo na luta pelos direitos dos trabalhadores em educação, cuja culminância dá-se pelos movimentos de greve. Nestes movimentos é possível constatar a luta de classes na sociedade capitalista: governo, que defende os interesses dos empresários e da economia, ou seja, defende os interesses de uma classe dominante; e os professores, que não sabem se defendem os interesses

⁶⁷ Tanto na Constituição Federal de 1988 como na Lei 9.394/96.

da categoria de profissionais, ou se defendem os interesses do governo, quando agem de modo individualista⁶⁸. A partir disso, questiono-me: os professores não saberiam a que classe pertencem? Ou perder-se-iam quando buscam, se buscam defender a categoria, a classe à que pertencem?

Discussão levantada pela coordenadora pedagógica, professora “B” (EEP):

algumas escolas, alguns professores, como não têm, não demonstram ter um conhecimento apurado, uma leitura mais crítica das políticas públicas, das diferenças pedagógicas, das possibilidades, algumas vezes a gente se esconde atrás disso pra dizer que foi uma imposição. De fato que esse governo, tem colocado imposto muitas normas, é verdade, mas ainda tem muitas coisas que a gente pode fazer. E a gente não faz porque não sabe, e não sabe porque está desmotivado e, porque não quer saber. Porque não quer olhar que a outra escola está certa e a gente não faz; e a gente não quer tentar romper com alguns vícios que têm nas escolas públicas. Todas as que já trabalhei, todas as pessoas que eu conheço têm vários vícios que eu penso que o primeiro problema sério de gestão é em relação ao trabalho com seus profissionais [...].

A partir disso, a escola esbarra em questões históricas e sociais, em que a ‘educação para todos’ na modernidade está respaldada à compreensão burguesa da escola⁶⁹. Educação que se dá ainda hoje em nossas escolas com tom e prática para uma classe popular. Conforme Snyders a ‘escola única e unificante’ é uma ‘mistificação’. O autor afirma que há ‘um jogo duplo’: “não há qualquer relação entre o que afirma e o que realmente faz, a sua ideologia democrática é o oposto da sua existência reprodutora [...]”⁷⁰ Questão suscitada pela professora “E” (EEP), principalmente em relação ao choque entre a formação do professor e a individualidade do aluno, a cultura do professor e a cultura do aluno, em que desabafa:

a gente não consegue nem com crianças, fazer com que elas tenham aquele mínimo de respeito. Não digo respeito por mim, mas por ele. A gente não [tá] conseguindo isso. Uma pessoa que não tem respeito por si próprio, não consegue respeitar o outro... A gente não consegue construir isso...

⁶⁸ Quando há relatos de alguns quanto dizem não querer ficar janeiro e fevereiro recuperando aula e perder as férias de verão.

⁶⁹ LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 173.

⁷⁰ SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. 2. ed. Portugal: Moraes Editores, 1981, p. 79.

‘Que cidadão é esse?’ ‘Que pessoa é essa?’ Eu não sei. Eu acho que a gente não sabe. Na verdade, eu vejo a escola atualmente, como uma bomba pra explodir. Talvez eu não esteja aqui para ver. Posso ter me aposentado... Ou ela muda radicalmente, ou ela explode. Não tem jeito. Há anos que a gente vem vindo... Os problemas só têm aumentado cada vez mais. A gente não [tá] conseguindo lidar com a demanda que vem aí, de alunos, com o tipo de aluno, com o modelo... Não sei qual é a palavra certa. Com o aluno, que [tá] vindo pra escola. A gente não reconhece esse aluno como cidadão. Não tem uma proposta de trabalho diferenciada; ela é única, nos padrões ainda, lá de quando eu fui educada.

