

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

**COMPROMETIMENTO POLÍTICO DO PROFESSOR
DE GEOGRAFIA COMO MEMBRO DA GESTÃO
ESCOLAR**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Rosane Michelotti

Santa Maria, RS, Brasil

2005

COMPROMETIMENTO POLÍTICO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA COMO MEMBRO DA GESTÃO ESCOLAR

por

Rosane Michelotti

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

Orientador: Prof^a. Karina Klinke

Santa Maria, RS, Brasil

2005

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

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

**COMPROMETIMENTO POLÍTICO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA
COMO MEMBRO DA GESTÃO ESCOLAR**

elaborada por
Rosane Michelotti

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

COMISSÃO EXAMINADORA:

Karina Klinke, Dra.
(Presidente/Orientador)

Celso Ilgo Henz, Dr. (UFSM)

Valeska Fortes de Oliveira, Dra. (UFSM)

Santa Maria, 22 de agosto de 2005.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer à minha orientadora, professora Karina, que foi a mediadora perfeita, fazendo contribuições e intervenções, as quais me permitiram o exercício da reflexão, da construção e reconstrução qualitativa.

À minha família, meu noivo Eder, minha irmã Deise, minhas amigas Patrícia, Rosângela e Luiza, pela compreensão, amizade e colaboração.

À direção e aos professores da escola na qual realizei a pesquisa.

Finalmente, agradeço a todas as pessoas que compartilharam de minha caminhada para esta conquista, com palavras de credibilidade e confiança.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

COMPROMETIMENTO POLÍTICO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA COMO MEMBRO DA GESTÃO ESCOLAR

AUTORA: ROSANE MICHELOTTI
ORIENTADOR: KARINA KLINKE
Santa Maria, 22 de agosto de 2005.

Este trabalho monográfico apresenta o posicionamento político das duas professoras de Geografia da única escola estadual de Ensino Médio do município de Restinga Seca/RS. Utilizando o conceito de espaço dos possíveis de Pierre Bourdieu, analiso as possibilidades oferecidas pela história de vida, pelas políticas públicas para o Ensino Médio e pela organização escolar, para que exista uma gestão participativa. Neste estudo de caso, utilizo-me de entrevistas com as professoras, dos documentos oficiais da escola e da legislação. O cotejamento destes dados possibilitou fazer vários questionamentos da situação do Ensino Médio sobre a proposta de gestão participativa e a formação continuada de professores. A conclusão aponta que o comprometimento político das professoras de Geografia se dá no âmbito da não neutralidade, elas possuem consciência do que fazem e do que deixam de fazer, estão em constante busca de aperfeiçoamento, proporcionado pela própria escola através dos cursos de formação continuada, também se preocupam com o futuro dos alunos uma vez que os consideram o principal objetivo da educação.

Palavras-chaves: Professor de Geografia, Ensino Médio, Gestão Escolar.

ABSTRACT

Monograph of Specialization
Course of Specialization in Educational Management
Federal University Santa Maria, RS, Brazil

COMMITMENT POLITICIAN OF THE GEOGRAPHY TEACHER AS MEMBER OF THE PERTAINING TO SCHOOL MANAGEMENT

AUTHOR: ROSANE MICHELOTTI
ADVISER: KARINA KLINKE
Santa Maria, August 22nd, 2005.

This monographic work presents the positioning politician of the two teachers of Geography of the only state school of Average Education of the city of Restinga Seca/RS. Using of the concept of space of the possible ones of Pierre Bourdieu, I analyze the possibilities offered for the history of life, the public politics for *Ensino Médio* and for the pertaining to school organization, so that a participation management exists. In this study of case, I use myself of interviews with the teachers, official documents of the school and the legislation. The comparison of these data made possible to make some questionings of the situation of *Ensino Médio* on the proposal of participation management and the continued formation of teachers. The conclusion points that the commitment politician of the teachers of Geography if gives in the scope of the neutrality, them they possess conscience of that make and that leave to make, is not in constant search of perfecting, proportionate for the proper school through the courses of continued formation, also is worried about the future of the pupils a time that considers them the main object of the education.

Key-words: teachers of Geography, *Ensino Médio*, Pertaining to school Management

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1. POSIÇÕES POSSÍVEIS FRENTE À GESTÃO ESCOLAR.....	10
2. PERFIS DAS PROFESSORAS DE GEOGRAFIA.....	18
3. QUESTIONANDO O ENSINO MÉDIO.....	25
CONCLUSÃO.....	32
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	34
ANEXO.....	37

INTRODUÇÃO

Sou formada em Geografia Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria. Durante o período da minha graduação, bem como no estágio, percebi que o professor de Geografia não deve limitar-se a passar informações sobre as matérias e transmitir os conhecimentos do livro didático, mas deve ser decisor e mediador das ações dentro da escola.

Essa idéia reforçou as angústias que surgiram a partir das aulas de Políticas Públicas da professora Sueli Menezes Pereira no Curso de Especialização, onde foi discutida a participação do professorado nas decisões da escola. Percebo, pois, que a ausência de comprometimento por parte do professor se dá muitas vezes por medo ou por não querer se envolver com os problemas político-administrativos da escola.

Por esse motivo busco conhecer, aqui, o comprometimento político de duas professoras de Geografia do Ensino Médio de uma escola pública no município de Restinga Seca. Levo em consideração as situações da vida - pessoal e profissional - destas professoras e que as levaram a tomar decisões, a agir e serem as profissionais que são hoje.

Escolhi o município de Restinga Seca pelo fato de ser natural dele e ex-aluna da única escola de Ensino Médio lá existente, o que fez despertar minha curiosidade em saber como é essa escola além da sala de aula, ver o outro lado, agora como professora e não mais como aluna, e também oferecer uma contribuição para aquela escola que foi o meu referencial de Ensino Médio.

Desta forma descrevo os problemas desta pesquisa: em primeiro lugar, a existência ou não de comprometimento político por parte das professoras de geografia na gestão escolar do Ensino Médio. E, num segundo momento, como se dá esse comprometimento político. Questionando, sempre, a interferência da organização escolar e das Políticas Públicas para tal comprometimento.

Nesta perspectiva apresentam-se os objetivos da pesquisa, quais sejam: conhecer o papel do professor de Geografia do Ensino Médio como membro da Gestão Escolar e identificar como se dá o comprometimento político desse professor, quais as relações entre propostas oficiais e a práxis.

Como metodologia utilizo uma abordagem sociológica, que pesquisa uma situação num determinado momento histórico, analisando a sociedade e as relações entre os sujeitos na instituição escolar. Foi realizado um estudo de caso que oportuniza o destaque especial para o conhecimento das professoras de Geografia do Ensino Médio de Restinga Seca e seu comprometimento político. A escolha por este procedimento metodológico se deve ao fato deste caso possuir características bem definidas que o diferenciam de outros casos semelhantes, ao mesmo tempo em que possibilita a reflexão de uma situação mais ampla com relação à participação dos professores na gestão escolar, o que é próprio dos objetos analisados pela via do estudo de caso.

Para contemplar esta abordagem, utilizo-me do conceito de “espaço dos possíveis” de Pierre Bourdieu, onde, no caso desta pesquisa, o professor de Geografia, a escola, o sistema educacional obedecem a determinadas regras. As regras dos planos e das diretrizes governamentais; dos sistemas educacionais; da organização e do funcionamento escolar; da realidade dos profissionais que a compõem e da comunidade que atende; das circunstâncias cotidianas, de modo que a gestão escolar vai se efetivar somente no espaço que é possível.

