

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Ana Maria Vellenich

**A ESCOLA PÚBLICA COMO CONTEXTO DE INOVAÇÃO:
Rompendo com Práticas Educativas Tradicionais e
Potencializando o Desenvolvimento Humano**

Taubaté – SP

2013

Ana Maria Vellenich

**A ESCOLA PÚBLICA COMO CONTEXTO DE INOVAÇÃO:
Rompendo com Práticas Educativas Tradicionais e
Potencializando o Desenvolvimento Humano**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Universidade de Taubaté como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Humano.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro.

Taubaté – SP

2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI – Sistema Integrado Bibliotecas /
UNITAU – Biblioteca de Ciências Sociais e Letras**

V439e Vellenich, Ana Maria
 A Escola como contexto de inovação: rompendo com práticas
educativas tradicionais e potencializando o desenvolvimento humano /
Ana Maria Vellenich. - 2013.

 282f.: il.

 Dissertação(Mestrado em Desenvolvimento Humano na área de
Formação, Política e Práticas Sociais) - Universidade de Taubaté, Pró
Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PRPPG, 2013.
 Orientação: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PRPPG.

 1. Escola. 2. Interdisciplinaridade. 3. Inovação. 4. Qualidade. 5.
Desenvolvimento humano. I. Título.

ANA MARIA VELLENICH

**A ESCOLA PÚBLICA COMO CONTEXTO DE INOVAÇÃO:
Rompendo com Práticas Educativas Tradicionais e Potencializando o
Desenvolvimento Humano**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Universidade de Taubaté como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Humano.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro.

Data: 23/07/2013

Resultado: APROVADA

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro.

Universidade de Taubaté.

Assinatura _____

Prof. Dr. Elydio dos Santos Neto.

Universidade Federal da Paraíba.

Assinatura _____

Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco.

Universidade de Taubaté.

Assinatura _____

Dedico este trabalho
ao meu querido marido Sacho e
ao mestre José Pacheco.

AGRADECIMENTOS

“O número de pessoas a quem agradeço representa bem o quanto sou consciente da necessidade do outro em nossas vidas”.

Ana Maria Vellenich

Sou eternamente grata a Deus pelo dom da vida, por esta vida e pela oportunidade de fazer o mestrado, que tanto contribuiu para o meu desenvolvimento humano.

Sou também eternamente grata a meu marido “Sacho” e meu filho Mateus, pela paciência e compreensão nesta fase da minha vida, em que a dedicação aos estudos ocupou muito dos momentos em que poderíamos estar juntos. Assim fazendo, permitiram um reencontro meu comigo mesma.

Às minhas queridas mãe e irmã Katia, pela preciosa ajuda prestada, com esmero e carinho, no cuidado a meu filho em minhas ausências.

A “querida professora querida” Edna Chamon, pela criação, desenvolvimento e força com que dirige esse mestrado em nossa região, e à professora Elvira Araujo, por ter levado até mim essa notícia e ter feito com que eu acreditasse que era possível fazê-lo.

A “querida professora querida” Nena que, com sua valiosa orientação, permitiu que eu redescobrisse o amor pela educação, o encantamento pela profissão e a esperança num Brasil melhor.

Aos meus eternos mestres Conrado Sathler, Denise Ferraz e Cristina Peluso, pelo estímulo e apoio.

Ao meu primo “X” que, desejando permanecer no anonimato, garantiu financeiramente que eu pudesse fazer esse mestrado.

Aos secretários da educação do município de Lorena, Profa. Dra Marlene Silva Sardinha Gurpilhares e Sr. Élcio Vieira, que acreditaram no meu potencial e me

apoiaram para a realização deste mestrado, bem como minha chefe, Sra. Elisabete M. B. S. Ferreira.

Aos professores do programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano da UNITAU, por me permitirem conhecer o desconhecido e também o que já era conhecido (só que de outro jeito).

As minhas colegas de trabalho do CIAE, principalmente Patrícia, pela compreensão e apoio, e aos colegas do mestrado, em especial Andréia, Eliana, Ely e Juliana, pelo prazer de estarmos juntas na desconstrução e construção de nós mesmas.

Sou especialmente grata à Néia, diretora da escola municipal, meu campo de pesquisa, bem como a toda sua equipe escolar, a seus alunos e pais de alunos, pelo acolhimento, carinho, generosidade e apoio com que me “adotaram”, bem como pela boa vontade em contribuir com a pesquisa, o que permitiu que os resultados alcançados fossem muito além dos esperados, especialmente com relação ao meu desenvolvimento pessoal.

A Maria Bezerra e Lilian, que me acolheram em seus lares com muito carinho e generosidade, num momento que estava só e longe de casa.

Ao prof. Dr. e amigo Elydio, pelo carinho, generosidade e disposição com que aceitou o convite para participar desse momento importante da minha vida, fazendo parte das bancas de qualificação e defesa. Mais ainda, por ter me levado a acreditar na utopia.