De acordo com Snyders, a partir da explanação sobre as idéias de Baudelot-Establet, “o universo que se manifesta em volta das crianças, é [...] pseudoconcreto [...]”⁷¹, pois não está nem um pouco relacionado aquilo vivenciado pelo aluno, com a realidade que o envolve. Então, não se dirige ao encontro dos interesses dessas crianças, porque não trata “dos alojamentos superlotados , à vida familiar deslocada pelos horários de trabalho, às crianças privadas das possibilidades afetivas [...]. Passam-se em silêncio, a realidade do trabalho penoso, a realidade dos conflitos sociais”⁷². O que pode ser observado é sim “um discurso edificante que tem por tema a gentileza e a honestidade dos pobres”. Portanto,

é uma imagem tranqüilizante e idílica da família pequeno-burguesa; a solidariedade simplista de todos e de todas as profissões brilha como valor primordial, em perfeita harmonia com as ambições de engrandecimento, de promoção individual, mas precisamente sob a condição de qual promoção continue individual (SNYDERS, 1981, p. 60).

A criança acaba sofrendo desrespeito tanto no âmbito pessoal como social. Por isso que se destaca a necessidade de se saber “para onde é que tendem, quais são as razões dos diferentes procedimentos que os constituem, os efeitos que produzem nas diversas circunstâncias; é necessário, [portanto] [...] tê-los submetidos à reflexão pedagógica”⁷³. Dessa maneira, quem sabe, ter práticas pedagógicas que contemplem tanto particularidades individuais como coletivas. Assim, “a reflexão é, por excelência, a força antagonista da rotina, e a rotina é o obstáculo aos progressos necessários” (DURKHEIM, 2001, p. 84). Logo, a necessidade de reflexão é

⁷¹ SNYDERS, 1981, p. 59.

⁷² SNYDERS, 1981, p. 59.

⁷³ DURKHEIM, 2001, p. 84.

imprescindível, principalmente quando há a possibilidade de se confrontar com perguntas como: “É possível ter uma escola que contemple os interesses dos dominados?” (SAVIANI, 1984 apud LIBÂNEO, 2003, p. 173). Saviani então responde que “para existir uma escola assim, é necessário aceitar o movimento da história, agir sobre as contradições da sociedade inclusiva, desejando-a”⁷⁴.

O descompasso pedagógico encarado como problema, não somente da escola, mas da educação como um todo e da sociedade, precisa em primeiro lugar ser notado e admitido por aqueles que trabalham na educação. Segundo: ser percebido como decorrente da ‘divisão social’, ou seja, como já mencionado, o descompasso pedagógico é em primeira instância descompasso social. Terceiro: os professores necessitam desenvolver uma consciência crítico-reflexiva, a fim de se perceberem como seres sociais e, dessa forma, envoltos pelas influências históricas e sociais que constituem cada um como pessoa. A partir desse ‘assumir-se’ é possível falar em coletividade. As pessoas precisam se perceber inseridas num determinado grupo social. No caso dos professores, perceberem-se como categoria de ‘profissionais da educação’⁷⁵, cujo trabalho é realizado numa dada escola, que por sinal, está inserida numa dada realidade e, por fim, construído ‘com’ e ‘para’ uma comunidade. Assim, haverá o entendimento e o engajamento, em que cada um percebe-se como parte integrante de uma organização escolar e, que a construção dessa organização é realizada a partir do trabalho interativo entre os profissionais envolvidos, em que todos compartilham responsabilidades. A partir disso, portanto, é possível falar em ‘gestão democrática’ e participativa. Caso contrário, continuaremos perpetuando um discurso incompatível com os interesses e necessidades de uma comunidade escolar e da maioria da população.

2.2.3 Gestão das escolas colaboradoras

A partir do que foi trazido através de algumas falas dos professores colaboradores da pesquisa, é possível perceber que há a identificação dos problemas da escola e do sistema de ensino como um todo e a relação com as

⁷⁴ LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza SEABRA, 2003, p. 173.

⁷⁵ Classe de trabalhadores que luta pelos seus direitos como trabalhadores.