No espaço escolar da única escola de Ensino Médio do município de Restinga Seca, escolhemos analisar três possibilidades para a gestão participativa das professoras de Geografia: as possibilidades que a organização e o funcionamento da própria escola proporcionam, as possibilidades proporcionadas pela história de vida das próprias professoras de Geografia e as possibilidades criadas pela legislação para o Ensino Médio da educação nacional. Assim, buscamos compreender como é possível as professoras de Geografia exercerem o comprometimento político necessário para uma gestão participativa.

Neste sentido, percebo que as professoras de Geografia tem consciência política do que fazem. Seu comprometimento se dá no âmbito da não neutralidade, elas possuem consciência do que fazem e do que deixam de fazer, estão em constante busca de aperfeiçoamento, proporcionado pela própria escola através dos cursos de formação continuada; também se preocupam com o futuro dos alunos, uma vez que os consideram o principal objetivo da educação.

O presente trabalho está dividido em três capítulos: O primeiro, POSIÇÕES POSSÍVEIS FRENTE À GESTÃO ESCOLAR, questiona-se diante das situações analisadas, o que é possível para a viabilização de uma gestão participativa, como é

proposta oficialmente e o que a comunidade escolar pode fazer para que a gestão esteja de fato presente na escola.

No segundo capítulo, PERFIS DAS PROFESSORAS DE GEOGRAFIA, analisa o perfil das duas únicas professoras de Geografia do Ensino Médio, como sua história de vida, sua maneira de pensar e de agir interferem no campo profissional. No transcorrer do texto, são feitas as considerações sobre o referencial teórico-metodológico que fundamenta a análise e, ao mesmo tempo, indica os procedimentos metodológicos pertinentes a cada etapa da pesquisa. Para sua elaboração, foram feitas entrevistas semi-estruturadas, cuja análise foi fundamentada em Bourdieu, Mizukami, Arroyo e Gonçalves.

E no terceiro capítulo, QUESTIONANDO O ENSINO MÉDIO, abordo o papel do Ensino Médio, suas características e suas finalidades tendo por base a situação da escola investigada, as propostas oficiais e as entrevistas com as professoras de Geografia da escola.

1. POSIÇÕES POSSÍVEIS FRENTE À GESTÃO ESCOLAR

Entende-se por gestor educacional o docente habilitado para exercer, tanto as funções pedagógicas, como as funções administrativas na perspectiva da gestão democrática como um processo de superação da divisão do trabalho na instituição escolar e nos sistemas educacionais aos moldes da organização Fordista/ Taylorista (Projeto Político Pedagógico do Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria).

Diante da definição do próprio curso no qual este trabalho foi elaborado, o gestor é um “docente habilitado”. Docente este que, na perspectiva de Paulo Freire (2000), não pode ser professor se não perceber, cada vez melhor, que por não ser neutra, sua prática exige de si uma definição. Uma tomada de posição, decisão, ruptura, exige que escolha entre isto e aquilo. Enquanto presença, não pode ser uma *omissão*, mas sim um sujeito de *opções*, porque o ser humano não é vazio, em suas entranhas correm o sangue, a vida e as emoções. Ele está altamente comprometido com os outros e com sua humanização. É ter, portanto, comprometimento político.

O professor-gestor comprometido é crítico no seu fazer-ação-reflexão, que sempre se dá no mundo e sobre ele. É estar sempre numa constante busca na educação, porque a educação é infinita, assim como todos os sujeitos que fazem parte do processo educativo e, “como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2000, p.110).

Ser professor-gestor comprometido é intervir no cotidiano escolar, é ser um articulador, por isso, ele deve agir dentro da escola como um canal do refazer dos indivíduos. Um gestor reflexivo procura preencher os espaços do saber e apresenta os desafios dos espaços do construir.

Mas como nossas professoras de Geografia são gestoras? Será que a escola está proporcionando uma gestão participativa? Abrindo caminhos para que a comunidade participe das decisões da escola? E as professoras de Geografia estão comprometidas com esta proposta?

Os questionamentos sobre nossos sujeitos de pesquisa nos remetem a outros significados do papel do gestor educacional, também apresentados como proposta deste curso de Especialização:

“gestor” não é um termo que designa um cargo, uma função na estrutura organizacional das instituições educativas. Refere-se a processos, políticas e ações administrativas em cuja articulação definirá as metas, as definições políticas e as práticas escolares, pensando “gestão” como um espaço de encontro entre o Estado e a sociedade civil na escola. Isso indica que o papel do gestor não se esgota no âmbito da escola e está estritamente vinculado à gestão do sistema educativo. (PPP do Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria).

Propõe-se também, como atribuição do gestor educacional, reconstruir constantemente as suas atitudes, estando sempre aberto para refletir as suas experiências educacionais. De modo que, cabe ao gestor fazer a mediação entre a escola e os sujeitos que nela estão inseridos, buscando a efetivação do processo pedagógico e administrativo na educação. É essencial, também, levar em conta que a participação democrática não ocorre subitamente, pois ela é um processo de construção e reconstrução coletiva. Sendo assim, o professor-gestor deve ter clareza de seu papel como educador e viabilizar a participação de práticas educativas dentro da escola.

A escola, contudo, pode ser considerada um “espaço de possíveis” (BOURDIEU, 1996), ou seja, um lugar de encontro entre o Estado e a sociedade civil, onde todos participam de um “jogo”, e que possui um sistema de coordenadas que é necessário ter em mente para estar nesse jogo. Sendo assim, para jogar, os sujeitos da escola obedecem a determinadas regras: as regras dos planos e das diretrizes governamentais; dos sistemas educacionais; da organização e do funcionamento escolar; da realidade dos profissionais que a compõem e da comunidade que atende; das circunstâncias cotidianas; de modo que a gestão escolar vai se efetivar somente no espaço que é possível.

Para analisarmos a organização e o funcionamento da escola de Restinga Seca como espaço possível de gestão participativa, escolhemos percorrer os princípios de organização apontados por José Carlos Libâneo (2004) e, através deles, observarmos de que formas nesta escola essas possibilidades são criadas.

O primeiro princípio diz respeito à **autonomia das escolas e da comunidade escolar**, que significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, administrar livremente os recursos financeiros, assim as escolas podem traçar seu próprio caminho, envolvendo professores, alunos, funcionários,

pais e comunidade escolar. Dessa forma a escola se transforma em instância educadora, espaço coletivo e de aprendizagem.

Mas trata-se de uma autonomia relativa, pois as escolas públicas não são organismos isolados, elas integram um sistema escolar e dependem das políticas públicas e da gestão pública, “os recursos que asseguram os salários, as condições de trabalho, a formação continuada não são originados na própria escola” (LIBÂNEO, 2004, p.142). Isso significa que a direção de uma escola deve ser exercida tendo em conta de um lado o planejamento, a organização, a orientação e o controle de suas atividades internas conforme suas características e realidades; de outro, deve-se adequar a aplicação criadora das diretrizes gerais que recebe dos níveis superiores da administração do ensino.

As entrevistas com as professoras de Geografia apontaram, como uma possibilidade de autonomia existente na escola investigada, um projeto de caráter interdisciplinar que é desenvolvido em uma atividade bianual de Exposição. Esta Exposição envolve, segundo as entrevistadas, toda a comunidade escolar, realizando, de forma organizada, uma mobilização em direção aos princípios da gestão escolar. É uma exposição em que cada turma apresenta um trabalho completo sobre um determinado tema, pré-escolhido pelos alunos. Cada turma tem um padrinho, que é um professor que orienta as atividades, e para a apresentação, são usados desfiles, maquetes, palestras, feira de amostras, dentre outras atividades.