Ao prof. Dr. J. C. Fusari, pela disponibilidade, atenção e carinho com que leu meu trabalho e fez importantes e pertinentes recomendações.

Às professoras doutoras Márcia Pacheco e Elisa Brisola, que marcaram, com seu conhecimento, meu caminhar no mestrado.

Ainda sou grata a muitas outras pessoas que, de maneira menos direta ou minimamente, também contribuíram para a realização deste mestrado.

Minha eterna gratidão a todos, pelo meu desenvolvimento e transformação pessoal.

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas
Que já têm a forma do nosso corpo
E esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos
mesmos lugares

É o tempo da travessia
E se não ousarmos fazê-la
Teremos ficado... para sempre
À margem de nós mesmos

Fernando Pessoa

RESUMO

A ESCOLA COMO CONTEXTO DE INOVAÇÃO:

Rompendo com Práticas Educativas Tradicionais e Potencializando o Desenvolvimento Humano

No Brasil, a Educação não está cumprindo seu papel, qual seja, proporcionar uma educação de qualidade, isto é, uma educação que promova o desenvolvimento humano e social. No entanto, acredita-se que a educação é umas das possibilidades para transformação social: uma educação que desenvolva a capacidade de resolução de problemas ligados à sobrevivência e também posicionamentos políticos na construção de uma sociedade sem desigualdades sociais. Algumas escolas públicas e privadas do Brasil têm buscado formas de atuar almejando resultados mais qualitativos, em suas práticas. Neste trabalho, o objetivo é compreender como uma destas escolas está conseguindo se promover diante do desafio e do compromisso com a formação e o desenvolvimento humano, e conhecer os recursos e estratégias utilizados para isso. Ainda de forma incipiente, a interdisciplinaridade, própria de comunidades reflexivas e aprendentes, esteve presente nesta escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, numa investigação sob a forma de estudo de caso, com objetivo exploratório que envolve a abordagem etnográfica. Foi usada como técnica a observação participante com procedimentos de entrevista, grupo focal e análise documental. Após as entrevistas, os dados obtidos foram analisados por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010), à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano proposta por Bronfenbrenner (1996), balizada pelos paradigmas que sustentam o campo da Educação no Brasil. Os resultados indicam que as estratégias e recursos adotados pela equipe escolar de uma instituição pública de ensino infantil e fundamental I que contribuíram na inovação da prática educativa foram: 1- gestão democrática e participativa; 2- a busca por orientação educacional externa; 3- o trabalho coletivo; 4- desenvolvimento da parceria escola-família; 5- a construção coletiva de um novo PPP pela comunidade escolar; 6- nova organização da escola: do tempo, do espaço e dos agrupamentos; 7- plenárias com participação efetiva dos alunos. Ficou demonstrado que, com essas mudanças, houve potencialização do desenvolvimento humano da comunidade escolar. Este trabalho abre a possibilidade de trazer subsídios para que outras escolas também possam mudar seu contexto e promover, de fato, um processo de amadurecimento, de desenvolvimento humano e transformação da realidade social.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Interdisciplinaridade. Inovação. Qualidade. Desenvolvimento humano.

ABSTRACT

THE SCHOOL AS A CONTEXT FOR INNOVATION:

Breaking with the traditional educational practices and potentiating the Human Development

The education in Brazil isn't fulfilling its role, namely, to promote the human and social development. However, it is believed that it is one of the possibilities for social transformation: an education that develops the ability to solve problems related to survival and also political positions in the construction of a society without social inequalities. Some public and private Brazil's schools have sought ways to act with more qualitative results in their practices. In this work, the goal is to understand how such a school is getting to promote itself with the challenge and commitment to education and human development, and know the resources and strategies used for this. Still incipient, interdisciplinarity, own communities and reflective learners attended this school. This is a qualitative research, an investigation in the form of a case study with exploratory objective that involves ethnographic approach. It was used as a technique of participant observation with interview procedures, focus groups and document analysis. After the interviews, the data were analyzed through content analysis (Bardin, 2010), the Bioecological Human Development Theory proposed by Bronfenbrenner (1996), limited by the paradigms that underpin the field of education in Brazil. The results indicate that the strategies and resources adopted by a public elementary school who contributed to the innovation of educational practice were: 1 - the search for external educational guidance; 2 - democratic-participative management; 3 - collective work, 4 - development of school-family relationship; 5 - the collective construction of a new PPP school community; 6 - new school organization: time, space and groups; 7 - plenary with the effective participation of the students. Demonstrated that with these changes, there was enhancement of human development of the school community. This work opens the possibility of bringing subsidies so that other schools can also change their context and promote, in fact, a process of maturation, human development and transformation of social reality.

KEYWORDS: School. Innovation. Interdisciplinarity. Quality. Human development.