políticas direcionadas à educação e a as relações de poder que são constituídas na sociedade capitalista. Entre esses problemas, sistematizando o que foi dito no decorrer do trabalho, ocorre à burocratização do sistema de ensino; a homogeneização das políticas que no discurso mostram-se comprometidas com o social, mas na prática e na efetivação ignoram as desigualdades sociais; o distanciamento entre os que formulam políticas para a educação e os sujeitos envolvidos diretamente no processo educativo da escola; o distanciamento entre os próprios sujeitos que fazem a educação no dia-a-dia da escola, ou seja, entre professores, pais, alunos e funcionários, entre outros muitos problemas que foram elucidados nessa pesquisa e que caracterizam e influenciam o descompasso pedagógico. No entanto, foi possível constatar que apesar dos problemas serem identificados, não há uma mobilização efetiva na transcendência dos mesmos. Então, verifiquei que as concepções e práticas da gestão escolar também seriam mais um entrave à mudança, independente de ser numa ou noutra escola⁷⁶. Assim como nas concepções ‘pessoalizadas’ proferidas pelos professores quanto ao papel da escola, no que se refere à gestão escolar não é diferente. Fato que é verificado em algumas falas, como:

gestão escolar pra mim seria, está coisa que vai além da sala de aula, embora a sala de aula é uma parte da escola. Então, a gestão precisa abranger este todo, ter esta visão do todo e, ao mesmo tempo poder ver estas particularidades de cada, digamos assim, [né], as séries iniciais tem suas especificidades, as séries finais tem outras, dentro da escola tem a questão da coisa prática que é do funcionário, da limpeza, também tem aquele outro lado, assim, de como você recebe o aluno, de como você incentiva os pais pra participarem... Então é um todo aonde você tenta trabalhar, fazendo a tua parte, mas visando um objetivo comum [...] (professora “G”- EEC).

E é uma coisa bem complicada, porque a gente tem que estar na coordenação e, não na condução. Que é diferente. A gente não pode... eu não posso... Às vezes a gente tem que usar um pouco da autoridade que nos cabe, mas a gente tem que coordenar este processo. Dentro de uma equipe. Todo mundo tem que ter a mesma linha de pensamento. Na minha opinião, todo mundo tem que estar envolvido neste processo. E a gente tem que coordenar este envolvimento do professor, para que todos cresçam (professora “H”- EEC).

A Gestão Escolar pra mim se resume em uma palavra: participativa. Eu acho que tem que ser uma gestão, em que todos participem de uma forma

⁷⁶ Periférica ou central.

ou de outra. E às vezes eu me frustro, porque a minha ainda não está como eu gostaria que fosse. Eu ainda não aprendi a delegar todas as... Eu acho que ainda está muito centralizado na minha pessoa. Talvez por características pessoais minhas. Eu sei que eu tenho uma personalidade muito centralizadora. Eu puxo muito pra mim as coisas. Tipo, eu não sobrecarregar alguém, eu vou lá e arrecado aquela tarefa e, vou lá e faço. Então, eu tenho que aprender a descentralizar neste sentido. Não numa questão de centralizar poder. Não é isso. Mas, às vezes para não sobrecarregar alguém. Ou fazer com que um colaborador meu ache... 'Poxa, eu [to] fazendo demais.' Então, eu vou lá. Eu tenho que, ainda, aprender a fazer com que ela seja do jeito que eu acho que tem que ser: participativa. Aonde se consiga delegar funções específicas pra cada um. E dentro desta especificidade se reúna blocos de pessoas, grupos de pessoas pra gerir as diversas tarefas. Eu acho que gestão escolar é isso. Ouvir muito a comunidade, os alunos. Eu acho que neste aspecto estou caminhando bem. Tenho muito pra caminhar, mas acho que estou caminhando bem, porque eu ouço muito (professora "A"-EEP).

Eu não tenho opinião científica ou formal, mas eu penso que é tu poder dar conta dos aspectos de uma escola. Então, da identidade de uma instituição, da sua demanda, o seu grupo profissional, quem são esses sujeitos, quais são os desafios, as necessidades dos seus estudantes, da comunidade (professora "B").

As falas configuram-se na direção da democratização da escola, da gestão da escola, do ensino, da educação, em que

aponta para o estabelecimento de um sistema de relacionamento e de tomada de decisão em que todos tenham a possibilidade de participar e contribuir a partir de seu potencial que, por essa participação, se expande, criando um empoderamento pessoal de todos em conjunto e da instituição (LÜCK, 2006, p.58).