A partir da autonomia financeira e pedagógica, a escola realiza esse evento que já é um marco, conforme relato das professoras, no que diz respeito à participação, uma vez que todos os segmentos fazem questão de atuar: o professorado promove atividades interdisciplinares; a equipe diretiva administra financeiramente a atividade; os alunos se comprometem com todos os aspectos da apresentação das atividades; os pais e as mães participam das palestras e assistem a Exposição; os funcionários se encarregam da organização do prédio; o Grêmio Estudantil se encarrega da praça de alimentação. Sua frequência bianual se deve, segundo a vice-diretora, ao fato de envolver muito capital.

O segundo princípio diz respeito à **relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar**, sob supervisão e responsabilidade do diretor. A equipe escolar formula o plano ou projeto da escola, toma decisões por meio da discussão com a comunidade escolar mais ampla, aprova um documento

orientador – Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano Integrado da Escola (PIE) – e, a partir daí, entram em ação as funções do processo organizacional em que o diretor coordena, mobiliza, motiva, lidera as responsabilidades decorrentes das decisões aos membros da equipe escolar, conforme suas atribuições específicas, presta contas e submete à avaliação da equipe o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente.

Desse modo, a gestão democrática não fica restrita ao discurso da participação e às suas formas extremas: as eleições, as assembléias e reuniões. Ela está a serviço dos objetivos do ensino, especialmente da qualidade cognitiva dos processos de ensino aprendizagem.

O PIE da escola investigada, de acordo com os documentos analisados – relatórios de reuniões, esquemas de projetos, textos organizados para cursos de capacitação –, mostram o desenrolar desse processo e, pela variedade da grafia observada, constata-se que foram elaborados com a participação de diferentes membros. As anotações demonstram a multiplicidade de idéias que ajudaram na construção do PIE.

O terceiro princípio é o **envolvimento da comunidade no processo escolar**, onde o princípio de autonomia requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, basicamente os pais, as entidades e organizações paralelas à escola. Além de outras funções, acompanham e avaliam a qualidade dos serviços prestados na escola. Como não era meu objetivo entrevistar a comunidade escolar, conto exclusivamente com o ponto de vista das professoras. A professora 1 comenta sobre a participação dos pais na escola:

“Tem pais presentes que participam do CPM [Círculo de Pais e Mestres], mas poderia ser melhor, porque o pai deve saber o que acontece na escola, como seu filho está, se está freqüentando as aulas ou está matando aula, isso o pai deve saber, o pai deve acompanhar o desenvolvimento, o pai dá apoio para o filho e para o professor.”

Sobre a atividade de Exposição, a professora 1 tece o seguinte comentário sobre a participação da comunidade escolar: *“A exposição, em que cada turma fica encarregada de apresentar um tema, envolve pais, alunos, professores, funcionários e toda a comunidade local, é uma atividade que deu certo e não pode acabar nunca.”*

Observo o quanto é importante esse envolvimento da comunidade escolar nas atividades propostas pela escola, pois assim, há uma força que alavanca e ajuda a escola a cumprir suas propostas. Essa Exposição, por exemplo, requer a participação de toda a comunidade escolar, pois a escola se reestrutura a fim de conseguir maior espaço para a realização desse evento.

O quarto princípio trata do **planejamento das tarefas** e se justifica porque há necessidade de uma ação racional, estruturada e coordenada de proposição de objetivos, estratégias de ação, provimento e ordenação dos recursos disponíveis, cronogramas e formas de controle e avaliação. Segundo a professora 1, na escola investigada,

“Os planejamentos são feitos juntos, os planos de curso também, os professores de outras disciplinas elaboram até as apostilas juntos e mandam fazer xerox, a escola não adota livros, e sim apostilas. Elaboramos as provas de recuperação juntas, trabalhamos juntos, mas, pode ser melhorado, por uma questão de tempo. O professor não faz mais não por que não quer, mas porque não tem tempo. A coordenadora pedagógica passa textos para discussão, tem várias reuniões.”

Por ocasião de a escola estabelecer meios de planejamento de atividades “*juntos*”, posso observar que esse é um caminho encontrado para se trabalhar o coletivo, onde um ajuda o outro, tornando-se um espaço para que as dúvidas e as angústias sejam divididas.

O quinto princípio diz respeito à **formação continuada**, cuja concepção democrático-participativa de gestão valoriza o desenvolvimento pessoal, a qualificação profissional e a competência técnica. A escola deve ser um espaço educativo, lugar de aprendizagem em que todos aprendem a participar dos processos decisórios, mas é também o local em que os profissionais desenvolvem seu profissionalismo. Segundo a professora 1, a escola investigada realiza cursos de formação continuada da seguinte maneira: “*Na escola temos reunião semanal, tudo repassado, fazemos curso. Discutimos bastante Paulo Freire, fazemos por área, só que há poucas professoras da mesma área, há professores com três escolas, não há tempo para discussão.*”

Podemos observar, também pelo depoimento da professora 2, que a escola está desenvolvendo cursos para o aperfeiçoamento dos professores,

“Nós temos todos os cursos aqui na escola, nossos cursos de formação são todos feitos aqui, a supervisão organiza os cursos, tudo dentro das

necessidades que a gente acha que tem, as necessidades dos professores, inclusive eles preferem fazer aqui do que fazer fora, dificilmente um professor aqui da nossa escola sai para fazer curso fora, eles preferem fazer os nossos aqui, os nossos cursos de formação vão ao encontro dessa parte... A realidade nossa aqui tentando ajudar o professor a fazer com que esse aluno ingresse no mercado de trabalho, que o aluno continue... Todos os nossos cursos de formação são nesse sentido, fazem estudo de autores, inclusive dessa parte de qualificação para o trabalho, o que a gente pode fazer para o aluno se qualificar melhor para o trabalho, e o professor não ficar trabalhando em cima da matéria do PEIES e vestibular, como o professor pode preparar o aluno para a vida, como o professor vai preparar o aluno para que ele continue os estudos, então a escola se preocupa com isso aí para ajudar.”

Sabemos que a organização e a gestão do trabalho escolar requerem o constante aperfeiçoamento profissional, político, científico, pedagógico – de toda a equipe escolar. Como apontou a professora 2, a escola pesquisada possui uma organização interna a fim de capacitar os professores para que os mesmos preparem os alunos para a vida. Isto possibilita a formação continuada na escola, conforme a proposta do Plano Integrado da Escola (PIE), onde se pode verificar todo o planejamento e a execução dos cursos de formação oferecidos na própria escola.

O sexto princípio apontado por Libâneo é a **utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos**, com ampla democratização das informações. Este princípio implica procedimentos de gestão baseados na coleta de dados e informações reais e seguras, e na análise global dos problemas. Analisar os problemas em seus múltiplos aspectos significa verificar a qualidade das aulas, o cumprimento dos programas, a qualificação e experiência dos professores, as características socioeconômicas e culturais dos alunos, a adequação de métodos e procedimentos didáticos. Todos devem ter acesso a essas informações. Um indício deste princípio pode ser observado na escola investigada através de um questionário respondido pelos alunos. Como não tive acesso às questões respondidas, só pude me certificar que a escola acompanha a vida de seus alunos através de alguns questionários que são preenchidos quando estes ingressam no Ensino Médio. A professora 1 informou, por sua vez, que um dos questionários procurava saber sobre a demanda dos alunos no que diz respeito aos exames para ingresso no Ensino Superior. A divulgação destes dados é desconhecida.

O sétimo princípio é a **avaliação compartilhada**, onde todas as decisões e procedimentos organizativos precisam ser acompanhados e avaliados com base no

princípio da relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar. O controle implica uma avaliação mútua entre direção, professores e comunidade. Na escola de Restinga Seca, de acordo com as entrevistadas, existe diálogo entre os professores e a equipe diretiva nas reuniões pedagógicas. Costuma-se tomar decisões sobre os procedimentos a serem utilizados nos processos avaliativos, bem como é feita uma avaliação dos instrumentos utilizados. Isto tanto pode ser um indicativo de uma busca de aperfeiçoamento, como uma estratégia de padronização do sistema avaliativo.