LISTA DE SIGLAS

USP	Universidade de São Paulo
UNITAU	Universidade de Taubaté
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)
SEDF	Secretaria da Educação do Distrito Federal
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
CNE	Conselho Nacional de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
CF	Constituição Federal
MEC	Ministério da Educação e Cultura
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
CEB	Câmara de Educação Básica
BM	Banco Mundial

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
UNICEF	United NationsChildren'sFund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
E-9	Nove países com o maior índice de analfabetismo do Mundo
LO	Lei orgânica
PME	Plano Municipal de Educação
CME	Conselho Municipal da Educação
CACS	Conselho de Acompanhamento e Controle Social
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
GF	Grupo Focal
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
PPP	Projeto Político Pedagógico
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
LOE	Linguagem Oral e Escrita

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Dados pessoais coletados dos docentes da escola pesquisada.....	112
Tabela 2	Proporção de docentes por gênero	113
Tabela 3	Proporção de docentes por gênero, segundo a faixa etária.....	113
Tabela 4	Proporção de docentes por estado civil.....	113
Tabela 5	Proporção de docentes por curso de graduação.....	114
Tabela 6	Proporção de docentes por tempo de formado.....	114
Tabela 7	Proporção de docentes por tempo de serviço na escola.....	115
Tabela 8	Proporção de docentes por pós-graduação.....	115
Tabela 9	Proporção de docentes por tipo de vínculo funcional	116
Tabela 10	Proporção de docentes por jornada de trabalho	116
Tabela 11	Proporção de alunos por gênero	116
Tabela 12	IDEB da escola pesquisada.....	143
Tabela 13	Grupos dos alunos por espaço de aprendizagem/dia da semana.....	182
Tabela 14	Grupos dos alunos por professor /dia da semana.....	183
Tabela 15	Grupos dos alunos por espaço de aprendizagem/dia da semana	183

Tabela 16	Alunos divididos por figuras	204
Tabela 17	Grupos dos alunos por professor /dia da semana	204
Tabela 18	Grupos dos alunos por espaço de aprendizagem/dia da semana ...	205
Tabela 19	Grupos dos alunos por professor /dia da semana	205

LISTA DE IMAGENS E FIGURAS

Imagem 1	Fachada da escola pesquisada (17/04/2012).....	120
Imagem 2	Escola pesquisada vista por quem entra (17/04/2012).....	121
Imagem 3	Escola vista por quem entra, de outro ângulo (17/04/2012).....	122
Imagem 4	Escola pesquisada – refeitório (17/04/2012).....	122
Imagem 5	Escola pesquisada – sala de cultura (17/014/2012).....	123
Imagem 6	Escola pesquisada – biblioteca (17/04/2012).....	124
Imagem 7	Escola pesquisada – “pátio” (17/04/2012).....	125
Imagem 8	Bairro da escola pesquisada – precariedade (17/04/2012).....	126
Imagem 9	Bairro da escola pesquisada – precariedade (17/04/2012).....	127
Imagem 10	Plano Municipal da Educação de Ubatuba.....	131
Imagem 11	Escola pesquisada – mural no refeitório (17/04/2012).....	148
Imagem 12:	Organograma da escola.....	152
Imagem 13	Escola pesquisada – reunião com os responsáveis (06/07/2012).....	152
Imagem 14	Escola pesquisada – HTPC (31/08/2012).....	156
Imagem 15	Escola pesquisada - reunião com os responsáveis e os alunos (06/07/2012).....	163
Imagem 16	Escola pesquisada – reunião com os responsáveis (06/07/2012).....	165
Imagem 17	Escola pesquisada - reunião com os responsáveis (06/07/2012).....	165
Imagem 18	Escola – alunos num espaço de aprendizagem (16/04/2012).....	175
Imagem 19	Escola pesquisada - alunos num espaço de aprendizagem – ponto de ônibus (16/04/2012).....	176
Imagem 20	Escola pesquisada - alunos num espaço de aprendizagem – varanda da escola (16/04/2012).....	178

Imagem 21	Escola pesquisada - alunos num espaço de aprendizagem – sala comum (16/04/2012).....	179
Imagem 22	Escola pesquisada - alunos num espaço de aprendizagem – biblioteca (27/08/2012).....	180
Imagem 23	Escola pesquisada - alunos num espaço de aprendizagem – sala de informática (27/08/2012).....	180
Imagem 24	Escola pesquisada - alunos num espaço de aprendizagem – sala comum (07/05/2012).....	188
Imagem 25	Escola pesquisada - alunos num espaço de aprendizagem – “sala de informática”/sala dos professores (29/08/2012).....	189
Imagem 26	Escola pesquisada - alunos e professores durante o intervalo (10/05/2012).....	191
Imagem 27	Escola pesquisada - plenária do grupo “projeto de pesquisa” (16/04/2012).....	215
Imagem 28	Escola pesquisada - plenária do grupo “alfabetização” (12/06/2012).	216
Imagem 29	Escola pesquisada – HTPC (31/08/2012).....	229
Imagem 30	Moção de congratulação à escola pesquisada.....	248