Aliás, assegurados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em que institui como princípio do ensino no art. 3º, inciso VIII "gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino". Nesse sentido, penso ser pertinente perguntar: O que é democracia? O que se entende por gestão democrática? De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988⁷⁷ no Parágrafo Único diz: "Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição". Ao buscar o significado da palavra, no dicionário encontro democracia como "democracia s.f 1. Governo do povo. 2. Constituição do poder governamental através do voto popular" (LUFT, 2000, p. 218).

⁷⁷ BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1999.

A partir do sentido de democracia trazido pela lei maior do país, devo considerar que um processo democrático independente do âmbito que aconteça, é um processo de participação, que envolve a todos, que envolve o povo, pois de acordo com a lei, é o povo que detém o poder de decisão a partir dos seus representantes que estão no poder executivo, legislativo e judiciário. Todavia, esse 'poder', no sentido de igualar as relações sociais, é passível de questionamento tanto em nível de sociedade, como em nível de educação.

No que se refere à educação e à escola essas relações de igualdade não chegam a acontecer, porque não há mobilização coletiva da classe de professores e também de todos os envolvidos no processo educativo da escola pelos aspectos que já foram levantados⁷⁸ e que perpetuam as desigualdades em nível de escola e de sociedade. O que é comentado pela professora "G", quanto à visão individualista⁷⁹ do professor no sentido de que

eu sou o professor de tal série, eu sou professor de tal disciplina [...] você é o professor e você precisa dar a sua aula. Quando você sai, acabou o compromisso com a escola. Se ali no lado de fora o aluno está sendo, talvez até agredido, sendo mal-educado, jogando o lixo no chão, você não tem nada que ver com isso.

Assim, gestão democrática, no sentido que é atribuído tanto no discurso da lei como no discurso dos professores, implicaria ter o entendimento e a efetivação de maneira prática

como o processo em que se criam condições para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam responsabilidade por sua implementação. Isso porque democracia pressupõe muito mais que tomar decisões: envolve a consciência de construção do conjunto da unidade social e de seu processo de melhoria contínua como um todo (LÜCK, 2006, p 57).

⁷⁸ Divisão de classes e a trajetória docente (pessoal e profissional) dos professores.

⁷⁹ Individualista, porque as pessoas estão cada vez mais a mercê do que a vida na sociedade capitalista lhes impõe. Como no caso dos professores, que trabalham 20, 40 até 60 horas semanais, a fim de poderem sustentar suas famílias. Quando muitos colegas, num momento de greve, sabem que a greve é o meio pelo qual se tenta garantir e exigir a permanência de alguns direitos adquiridos (greve do magistério público estadual de 2008), mas que se vêm coagidos pelo governo, que corta ponto e corta salários. Então, penso que estas pessoas não são nesse sentido, individualistas porque querem. Porém devido ao sistema que lhes força através da forma mais perversa que é tirar o sustento de famílias (mães professoras que têm filhos pequenos e inclusive recém nascidos para sustentar).

De acordo com isso, penso que a democracia mencionada no discurso dos professores e no discurso da lei que a institui é demagógica, pois está envolta e impulsionada por um discurso que serve para iludir a sociedade, inflamar aqueles que ainda pensam que uma classe dominante está preocupada em defender os interesses de uma classe dominada.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de pesquisa “Descompasso pedagógico: quais os fatores que o influenciam e como transcendê-lo” partiu de minhas angústias como professora. Não entendia o porquê de certos discursos tão transformadores, tão envolventes diluírem-se perante as práticas dos professores, inclusive a minha.

A partir dos objetivos propostos e dos dados levantados, percebo que aquilo que eu chamava de ‘descompasso pedagógico’ era maior do que eu esperava. Muito mais relacionado à questão ampla da sociedade abarcando a divisão do trabalho e as desigualdades sociais existentes do que do ponto de onde parti que foi a trajetória docente dos professores colaboradores. No entanto, considerando-a, pois a trajetória docente é constituída e permeada pelas relações que se dão em âmbito social. Dessa forma, conseqüentemente influenciando o trabalho das escolas independente de ser uma escola central ou periférica, porque as relações que se dão no interior da escola são reflexos das relações que se constituem na sociedade.