E, por fim, o oitavo princípio diz respeito às **relações humanas** produtivas e criativas assentadas na busca de objetivos comuns. Elas indicam a importância do sistema de relações interpessoais em função da qualidade do trabalho de cada educador, da valorização da experiência individual, do clima amistoso de trabalho. Nas relações baseadas no diálogo e no consenso entre direção e professores, entre professores e alunos, entre direção e funcionários técnicos administrativos, há de combinar exigência e respeito, severidade e tato humano. As entrevistas dão a entender que o convívio na escola é harmonioso, no qual a equipe diretiva tenta entender os demais segmentos, oportunizando que todos possam dialogar entre si.

Ser professor-gestor, de acordo com os oito princípios de gestão participativa abordados por Libâneo (2004), é uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Neste sentido, os professores fazem parte de uma ampla comunidade de aprendizagem que constitui fonte de apoio e idéias. Tudo isso nos leva a valorizar a grande importância que tem para a docência: a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação, (IMBERNÓN, 2000).

Miguel Arroyo (2002) aponta-nos, por sua vez, que a escola está cada vez mais perdendo seu papel dentro da sociedade e os professores sentem-se presos a uma política de formação e de currículo, onde a sua imagem perdeu a referência. O passado, a memória, a história da profissionalização do magistério se perdeu. Como se o professor fosse um cata-vento, que gira à mercê da última vontade política e da última demanda tecnológica; cada nova ideologia, cada nova moda econômica ou política, pedagógica e acadêmica, cada novo governante, gestor ou tecnocrata, até as agências de financiamento se julgam no direito de dizer o que não somos e o que

devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências, redefinir o currículo e a instituição que nos formarão, através de um simples decreto.

Portanto, a profissão docente exige do professor que ele lide com um conhecimento em construção e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza.

Percebo que, neste contexto, as professoras de Geografia entrevistadas têm consciência do que fazem e do que deixam de fazer, elas possuem clareza do seu papel como educadoras, no entanto, elas mesmas percebem que deixam a desejar em relação à sua própria expectativa profissional. Apontam como justificativa as falhas delas mesmas – como analisaremos no capítulo dois - ou do próprio sistema – como veremos melhor no capítulo três. Na medida do possível, na medida em que o sistema educacional e a escola proporcionam e na proporção que sua própria experiência de vida lhes possibilitou, as professoras participam politicamente, mas sentem que essa participação pode ser maior. A participação política não é maior devido, segundo elas, ao pouco tempo disponível para uma ação mais reflexiva e, em alguns casos, pelo próprio receio de tentar ser diferente do habitual.

Por isso, nós, professoras-gestoras, devemos ser sujeitos de ação, estar sempre buscando a atualização, a inovação, a qualidade do ensino, levar nossa infinitude para as tomadas de atitude e de comprometimento com o que fazemos.

2. PERFIS DAS PROFESSORAS DE GEOGRAFIA

Tendo como problema de pesquisa o comprometimento político do professor de geografia como membro da Gestão Escolar, parti logo para a entrevista com os sujeitos. Fui à única Escola de Ensino Médio de Restinga Seca, conversar com os professores de Geografia. Chegando lá, descobri que há duas professoras que lecionam a disciplina na escola, uma formada em Estudos Sociais e História, a outra formada em Estudos Sociais e Geografia, que é também vice-diretora do turno da manhã, e leciona para duas turmas à noite. A partir dessa conversa inicial, marquei a entrevista com a professora 1.

Escolhi utilizar como instrumento de pesquisa a entrevista porque, conforme explica Lüdke & André (1986), possibilita-nos uma captação imediata das informações que buscamos e também uma maior exploração do tema que julgamos importante. Utilizei-me da entrevista semi-estruturada, de característica mais livre e flexível, que necessita de uma elaboração cuidadosa e um roteiro. Ao elaborar o roteiro para a entrevista, procurei não só abranger questões atuais da escola e dos professores, mas também a história de vida dessas professoras, pois, concordando com Mizukami (1996), acredito que esta parte de um enfoque que privilegia o professor como um ser unitário, mantido pela trajetória pessoal e profissional, onde este se baseia em compreensões pessoais sobre as situações específicas de trabalho. Assim sendo, não poderíamos deixar a história de vida dessas professoras de lado. A entrevista continha 27 questões que se encontram em anexo. Utilizei um gravador, com autorização prévia das entrevistadas, a fim de possibilitar ao entrevistador liberdade para prestar atenção aos sujeitos da pesquisa.

Para realizar as entrevistas, fundamentei-me teórico-metodologicamente no texto *Compreender*, de Pierre Bourdieu, que trata da prática da pesquisa sociológica, onde essa, segundo o autor, não encontra sua expressão dentro das prescrições de uma metodologia, por esse motivo devemos tentar explicar as intenções e princípios utilizados na pesquisa, como realizar as entrevistas, em que devemos nos engajar na investigação, administrando as conseqüências inevitáveis do perguntar, tendo em vista a importância de conhecer os efeitos dos princípios da troca, pois, para Bourdieu, a entrevista se processa numa relação de troca entre o

pesquisador e o pesquisado, onde o pesquisador procura explicitar as razões para que o pesquisado aceite participar desta troca, que ele entenda a importância da pesquisa e da sua contribuição em relação a esta.

Por esses motivos, procurarei explicitar aqui as experiências dessa troca. A entrevista com a professora 1 ocorreu no dia 11 de dezembro de 2004, em sua residência, uma casa aconchegante com muitas flores e objetos de decoração, onde fui muito bem recebida. Conversei um pouco sobre a pesquisa e parti para a entrevista. A professora estava ansiosa por falar e disposta a responder, como ela mesma disse, a “*quaisquer questões*”. Talvez por isso, ao mesmo tempo em que a resposta de uma questão contemplava outras, elas foram se desdobrando em muitas outras. Após ter realizado essa entrevista, saí de Restinga Seca emocionada ao ver toda a história dessa professora, e sentir o entusiasmo dela pela sua profissão. Entrar em contato com a memória das pessoas, como diz Thompson, é tentar captar a subjetividade da percepção humana e, como tal, “permite-nos desafiar esta subjetividade: deslocar as camadas de memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta” (THOMPSON, 1992, p.197).

Talvez por isso, ao transcrever essa entrevista, muitas vezes parei e pensei um pouco sobre a vida, sobre minha profissão, sobre como será quando eu estiver na sala de aula, a minha responsabilidade perante não só a disciplina de Geografia, mas também perante meus alunos, minha escola, minha cidade, enfim, perante toda a sociedade do qual faço parte. Concluí que não posso ser uma professora neutra e sim, ter um ideal e lutar por ele, acreditando que o mundo pode ser melhor.

Diferente da primeira foi a entrevista com a professora 2. Essa entrevista ocorreu no dia 1º de abril de 2005, uma sexta feira à tarde, nas dependências da escola. Ao chegar à direção da escola, aguardei que a professora resolvesse seus assuntos e pudesse, então, me atender. Fui conduzida por ela até uma sala que ficava nos fundos da secretaria, rodeada por armários, um computador velho, mesa e cadeiras. Comecei a conversa esclarecendo o porquê da entrevista. Expliquei as questões sobre a pesquisa em meio a muito barulho, reclamações sobre as serventes que estavam empurrando as classes, fazendo muito ruído; a diretora se levantou e foi resolver esse problema. Voltando, pediu para que eu falasse novamente sobre a pesquisa. Prontamente comentei um pouco sobre meu trabalho (título, objetivo e os procedimentos), e o porquê de usar a história de vida das professoras. Interessada, a professora explicou-me que era “muito ruim de

memória”, que ia ser difícil lembrar de sua trajetória; para tanto, pediu-me as questões a fim de tentar fazer um rascunho com as experiências de sua vida que ia lembrando. Após a professora anotar no papel os pontos que ela achava importantes, liguei o gravador e começamos a entrevista, usando as mesmas questões utilizadas na entrevista com a professora 1.