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
1.1	Problema.....	29
1.2	Objetivos.....	29
1.2.1	Objetivo geral.....	29
1.2.2	Objetivos específicos.....	30
1.3	Delimitação do estudo.....	30
1.4	Relevância do estudo.....	31
1.5	Organização do trabalho.....	33
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	34
2.1	Educação, fracasso escolar e exclusão social.....	34
2.2	O contexto da educação básica: diretrizes socioculturais e políticas...38	
2.2.1	O contexto do ensino fundamental da escola pública.....	46
2.2.1.1	A municipalização no estado de São Paulo.....	50
2.3	Qualidade da educação no Brasil.....	56
2.3.1	Educação e avaliações externas.....	56
2.3.2	Dimensão Extraescolar (macrossistema e exossistema).....	62
2.3.2.1	Nível do espaço social.....	62
2.3.2.2	Nível do Estado.....	63
2.3.3	Dimensão Intraescolar (mesossistema e microssistema).....	63
2.3.3.1	Nível de Sistema (exossistema).....	64
2.3.3.2	Nível de Escola (mesossistema).....	65
2.3.3.3	Nível do Professor.....	66
2.3.3.4	Nível do aluno.....	67
2.4	Desenvolvimento humano e a escola.....	68
2.4.1	Desenvolvimento humano.....	69
2.4.2	Desenvolvimento humano no contexto escolar.....	81
2.5	Educação e novas perspectivas.....	85
2.6	Educação comunidade reflexiva e aprendente interdisciplinaridade.93	
3	MÉTODO.....	99
3.1	Local.....	100
3.2	População e amostra.....	101
3.3	Instrumentos.....	102
3.3.1	Técnica da Observação participante.....	102
3.3.2	A entrevista e o grupo focal.....	103
3.3.3	Questionário sociodemográfico.....	104
3.4	Procedimentos de coleta de dados.....	105
3.5	Procedimentos de análise dos dados.....	107
4	RESULTADOS.....	110
5	DISCUSSÃO.....	118
5.1	Caracterização do contexto da pesquisa.....	118
5.2	Razões para mobilização da equipe escolar.....	137

5.3	Estratégias e/ou recursos adotados pela equipe escolar.....	148
5.3.1	Gestão democrática e participativa.....	149
5.3.2	Orientação educacional externa.....	152
5.3.3	O Trabalho coletivo.....	155
5.3.4	Desenvolvimento da parceria escola-família.....	164
5.3.5	Construção coletiva de um novo Projeto Político Pedagógico.....	170
5.3.6	Nova organização na escola: tempo espaço e agrupamentos.....	171
5.3.7	Plenárias com participação dos alunos.....	215
5.4	Percepção dos sujeitos acerca do seu desenvolvimento.....	219
5.5	Gestão escolar.....	227
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	238
	REFERÊNCIAS.....	255
	BIBLIOGRAFIA.....	263
APÊNDICE A:	Questionário sociodemográfico– educadores.....	264
APÊNDICE B:	Questionário sociodemográfico – alunos.....	265
APÊNDICE C:	Questionário sociodemográfico – responsável pelo aluno.....	266
APÊNDICE D:	Instrumento de coleta de dados – diretora.....	267
APÊNDICE E:	Diretrizes do grupo focal – educadores.....	268
APÊNDICE F:	Diretrizes do grupo focal –alunos.....	269
APÊNDICE G:	Diretrizes do grupo focal - responsáveis pelos alunos.....	270
APÊNDICE H:	Fragmento das observações docampo de pesquisa.....	271
APÊNDICE I:	Fragmento da transcrição dos grupos focais.....	276
ANEXO A:	CEP.....	278
ANEXO B:	Ofício para instituição.....	279
ANEXO C:	Termo de autorização da Instituição.....	280
ANEXO D:	Pequena entrevista com o Prof. José Pacheco.....	281
ANEXO E:	Termo de consentimento livre e esclarecido.....	282
ANEXO F:	Termo de consentimento livre e esclarecido - responsáveis por menores de idade	283

1 INTRODUÇÃO

Quando adolescente, comecei a pensar na carreira profissional que teria que escolher, e nunca me imaginei nas áreas biológicas ou exatas. Sempre me identifiquei com a área de Ciências Humanas. Dessa forma, em 1987 ingressei no curso de Direito na UMC, Universidade de Mogi das Cruzes. Apesar de ter concluído a formação de Bacharel em Direito e ter passado no exame da OAB, não desejei trabalhar, já que havia me decepcionado com a profissão durante o estágio que fiz junto ao ministério público no fórum da mesma cidade: “A lei não garante a justiça”.