Por isso, penso que a consciência e o comprometimento de cada um dos sujeitos, como responsáveis pelo trabalho da escola é o ponto de partida para perceberem-se como capazes por mudanças que vão além da escola. Refiro-me a mudanças sociais. Quero acreditar que a partir do momento que os sujeitos perceberem-se como responsáveis por tudo que se dá a sua volta, consigam se perceber principalmente como responsáveis por algo que vá além dos interesses econômicos de uma sociedade capitalista. Sociedade envolta pela coação e à perpetuação das relações de poder entre dominantes e dominados, porém com uma capacidade muito grande de mudança através de movimentos sociais. Que na escola devam se dar pela participação de todos, pais, alunos, funcionários e professores, a fim de que seja estabelecido verdadeiramente um trabalho democrático, uma gestão democrática, uma escola democrática e quem sabe uma sociedade democrática.

Devido à tamanha dificuldade e complexidade do problema, percebo que o trabalho monográfico não abarcou todos os estudos, explicações e aprofundamentos que precisam ser desenvolvidos. Por isso, deixo esse trabalho como subsídio para mais pesquisa a respeito e, inclusive de modo prático, já que como foi mencionado

por mim no decorrer do trabalho, a proposta pragmática, no sentido de constituir um grupo de discussão e construir um diário de bordo não pôde ser desenvolvida nas escolas. Todavia, preciso salientar o interesse da maioria dos colaboradores em participar de um grupo de reflexão e discussão sobre o problema, a fim de se construir alternativas de como transcendê-lo.

Transcendência, no sentido de se ultrapassar obstáculos, que já foram apontados nas falas de alguns professores e na discussão suscitada a partir disso. Mas, que precisam efetivamente sair da esfera do discurso e constituir-se como prática autêntica, ou seja, no sentido de ser construída e praticada por aqueles que a proferiram. No sentido de ser, conforme SNYDERS,

um incitamento para que o nosso ensino lute contra os privilégios [...], contra a ignorância e correlativamente o desprezo em que são tidos a vida, o pensamento, as realizações operárias [classe dominada, trabalhadores assalariados], contra a separação entre a burguesia pensante e dirigente e o proletariado reduzido à execução submissa (1981, p.165).

Portanto, trabalhar o descompasso pedagógico a partir da prática social, ou seja, uma prática democrática construída e desenvolvida por todos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1989.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1999.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases para Educação Nacional.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 6ªed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2001.

_____. **As regras do método sociológico**. 10. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1982.

ESTRUTURA E APRESENTAÇÃO DE MONOGRAFIAS, DISSERTAÇÕES E TESES: **MDT/** Universidade Federal de Santa Maria. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. – 6 ed. rev. e ampl. – Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2006.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura)

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico: explicitação das normas da ABNT**. 13. ed. Porto Alegre: s.n, 2004.

JAMES, William. **Pragmatismo**: textos selecionados. 1. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1974. 456p. (Coleção Os Pensadores)

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. (Série: Cadernos de Gestão)

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. (Série: Cadernos de Gestão)

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 3. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [19--?].

_____. **As lutas de classes**. Rio de Janeiro: Editora Cátedra, 1986.

_____. **O dezoito brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Editora Moraes, 1987.

MOUSQUER, Maria Elisabete Londero. **Paradoxos da democracia**: um estudo sobre normatividade e possibilidade no campo da gestão democrática do ensino público. 2004. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Lisboa: Porto editora, 2ª edição, 1995.

RIO GRANDE DO SUL. Colégio Estadual Profª Edna May Cardoso. **Projeto Político Pedagógico**. Santa Maria, 2007.

RIO GRANDE DO SUL. Escola Estadual de Ensino Fundamental General Edson Figueiredo. **Projeto Político Pedagógico**. Santa Maria, 2006.

RORTY, Richard. Science as solidarity. In:_____. **Objectivity, relativism, and truth**: Philosophical Papers. New York: Cambridge University Press, 1991.

_____. Truth without correspondence to reality. In:_____. **Philosophy and social hope**. London: Penguin Books, 1999.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. 2. ed. Portugal: Moraes Editores, 1981.

TAYLOR, S.J.; BOGDAN. R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Barcelona: Paidós, 1998.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)