Após realizar essas entrevistas, percebi como o ambiente em que elas são feitas influenciam nas possibilidades de interpretação, pois cada entrevista representa um momento. Segundo Bourdieu (1997), o resultado de uma entrevista é único e assim foi a entrevista realizada na escola com a professora 2, interrompida por quedas de luz, reclamações da secretária, dentre outras situações conflituosas do cotidiano da escola, enquanto o ambiente em que foi realizada a entrevista com a professora 1, foi agradável, calmo e aconchegante, próprio de uma casa preparada para receber bem seus visitantes.

Observei que conhecer a trajetória de vida e as trajetórias escolares das professoras - sua formação básica e como ela se desenvolveu ao longo de seu caminho profissional - é de fundamental importância para que o professor questione seu próprio fazer docente quando busca oferecer um ensino de qualidade. Isto, considerando o professor como o principal mediador entre os conhecimentos socialmente construídos, como fonte de modelos e crenças para seus alunos. (Cf. MIZUKAMI, 1996) o que pode ser percebido na fala da professora 1, quando ela se refere à importância que a história de sua vida tem na ação profissional:

“Eu passo muito para os alunos essas histórias que eles conhecem, para comparar com sua vida, dar mais valor, irem à luta. Hoje eu valorizo todas as conquistas, as vitórias, me sinto vitoriosa. Digo para meus alunos “se eu consegui sem sapatos ser professora o que vocês não conseguirão?” Faz parte da minha história”.

Essa história que a professora se refere é uma história de luta, na qual ela ia para a escola a pé, quebrando gelo nos campos, por viver humildemente. Tinha o sonho de ter sapatos, muitos sapatos, para não passar mais frio; ter sabonetes para estar sempre bem cheirosa, e guarda-chuvas, porque seu guarda-chuva, quando menina, era de sacos de açúcar que sua mão fazia. Isso tudo, segundo ela, fez com que desse mais valor às suas conquistas, seus ideais e seus sonhos, por mais simples que parecessem ser. Através de relatos como esses, observo que os professores devem aproveitar todos os momentos de suas vidas, para que sirvam de

exemplos para seus alunos, sejam esses na infância, na formação acadêmica ou em fatos atuais. Não devem menosprezar qualquer tipo de “fonte de modelo”, para que isso inspire seus alunos, e que eles vejam como todos nós passamos por situações muitas vezes parecidas com as deles, o que aproxima professores e alunos como seres humanos.

Concordo com Mizukami (1996), neste sentido, quando ela aponta que os professores, a partir de suas vivências diárias e suas experiências em sala de aula, através da reflexão que lhes oferecem oportunidades de se tornarem conscientes de suas crenças e suposições subjacentes à sua prática e também pela reflexão, aprendem a articular suas próprias compreensões e a reconhecê-las em seu desenvolvimento profissional.

É o que podemos observar também pela fala da professora 2, quando trata de professores autoritários que teve quando criança,

“O que eu mais gostava de fazer era os mapas, mas os professores da época – que era um só durante o ensino primário – eu me lembro que era bem autoritário... é! Aquele que exigia, não queria “nem saber”, queria que o aluno ficasse quieto na sala de aula, sentadinho, bonitinho no lugar e, de preferência, não perguntasse nada e pintasse todos os desenhinhos conforme as cores... Tudo eram eles que determinavam, a gente só ia fazendo de acordo com o que eles diziam (...) Eu não lembro de ninguém da minha turma, nem depois, mais tarde, naquela época, que contestasse “isso aí” do professor, o professor era quem mandava, era o único, era “o absoluto” na sala de aula.”

A partir dessa colocação, podemos perceber que, mesmo com um professor autoritário, essa criança não deixou de gostar de mapas e fazer a graduação em geografia, mas esse professor serviu de exemplo de como ela não deveria agir na escola, pois, onde ficava a criatividade, a liberdade de usar a imaginação para pintar os mapas, se o professor dava tudo pronto? Observou ainda, que nenhum aluno se atrevia a contrariar esse professor, pois na sala de aula este era autoridade máxima.

Muitas outras lembranças da escola e do professor de Geografia também marcam a trajetória da professora 2, como quando estava no científico:

“Escola muito tradicional, dos professores determinarem tudo, porque naquela época, em 75, 76, 77, era “assim como eles determinavam”. Tinha que seguir a risca, eles determinaram uniforme e eu tinha que desfilar daquele jeito. A única coisa que eu me lembro que eu fiz de infringir as leis, como se diz, as regras da escola, foi essa, de me recusar a desfilar de saia e ainda ganhei três dias de suspensão.”

“... ele era aquele bem tradicional, estudava... tinha que saber de cor as capitais, muitas vezes tinha prova oral, mesmo lá, a escola era bem tradicional, de estudar países, capitais, a geografia bem tradicional mesmo”.

Nesta perspectiva, os professores geram quadros referenciais ao longo de suas interações com pessoas e com aspectos das instituições nas quais trabalham, de forma que as novas concepções resultantes não são nem inteiramente determinadas pelo contexto, nem inteiramente escolhidas por ele. A reelaboração desses referenciais constitui uma mediação entre teoria e prática, revelando novos significados das teorias e novas estratégias para a prática. Tais quadros são dinâmicos e ancorados em valores, podendo se relacionar com a trajetória do professor enquanto estudante e são construídos durante os anos iniciais da experiência docente. “São um produto de um jogo entre os valores do professor iniciante e o desenvolvimento de suas concepções, considerando oportunidades, características e limitações relativas à escola ou comunidade em que atua” (MIZUKAMI, 1996, p.63).

Ainda é necessário que se considere igualmente o *ethos*, ou seja, as prioridades, práticas e valores que caracterizam essa escola e como isto pode interferir na atuação política do professor. É o que podemos observar no trecho citado acima, em que a professora descreve os professores e a escola da época em que fez o científico, onde esses tinham características autoritárias e tinham como valores a ordem, a moral e os bons costumes, mas segundo a professora, esta era a única escola da cidade onde morava, que era assim tão autoritária. Ser a única possibilidade de escolarização é um delimitador quase intransponível. Não há escolha, é condição única, como acontece com a escola em que ela trabalha hoje. É a única opção de Ensino Médio para os moradores de Restinga Seca.

Gonçalves (1992) analisa o percurso profissional como sendo o resultado da ação conjugada de três processos. O primeiro já analisado no capítulo 1, diz respeito à socialização profissional, que implica as aprendizagens do professor relativas às suas interações com seu meio profissional.

O segundo analisado aqui, diz respeito ao desenvolvimento pessoal que é concebido, segundo ele, como o resultado de um processo de crescimento individual, em termos de capacidade, personalidade, habilidades e interação com o meio.

A profissionalização, que será tratada no capítulo sobre Ensino médio, concebida como o desenvolvimento profissional, como resultado de um processo de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino como de organização do processo de ensino-aprendizagem

Neste sentido, o único aspecto ressaltado pelas entrevistadas sobre sua formação no ensino superior foi dele ter sido feito no final da ditadura militar, porém viveram experiências diferentes. Para a professora 1, a repressão da ditadura presente na Faculdade Dom Bosco de Santa Rosa, norte do Rio Grande do Sul, serviu para mudar sua maneira “*ingênua*” de ver o mundo. Muito lhe marcou o fato de um de seus professores ter sido preso neste período, recorda emocionada que participava dos movimentos da época, levantava bandeira, vestia-se de preto para protestar, usavam palavras de ordem em movimentos estudantis. Sentia que devia fazer alguma coisa, achava que poderia mudar o mundo e isto, segundo ela, serviu muito para sua vida, seu agir criticamente, seu pensar sobre a estrutura social.