Dessa forma, percebendo meu desejo e inclinação de trabalhar com o ser humano, em 1997 ingressei na UNISAL, Universidade Salesiana, e fiz Licenciatura e Bacharelado em Psicologia. Finalmente me encontrei. Para completar minha formação na compreensão da natureza humana, ao terminar o curso de Psicologia ingressei imediatamente no curso de Filosofia.

No trabalho de iniciação científica do curso de Psicologia o tema foi qualidade de vida na terceira idade. No trabalho de conclusão do curso - “TCC”, ainda do curso de Psicologia, o tema foi “a identidade de gênero na ‘adulterez’ e sua percepção pelo homem e pela mulher atuais”, e no “TCC” do curso de filosofia o tema foi “a melhora do mundo depende da melhora moral de cada um”.

Hoje, ao fazer essa retrospectiva, constato que o que me move é o desafio de poder auxiliar o próximo. Ainda mais: o que me move é o desejo de contribuir para a melhora da qualidade de vida dos seres humanos. Talvez isso explique porque nessa pesquisa eu desejei conhecer e divulgar escolas que estão procurando inovar para potencializar o desenvolvimento humano. A minha razão de ser é o outro humano.

Em 2007 fui aprovada num concurso público como psicóloga escolar e educacional para trabalhar na rede pública de ensino municipal na prefeitura da minha cidade, no interior de São Paulo¹. Começava aí minha relação mais

¹ Espera-se que o psicólogo escolar e educacional possa contribuir para melhoria da qualidade da educação do contexto escolar em que atua. Entende-se que a queixa escolar é fruto de uma rede de relações que tem como personagens principais, via de regra, a criança/adolescente em sua escola e em sua família. A atuação do psicólogo escolar é junto a essa rede de relações. Na cidade em que exerço a profissão, junto à secretaria municipal da educação, existem equipes interdisciplinares

permanente com o cotidiano de uma secretaria municipal da educação e da escola pública municipal. A minha experiência com educação escolar foi como aluna do “ginásio” e do “colegial” e, mais tarde, como professora do ensino médio de uma escola particular, onde lecionei Filosofia por três anos, apenas. Em ambas as experiências convivi com os princípios da educação hegemônica, isto é, a educação bancária, em que os alunos são objeto do conhecimento – educação domesticadora (FREIRE, 1977).

A realidade educacional que tem se apresentado a mim, como psicóloga escolar da rede pública de ensino municipal, é a mesma, embora mais gritante: sucateamento objetivo e subjetivo, empobrecimento das relações humanas, desencanto e infelicidade de educadores e educandos. Essa situação me causou perplexidade, angústia e uma sensação imensa de impotência.

Além do mais, não era uma ou outra escola que se apresentava dessa forma, era toda a rede municipal e também as escolas estaduais de que tinha conhecimento. Para mim não era possível que a escola tivesse que ser assim, no sentido de coisa dada e determinada. Eu pensava que aquilo não devia ser natural, pois me parecia extremamente desumano. Eu não conseguia aderir aos discursos conservadores, reacionários e ressentidos, e me perguntava sobre o que eu poderia fazer para não sucumbir perante essa realidade.

Além disso, o que eu poderia fazer, como psicóloga escolar, para intervir nessa realidade de forma contra-hegemônica? Como sempre fui uma pessoa indagadora e com enorme desejo de entender a realidade, a vida e o mundo, a graduação em Filosofia contribuiu para que se desenvolvesse em mim uma visão bastante ampla e crítica da história, do mundo e dos acontecimentos. Dessa forma, diante da realidade que se apresentava, desejei compreender e encontrar saídas.

Procurei então o serviço de psicologia escolar da USP, e lá, nas supervisões com a Dra. Adriana Marcondes Machado, reencontrei a corrente crítica da educação hegemônica do Brasil, pela qual eu já havia me apaixonado durante o curso de Filosofia. No entanto, as supervisões mensais em São Paulo, apesar de pertinentes e de terem reforçado em mim o senso crítico e a esperança, não estavam sendo

cada uma com um profissional de áreas diferentes - psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogos e assistentes sociais - e cada equipe é responsável pelo atendimento de certo número de escolas municipais.

suficientes para alterar a realidade das escolas que eu atendia. Não percebia resultados concretos, o que me levou a constatar que era preciso buscar mais.

Foi então que procurei e ingressei no Mestrado em Desenvolvimento Humano da UNITAU, pois desenvolvimento humano era justamente o que me parecia não estar acontecendo nas escolas em geral. Daí nasceu o desejo de pesquisar escolas públicas que estavam procurando saídas para o fracasso escolar. O objetivo, ao fazer o mestrado, era, além de aprofundar conhecimentos sobre educação, instrumentalizar-me, como psicóloga escolar, para atuar na realidade de forma que pudesse contribuir para a transformação das escolas que atendo.

A educação pode ser definida como processo de humanização dos indivíduos. Paulo Freire (2011, 2005b e 1996) define, como objetivo primordial da educação escolar, desenvolver no ser humano a consciência crítica, para que seja possível a intervenção no sentido da transformação para um mundo mais justo. Especificamente neste trabalho, abordo o papel da educação escolar, com foco na educação infantil e ensino fundamental I (1º ao 5º ano).

O art. 2º da LDB/1996 (Lei de Diretrizes e Bases) determina como finalidade da educação escolar Brasileira:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada 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 e sua qualificação para o trabalho** (grifo nosso).

Embora essa seja a determinação legal e o desejo de muitos, instituições e estudiosos da educação, entre eles a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO (2008), Patto (2008), Gatti (2007), Alves (2007), Frigotto (2007), Arelaro (2005), Freire (2000) e Gadotti (2000) têm apontado que a qualidade da educação escolar no Brasil, nos mais diferentes aspectos - resultados acadêmicos, emancipação política, condições de trabalho, formação inicial e continuada dos docentes, etc. - está aquém do desejado e determinado. Isso significa dizer que não está correspondendo às necessidades e aspirações do nosso tempo.

Esses estudos têm demonstrado grande percentual de maus resultados no processo ensino-aprendizagem, dando destaque para os “fracassados escolares”.

Neste grupo estão os indicados e encaminhados para as aulas de reforço, para os setores de avaliação psicológica, avaliação médica, etc., pela dificuldade que apresentam em desenvolver as habilidades. Por outro lado, quanto ao grupo considerado como “atendendo às expectativas pedagógicas”, é possível pensar que a falta de reflexão ou da criticidade o torna passivo (porque alienado) diante da realidade que o cerca. Esse é o grupo daqueles que estão sendo chamados de “analfabetos funcionais”, conceito criado pela UNESCO em 1978.

Daí o entendimento de que a educação escolar no Brasil não está cumprindo seu papel, qual seja, proporcionar uma educação de qualidade, uma educação que promova o desenvolvimento humano. Segundo Libâneo (2013, p. 17), as escolas e as salas de aula “[...] estão falhando em sua missão primordial de promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos, correndo o risco de terem que assumir o ônus de estarem ampliando a exclusão”.

Portanto, é possível concordar com Gadotti (2001, p. 36), que afirma: “[...] é preciso aguçar nossa capacidade de estranhamento”. É preciso indignar-se diante desse quadro e procurar caminhos alternativos mais eficazes para atingir novos patamares nos resultados buscados na qualidade da educação e, conseqüentemente, na promoção do desenvolvimento humano.

Libâneo (2013, p. 17) afirma “[...] um posicionamento pedagógico requer uma investigação das condições escolares atuais de formação das subjetividades e identidades para verificar onde estão as reais explicações do sentimento de fracasso, de mediocridade, de incompetência, que vai tomando conta do alunado”.

Alguns estudos (MATTOS, 2012; ASBAHR, MARTINS e MAZZOLINI, 2011; SOUZA, 2006; ANGELUCCI *et al*, 2004) abordam a questão do fracasso escolar e, em geral, consideram que ele é um fenômeno produzido no interior da própria escola. Logo, a estrutura e a organização escolar poderiam se constituir num óbice a uma prática favorável à superação das desigualdades culturais, predispondo ao insucesso escolar e suas conseqüências.

Perrenoud (1996) também considera o fracasso e as desigualdades que permeiam as práticas pedagógicas como realidades construídas pelo próprio sistema escolar, especialmente representado pelos mecanismos inadequados de

superação adotados pela escola e seus agentes. Aceitando-se que a educação escolar tem papel fundamental na constituição das sociedades, é indispensável a reflexão sobre sua qualidade, bem como sobre qual é o projeto de nação que temos para nosso país. A educação escolar não é redentora da humanidade, mas fundamental na superação das desigualdades sociais.

Pensar sobre a qualidade da educação é desafiador porque se trata de um tema bastante intrincado. É um tema que envolve muitos atores sociais, diferentes entes públicos e que está necessariamente articulado com o projeto de nação, assunto bastante complexo. A expressão “qualidade em educação”, no contexto mundial atual e na raia dos sistemas educacionais, admite uma multiplicidade de interpretações, dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade (DAVOK, 2007).

Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou ainda aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo (DAVOK, 2007, p. 506).

Para Paulo Freire (2011), educação de qualidade é a que “desoculta” a verdade para o educando, tornando-o capaz de transformar a realidade. De acordo com as ideias de Fonseca (2009), verifica-se que, pela função social, a educação de qualidade se realiza na medida em que se compromete a preparar o indivíduo para o exercício da ética profissional e da cidadania.