Em relação ao período da ditadura vivido pela professora 2, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Santiago (FAFIS), região centro do Rio Grande do Sul, ela notou que havia uma conjuntura diferente, que não podia se manifestar muito, embora visse que estava tudo errado, como pode ser verificado nessa passagem,

“A gente até comentava, mas sempre com um certo cuidado, por isso eu acho que não foi uma época nem um pouco boa, principalmente para nós dessa área de estudos sociais, porque a gente sempre teve que camuflar tudo, e aí eu comecei a entender porque na época em que eu estudei também a gente só estudava aqueles países e capitais na Geografia, e na História também estudava aquela bem dos livros didáticos, aquela bem camuflada, ninguém se atrevia a dar uma coisa diferente naquela época, então acho que isso aí perdeu bastante a importância da disciplina, a gente não... só depois a gente conseguiu, aí eu peguei a Geografia na época boa para trabalhar.”

Observamos que as duas professoras acham que a época da ditadura foi agitada, de modo que, para a primeira serviu de base para aprender a lutar e reivindicar por seus ideais, talvez no caminho exemplificado por seus professores da faculdade que, como ela mesma aponta, incentivavam a participação política. Enquanto para a professora 2, essa época foi de imensa perda, no que se refere aos conteúdos abordados nos cursos de graduação, principalmente nas áreas sociais, pois, segundo ela, eles tinham que camuflar os conteúdos por medo de represálias e até mesmo extinção dos cursos.

Suas falas dão indícios das formas diferenciadas que os professores do ensino superior, de regiões diferentes do Estado, lidaram com a repressão e a violência presentes durante a ditadura. Este período trouxe muitos prejuízos, no que se refere à ausência de autonomia e liberdade por parte das escolas e universidades, que perderam no sentido da construção, da criação, da vivência de valores, atitudes, comportamentos. Mas, ao mesmo tempo, as atitudes dos professores da primeira entrevistada inspiram sua atuação participativa e engajada devido ao exemplo dado por seus mestres.

Desse modo, a trajetória, tanto pessoal quanto profissional, envolve uma multiplicidade de gerações que não só se sucedem, mas também se entrelaçam na permanente tarefa de produzir o mundo. Assim, cada uma, em um mesmo percurso histórico, possui papel diferenciado nessa trama. Como aponta Arroyo (2002), carregamos angústias e sonhos da escola para casa e da casa para a escola, não damos conta de separar esses tempos porque ser professor faz parte de nossa vida pessoal.

3. QUESTIONANDO O ENSINO MÉDIO

Neste capítulo abordarei o papel do Ensino Médio, quais suas características e suas finalidades, tendo por base a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) Parecer CEB/CNE nº 15/98; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); o Plano Nacional de Educação (PNE) 10.127/2001; o Plano Integrado da Escola (PIE) e as entrevistas com as professoras.

A característica do Ensino Médio nas décadas de 60 e 70, conforme os PCNs, considerando o nível de desenvolvimento da América Latina e a política educacional vigente, tinha oficialmente como finalidade a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de máquinas ou de dirigir processos de produção, o que promoveu a profissionalização compulsória.

A legislação para o ensino médio da década de 90, por sua vez, segundo os PCNs, coloca novos parâmetros para a formação dos cidadãos, devido ao volume de informações produzido em decorrência das novas tecnologias ser constantemente superado. E sugere que a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Assim, em oposição à formação específica, é proposta uma formação geral, o desenvolvimento da capacidade de pesquisar, de buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés de simples exercício de memorização.

Estas reformas do Ensino Médio levam em consideração as mudanças estruturais que alteram a produção e a própria organização da sociedade. Pensar um novo currículo segundo os PCNs coloca em presença dois aspectos: as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais, sendo a produção e difusão de bens culturais, especialmente a informação; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se incorporem com as exigências desta sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) confere uma nova identidade para o Ensino Médio, determinando que o Ensino Médio faz parte da Educação Básica, quando por meio do Art. 21, estabelece:

“Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I – Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II – Educação superior”.

Nas Diretrizes, o Ensino Médio é considerado a etapa final da educação básica para o exercício da cidadania, o que concorre para a construção da sua identidade, ou ainda, a base para o acesso às atividades produtivas, para o prosseguimento aos níveis mais elevados e complexos de educação e para o desenvolvimento pessoal.

O trabalho é considerado o contexto mais importante da experiência curricular no Ensino Médio. Também de acordo com as Diretrizes, em seus Artigos 35 e 36, esta etapa do ensino visa dotar o educando dos instrumentos que lhe permitam “continuar aprendendo”, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos “fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos” (Art. 35, incisos I ao IV). O significado desse destaque deve ser devidamente considerado: na medida em que o Ensino Médio é parte integrante da Educação Básica e que o trabalho é o princípio organizador do currículo, então o Ensino Médio tem como uma de suas finalidades atender o mundo do trabalho. Sendo assim onde encontraremos quantidade de vagas suficientes no mercado de trabalho para essa demanda?

Como é possível, efetivamente, que o ensino médio prepare o jovem para o trabalho, para a vida e para continuar com os estudos posteriores? Como acontece? Como as escolas organizam seu currículo para abranger estes três aspectos? Será que realmente as escolas estão conseguindo fazer essas três coisas? Ou estão privilegiando uma delas?

Como o Ensino Médio poderá preparar o jovem para três esferas tão distintas, sendo que uma pode dificultar a outra? Conciliar estes três aspectos pode ser quase impossível, mas como está prescrito na legislação, acaba aparecendo no planejamento escolar. Na escola pesquisada existe a proposta, segundo seu Plano Integrado da Escola (PIE), de “oportunizar uma ação educativa que favoreça o crescimento global e harmônico do educando, visando a um ser humano e a um mundo melhores”. Tendo esse objetivo, a escola tende a preparar o educando para

a vida e, segundo ela, conseqüentemente, para o trabalho e para progredir nos estudos.

Mas como é visto o Ensino Médio pelas professoras de Geografia? O que elas pensam sobre a proposta oficial e suas experiências na docência?

O posicionamento da professora 2 é o seguinte:

“Eu vejo o ensino médio, ainda tenho esperança... ainda vejo como uma ponte para o aluno continuar, é essa a expectativa da gente que o aluno continue, porque a maioria, quando eles começam lá no 1º ano [do Ensino Médio], eles têm essa preocupação, essa expectativa de fazer o PEIES, ou entrar na universidade pelo vestibular, eu vejo como uma ponte para atingir esse objetivo. Se tu chegar numa sala de aula e perguntar para os alunos, tu pega assim, 90% querem ingressar no ensino superior, então eu vejo como uma ponte para isso aí, e aqueles alunos do noturno, uns 60% para PEIES e vestibular e o restante é para o mercado de trabalho. Eu acho que também a gente pode ajudar eles nesse mercado de trabalho, no momento em que tu o humaniza, que tu faz com que ele saiba se relacionar com os colegas, com toda a comunidade escolar, com toda a comunidade que ele vive, saber se comportar bem em sociedade, falar em público, eu sempre digo para eles: ‘Se vocês souberem ler bem, escrever, falar em público, se vocês souberem uma língua [estrangeira] que seja, vocês vão ingressar no mercado de trabalho’.”

Este depoimento gerou ainda mais questionamentos: Será que realmente a escola está conseguindo desempenhar esse papel de humanizadora? Será que o jovem no ensino médio está entendendo essa proposta? Como o jovem vê esta fase de escolarização?