Em torno do mesmo conceito, outra visão foi trazida, a de que “[...] a educação de qualidade social implica, pois, assegurar a redistribuição da riqueza produzida e que os bens culturais sejam socialmente distribuídos entre todos” (SILVA, 2009, p. 225). Na visão de Dourado, Oliveira e Santos (2007), educação de qualidade é aquela que tem como objetivo a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania, e a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Para Gadotti (2000, p. 9), é dever da escola “[...] ser cidadã e desenvolver na sociedade a capacidade de governar e controlar o desenvolvimento econômico e o mercado”. Segundo ele, o conhecimento é o grande capital da humanidade. Como

nossa época tem sido definida como a era do conhecimento (mesmo com as grandes massas da população excluídas dele), o conhecimento representa atualmente a possibilidade de poder para aqueles que têm acesso a ele. Sendo assim, “[...] a educação não pode distribuir poder, mas pode construir e reconstruir conhecimentos, saber, que é poder” (GADOTTI, 2000, p. 8). A qualidade em educação será abordada adiante, neste trabalho.

As teorias modernas da educação, influenciadas pelo contexto e pensamento pós-modernos, estão gerando “novas” correntes e teorias pedagógicas, na medida em que elas se mesclam. Libâneo (2013) indica de forma didática cinco grandes correntes contemporâneas: a racional-tecnológica, a neocognitivista, a sociocrítica, a holística e a pós-moderna.

Contudo, embora Libâneo aponte para essas novas tendências pedagógicas contemporâneas, a verdade é que, de maneira geral, o que se observa nas escolas é a prática educativa das correntes da pedagogia moderna interpenetradas pelas tendências pós-modernas, num amalgamento. Mas parece que, ainda que as teorias pós-modernas estejam influenciando as ações no interior das escolas, as práticas educativas modernas ainda são prevaletentes. Nas palavras do próprio Libâneo (2013, p. 48), “[...] um olhar sobre as práticas pedagógicas que acontecem no dia-a-dia das escolas mostra que as tendências pedagógicas modernas mantêm-se bastante estáveis”.

Sendo assim, pode-se dizer, de forma bastante sintética, que duas grandes correntes teóricas modernas que produziram diferentes significados para a qualidade da educação no Brasil ainda influenciam as práticas educativas dos professores: 1- uma que expressava os princípios humanistas, privilegiando a cidadania e a emancipação, que visava à formação de sujeitos reflexivos e críticos capazes de construir uma sociedade mais justa, e 2- outra que se volta para a preparação dos indivíduos como meros produtores e consumidores, que privilegia o mercado e procura atender as necessidades de ordem econômica. Essa segunda corrente:

Articula-se com a teoria do capital humano, segundo a qual o desenvolvimento dos recursos humanos pelo sistema educacional é um requisito essencial para o crescimento econômico dos países. A educação deveria, portanto, produzir competências técnicas para o emprego, de forma

a agregar valor aos recursos humanos no mercado (FONSECA, 2009, p. 157).

Como bem se expressa Libâneo (2013, p. 17), “[...] destaca-se no contexto social contemporâneo a contradição entre a pobreza de muitos e a riqueza de poucos, entre a lógica da gestão empresarial e as lógicas da inclusão social, ampliando as formas explícitas e ocultas de exclusão”. E reforça: “[...] fica o desafio e, frequentemente, a tensão entre uma escola que se organiza para a difusão e articulação dos conhecimentos regida por normas profissionais e organizacionais e as práticas que envolvem a subjetividade, a diversidade sociocultural e os projetos pessoais dos alunos” (LIBÂNEO, 2013, p. 38). Fica evidente o amalgamento entre correntes modernas e pós-modernas.

Como essas correntes são antagônicas, como afirma Giovedi (2012, p. 215) “[...] quando há antagonismos, estamos lidando com um nível de conflito em que a afirmação de certos valores e ações implica na negação de outros valores e outras ações”. Nesse caso, a co-existência harmônica dessas perspectivas torna-se impossível, exigindo de cada um uma posição diante delas: ou em favor de uma ou em favor da outra.

Embora também preocupada com os aspectos econômicos do mundo, esta pesquisa ajusta-se com a primeira corrente, pois entende que a educação deve estar vinculada a princípios da ética universal dos seres humanos, e não a princípios do mercado. Como afirma Giovedi (2012, p. 215):

Quando há antagonismos, estamos lidando com um nível de conflito em que a afirmação de certos valores e ações implica na negação de outros valores e outras ações. Nesse caso, a co-existência harmônica das duas perspectivas torna-se impossível, exigindo de nós uma posição diante delas: ou em favor de uma ou em favor da outra.

De acordo com Freire (2012), a decisão, a opção e a ruptura com as práticas educativas tradicionais hegemônicas constituem a única forma de privilegiar a educação à luz da ética universal humana. Dessa forma, neste trabalho o termo “qualidade” da educação é usado considerando-se, não apenas o desenvolvimento cognitivo do aluno, mas também a apreensão de valores, crenças, habilidades e atitudes que o tornem capaz de contribuir com a qualidade de sua vida e de toda a sociedade (MARCHELLI, 2010).