Segundo a fala da professora 2, a maioria dos jovens querem ver o resultado, ou seja, querem que o Ensino Médio os preparem para atingir seus objetivos de passar no vestibular, no Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES) ou no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ou ainda aumentar suas possibilidades de conquistar um lugar no mercado de trabalho. Contudo, observamos que um grande número de jovens, após terminarem esta etapa da Educação Básica, freqüentam “cursinhos” ou o fazem concomitante com o Ensino Médio, a fim de enfrentarem estes processos seletivos para o Ensino Superior ou para o mercado de trabalho.

Isto nos dá a entender que, na prática, o Ensino Médio não prepara de fato para os estudos posteriores no Ensino Superior – que tem um processo seletivo muito peculiar, que não cabe aqui analisar.

Prepararia, então, para a continuidade no Ensino Profissionalizante? De acordo com a professora 2, “a gente pode ajudá-los nesse mercado de trabalho”,

humanizando-os e preparando-os, também, para a vida em comunidade. O depoimento da professora 1, por sua vez, aponta que os professores não estão fazendo isto:

“Muita coisa se perdeu pela estrada da vida, hoje os professores pensam mais em vestibular, conteúdo, não sei se é erro da educação ou do próprio descrédito com a política, com as coisas com o mundo, ou pelo acesso, à tecnologia, hoje é tudo mais rápido, mais fácil, dificilmente o jovem fala em política como nós falávamos, ele (o jovem) não reivindica, não pergunta, tudo o que você dá para ele está bom, não opina, te deixa indignada, na questão da participação houve um retrocesso na questão de ir à luta, de pegar a bandeira, de acreditar num ideal, de acreditar em si mesmo, sonhar.”

Fazendo essa comparação com a sua geração, a professora 1 percebe que os professores (inclusive ela) se preocupam com o vestibular e com os conteúdos a serem vencidos ao final de cada período letivo, deixando de lado os valores, o lado humano tanto dos alunos quanto dos próprios professores. Estes, por sua vez, sentem-se obrigados a seguir programas, a vencer conteúdos e não conseguem nem parar e pensar em si mesmos, se isso que estão ensinando aos seus alunos tem realmente relação com o meio em que esse aluno vive, se vai fazer diferença ou não para sua vida. Podemos ver, a seguir, que a professora revela algumas questões que o sistema escolar proporciona ao jovem e como esse sistema é excludente.

“A nossa grande falha é o próprio sistema, pouca aula, pouca carga horária, muito aluno e a questão da avaliação, dar a nota... Os piores momentos é o final do semestre que tu percebe que é injusta, tem que ter uma cabeça muito fria (percebe que o aluno cola e tu ajuda). A questão do vestibular como é excludente, deveria de ser quem quer fazer que tivesse vaga para todos, porque fica muita gente fora.”

A afirmação desta professora nos faz pensar como a escolarização seriada e principalmente seus processos avaliativos são homogeneizantes, como afirma Klinké (2003): organizados por série (ano) escolar, todos usam o mesmo material didático, ouvem as mesmas explicações, com um currículo pré-fixado (segundo critérios geralmente alheios às suas necessidades), avaliados para mostrarem que assimilaram aqueles conteúdos (desenvolvidos com a mesma metodologia para todos), com os mesmos instrumentos de avaliação.

Terminando o Ensino Médio, novamente um único instrumento (as provas de vestibular, PEIES ou ENEM) os selecionam mediante padrões excludentes.

Seriam estas formas de cumprir o que está prescrito no Art. 22, da LDB 9394/96: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”?

O que significa o exercício da cidadania?

Que meios o Ensino Médio fornece para os jovens progredirem no trabalho e em estudos posteriores?

Ainda segundo depoimento da professora 2,

“O ensino médio é isso aí, para dar continuidade aos estudos, ele não vai parar aqui, ir para uma universidade, no entanto a gente sente que mais da metade dos nossos alunos aqui não vão para uma universidade, eles terminam aqui e vão quanto muito disputar um trabalho, ou estão pensando em fazer um concurso, muitos não têm condições, eles chegam lá na universidade federal para fazer o vestibular, têm que disputar aquelas mil e poucas vagas que tem, com 24, 26 mil candidatos para aquelas mil e poucas vagas, e a maioria não consegue entrar, aí já se frustra, não tem condições de pagar cursinho, muito menos uma faculdade particular, eles não têm condições, e aí o que eles fazem? Muitos ficam em casa, ou procurando trabalho, ou vão procurar trabalho em cidade maior, aí eles vão saindo daqui, e poucos conseguem continuar.”

Como podemos observar a questão do jovem e do Ensino Médio é muito delicada, conforme aponta Bercovich, Madeira e Torrér, (1997 *apud* NUNES, 2002, p.43). As questões que envolvem o adolescente de hoje não podem mais ser pensadas fora das relações mais ou menos tensas com o mundo do trabalho, fora de sua condição de grande consumidor potencial de bens e serviços em uma sociedade de massas, onde a escolarização não se limita mais aos jovens e o trabalho não é só de adultos, ou fora de suas relações de autonomia ou dependência para com a ordem jurídica e política. Esse jovem necessita de condições para continuar seus estudos, seja através das faculdades ou através de cursos profissionalizantes.

Então, preparar para a vida é preparar para o trabalho e, preparar para o trabalho, é preparar o educando para continuar nos estudos e conseguir ascensão social; assim, vejo que o Ensino Médio é uma constante busca de um ensino que abranja todas estas esferas, e que não estamos conseguindo realizar isso ainda.

Quanto à falta de vagas no Ensino Superior, como a professora 2 comenta, deve-se ao fato da expansão do Ensino Médio nos últimos dez anos. Por consequência, as faculdades públicas não estão estruturadas a receber essa enorme demanda de alunos, e também o próprio Ensino Médio está despreparado para atender essa demanda de estudantes que cada vez mais procuram meios de vencer, seja na vida profissional ou nos estudos. Contudo, o próprio mercado de trabalho não está preparado para receber tamanha quantidade de mão-de-obra.

Outro aspecto é a forma com que o professor ensina seu aluno, pois não adianta você dizer que se utiliza de várias técnicas para o alunado desenvolver sua criticidade, se na prática aplica conteúdos prontos, acabados e que não desenvolvem a autonomia desse aluno. Devemos sim, desenvolver responsabilidades, fazer com que o aluno entenda o seu papel dentro da sociedade e que ele não está aí somente por estar, e sim que ele tem um compromisso com todos, como aponta a professora 1, ao dizer que, para que isso ocorra de forma clara e seja entendida por todos, é necessário que o professor faça com que o aluno crie:

“um espírito de responsabilidade, de consciência das tuas capacidades, qual o teu papel dentro da tua família da tua cidade, do teu país, o que você pode mudar, isso é o ideal, não faço isso mas é o melhor, pois a escola está perdendo sua função e vai ter que retomar essa questão de valores, consciência, participação, espírito crítico, se não, não vai entender a função de existir, do porquê de estar aí.”

Esta perda da referência do passado é a principal causa do desinvestimento docente e da situação do sistema escolar, pois assim não há continuidade do sistema, e sim, rupturas, rupturas essas que fazem com que os professores se sintam perdidos, pois se a cada governo são feitas novas propostas para a educação, como poderemos pedir para que o professorado entenda as funções sociais da educação? Qual o comprometimento político dos professores de Geografia para a melhoria destas condições no processo ensino aprendizagem?

Talvez por isso o professor raramente reflita sobre os porquês dos conteúdos ministrados nas disciplinas escolares, já que essas não têm relação umas com as outras. Como queremos que nossos alunos entendam a importância do estudo, até porque cada professor tem um método próprio de ministrar sua disciplina e o tempo

para o diálogo e a reflexão entre os professores é praticamente nulo, como aponta a professora 1:

“a carga horária dos professores é muito alta, na disciplina de Geografia tem um uma professora que está na vice-direção, então está ocupadíssima, tem professores com três escolas, então não têm tempo para discussão, os professores vão meio por conta”.

Essa falta de tempo apontada pela professora se dá muitas vezes pela má remuneração recebida pela categoria, que sabemos ser bastante desfavorecida, pois os professores necessitam trabalhar em mais de uma escola para poder viver dignamente. Não seria essa uma das razões pela qual a escola está se desqualificando? No sentido de que falta tempo para os professores repensarem, refletirem suas ações, seus atos, vemos que é muito fácil jogar a culpa no tempo, mas se recebêssemos melhor, poderíamos trabalhar em menos escolas, e investir mais em cursos de qualificação, em reuniões para compartilhar as diferentes experiências. Mas onde está a viabilização do aperfeiçoamento profissional continuado (Artigo 67, inciso II)?

CONCLUSÃO

O comprometimento político das professoras de geografia se dá no âmbito da não neutralidade, o que pude constatar através das entrevistas e dos documentos analisados. Elas possuem consciência do que fazem e do que deixam de fazer, estão em constante busca de aperfeiçoamento, proporcionado pela própria escola através dos cursos de formação continuada, também se preocupam com o futuro dos alunos, uma vez que os considera o principal objeto da educação.

Nesse sentido, as professoras estão cumprindo o papel de gestoras, uma diretamente, porque está na vice-direção, vivenciando no dia a dia o andamento da escola e a outra, porque procura fazer da sua atuação a melhor possível, embora reconheça que existam falhas. Até mesmo, porque as professoras de Geografia possuem a menor carga horária e, portanto, ficam menos tempo com os alunos e na escola, mas nem por isso precisam ser omissas em suas atitudes. Portanto, neste espaço de possíveis, as professoras-gestoras possuem consciência política do que fazem, entendem da escola em sua totalidade com vontade de prover a mudança, têm capacidade de refletir sua prática e trabalhar coletivamente, segundo as suas falas. Assumem o papel de mediadoras no processo de planejamento da prática interdisciplinar, em projetos coletivos, provocando diálogos e sugerindo parcerias.

Observo que, de fato, o espaço escolar é o principal local de formação dos profissionais reflexivos, porque nele pode-se colocar em discussão as problemáticas do cotidiano da sala de aula, já que é realizando a prática que o professor defronta-se com o desafio do inesperado, fazendo julgamentos e adotando deliberações para sua superação. São essas as questões que devem ser estudadas, aprofundadas, e explicadas pelos aportes teóricos. É frente a essas problemáticas que os professores são desafiados a pensarem sobre o que fazem, e a produzirem com registros, as justificativas de suas ações.

A formação continuada permeia toda e qualquer prática dos profissionais do século XXI, pois o mundo exige o domínio de conhecimentos e competências para a garantia do direito à cidadania. Através da formação continuada, os professores se instrumentalizam para o exercício de práticas reflexivas, fazendo uso do processo avaliativo como diagnosticador do que devem modificar em suas ações, em suas

propostas de sala de aula, a fim de permitir que os alunos se apropriem de um saber que lhes garanta o direito à cidadania e à inclusão social. A avaliação da própria prática compõe um caráter emancipatório, que possibilita o exercício da autonomia, da responsabilidade cooperativa, da interação comprometida, com o respeito às diversidades sociais, culturais, políticas, fazendo com que todos os sujeitos construam uma consciência sobre a importância da participação individual e da organização coletiva, transformando a escola num espaço de reflexão, de luta por objetivos comuns, de realização de desejos e necessidades de toda a comunidade, enfim, de credibilidade social.

Portanto, as reuniões, os encontros e os seminários que a escola investigada promove despertam nos professores-gestores a capacidade de reflexão. Reflexão essa movida pela articulação dos saberes teóricos e práticos. O resultado desses momentos reverte em mudanças reais na postura do professor enquanto pessoa e profissional, ou seja, transforma a si e aos outros, no sentido de tornar o seu trabalho representativo de autonomia, confiança, seriedade, valor social e profissionalidade.

É tarefa do Estado, todavia, promover espaços de discussão sobre planos de carreira, qualificação e valorização dos profissionais da educação, utilizando-se dos consensos construídos no coletivo da categoria para a concretização de ações que transformem o ofício de professor numa profissão capaz de estimular a ascensão social, a auto-estima e a auto-realização.

Hoje, mais do que em outros tempos, ser professor-gestor é ter um caráter de seriedade, responsabilidade e comprometimento com aquilo que faz. É ser um sujeito que possui saberes oriundos da academia, saberes da sua experiência de vida, saberes advindos de sua prática frente aos alunos e com os colegas na escola, o que utiliza para conseguir respaldar e justificar os seus atos, suas propostas de intervenções. É ser um profissional reflexivo porque consegue articular teoria e prática, pensar sobre “o quê”, “como” e “para que” faz o que faz. Assim, estaremos abrindo caminhos para uma ação mais consciente e qualitativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: Imagens e auto imagens**. 5ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer CEB/CNE nº15/98.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio**. Disponível em: <{ HYPERLINK "http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/baseslegais.pdf" }>. Acesso em: 10 out. 2004.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.127/2001.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (Coord) **A miséria no mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOURDEEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 1996.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

ENGUITA, Mariano Fernandes. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução: Tomas Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 37ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Cecília (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In: NOVOA, A.(Org). **Vida de professores**. Porto: Porto, 1992.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

KLINKE, Karina. **Escolarização da leitura no ensino graduado em Minas Gerais (1906-1930)**. 2003. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Tradução: Nize Maria Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e prática**. 5ª ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MACHADO, Aline D. *et al.* **Ciclos de Vida pessoal e profissional na trajetória docente**. Santa Maria: Editora Pallotti, 2004.

MISUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In.: REALI, A.; MIZUKAMI, M. G. **Formação de professores**. São Carlos, EDUFSCAR, 1996.

MISUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NUNES, Clarice. **Ensino Médio**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PERRNOUD, Philippe. **Avaliação: da Excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Tradução: Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, **Projeto Político Pedagógico**. Curso de Especialização em Gestão Educacional, 2003.

ANEXO

Anexo

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS RESTINGA SECA/RS

1. Em que data entraste na escola? Em que localidade?
2. Como foi sua entrada na escola?
3. Como era a escola?
4. Como você se sentiu no início de sua escolarização?
5. Como as crianças se sentavam na sala?
6. Os colegas tinham afinidades contigo? Quais?
7. O que você lembra dos professores?
8. Os professores tinham outra atividade além da docência?
9. Como e onde eram os recreios?
10. Quais os materiais didáticos que você lembra ter usado nas séries iniciais?
11. Quais as coisas que você lembra sobre seu processo de escolarização na educação básica (ensino fundamental e médio)?
12. Você estudou em mais de uma escola? Qual a diferença entre elas?
13. Quais os fatores que a levaram a fazer sua opção pelos cursos de graduação?
14. Quando e onde se formou?
15. Quais as lembranças da época da sua graduação?
16. Como você se sentia naquela época cursando essas graduações?
17. Por que ensinas geografia?
18. Como foi tua entrada na carreira do magistério?
19. Como você percebe tua formação e o ensino de geografia?
20. Em quais escolas já atuou?
21. Quais as experiências que você se recorda da docência?
22. Quais as principais diferenças entre suas experiências ?
23. Como é assumir cargos administrativos? Quais dificuldades encontrou?
24. O que você pensa sobre o ensino de geografia hoje?
25. Com você vê a educação básica (principalmente o ensino médio)?
26. Como você vê a sua escola nesse contexto?
27. Quais relações você observa entre as propostas oficiais e a sua atuação?