Nesse mesmo sentido, Bronfenbrenner (1996, p. 221) reforça que educação de qualidade é aquela em que “[...] o desenvolvimento envolve apropriar-se do mundo e, neste processo, tornar-se pessoa”. Um sujeito deve ser capaz de resolução de problemas ligados a sua sobrevivência, e também de posicionamentos políticos na construção de uma sociedade sem desigualdades sociais. Para Freire (2011, p. 93), a educação deve ser muito mais do que transmissão de conhecimento; deve ser aquela que leve “[...] o homem a uma novapostura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço”.

É possível afirmar que o tempo e o espaço atuais significam uma época de intensas e profundas transformações. Dessa forma, parafraseando Paulo Freire (2011), há necessidade de uma reforma urgente e total no processo educativo, reforma que atinja a própria organização e o próprio trabalho educacional. Há necessidade, enfim, de inovações nas práticas educativas. Um novo tempo exige uma nova educação. “A complexidade da maioria dos fenômenos sociais torna imprescindível um novo olhar e uma nova forma de interpretação, transformando as visões tradicionais do mundo em outras mais globais, respeitosas e solidárias” (PUIG e MARTIM, 1998, *apud* ARAUJO, 2003, p. 25).

Diante disso, Canário (2004, p. 24) faz o seguinte diagnóstico da escola atual:

A escola que historicamente conhecemos corresponde a três dimensões que, em termos de análise e de ação, é pertinente distinguir: - Corresponde a uma *forma* de conceber a aprendizagem, com base na dissociação entre o tempo e o espaço de aprender e o tempo e o espaço de agir, privilegiando a ruptura com a experiência dos sujeitos e os modos de aprendizagem baseados na continuidade com a experiência; - Corresponde a uma *instituição* portadora de uma forma específica de socialização normativa que ganhou progressivamente uma posição hegemônica; - Corresponde, ainda, a uma *organização*, — a relação pedagógica escolar — com base num conjunto de invariantes (organização do espaço, do tempo, dos saberes e do agrupamento dos alunos)

Essas três dimensões da escola acabaram por desenvolver uma das principais características da escola tradicional: “[...] o trabalho desprovido de sentido, baseado na mera repetição” (CANÁRIO, 2004, p. 30). Freire (2005 b) sustenta que essa educação mecânica, que ele chama de educação bancária, é sem sentido porque é o mero depósito de informação do educador para o educando, não considerando o conhecimento e a cultura do aluno, alienando-o, o que acaba por esvaziar de sentido a aprendizagem, gerando um conhecimento vazio.

Por ser a “educação bancária” a que historicamente todos conhecem, neste trabalho suas práticas são denominadas “tradicionais”. De acordo com Giovedi (2012), é possível resumir as características das práticas educativas tradicionais: 1- Conteúdos distantes da realidade, dos anseios e das demandas dos educandos; 2- Ordenação do conhecimento escolar numa perspectiva disciplinar; 3- Métodos passivos; 4- Tempo homogêneo e homogeneizador; 5- Espaço restrito de atuação; 6- Agrupamento exclusivo por idade; 7- Avaliação como instrumento de controle e classificação; 8- Gestão centralizadora e vertical.

Nesta pesquisa, o termo “prática educativa” envolve uma ampla gama de ações que são praticadas pelos educadores no contexto escolar e que estão relacionadas às práticas que têm como finalidade a formação e o desenvolvimento cognitivo e atitudinal dos alunos. Já o termo “prática docente” refere-se a ações mais específicas e que só podem ser realizadas por docentes, ou seja, referem-se estritamente às práticas de educadores, com relação aos educandos, que ocorrem dentro dos espaços de aprendizagem, como exemplo, dentro da sala de aula. As práticas docentes estão compreendidas nas práticas educativas.

Como já exposto neste trabalho, as práticas educativas tradicionais têm-se mostrado alienantes e, por conta disso, os resultados alcançados por elas estão muito distantes do que prescreve a legislação, bem como das necessidades e anseios da sociedade contemporânea. Assim, como mudou o mundo, mudou a sociedade e mudou o homem, é preciso inovar as práticas educativas. É preciso rever a educação, pois não é mais possível aceitar uma educação que seleciona, que nivela e que domestica. Há necessidade de uma educação que promova, que valorize a diferença e que emancipe. Essa educação exige uma outra escola, é preciso reinventá-la (ARAUJO, 2003).

Sendo assim, o termo inovação usado nesta pesquisa refere-se a mudanças nas práticas educativas e docentes que se baseiam em pressupostos e em soluções que são diferentes das práticas historicamente exercidas nas escolas brasileiras, de maneira geral. Dessa forma, a inovação não se refere ao uso de novos conceitos, mas sim a práticas educativas que escapam ao crivo das práticas tradicionais.

Com base em Freire (2011, 2005b, 1996) e Araújo (2003), consideram-se práticas educativas inovadoras as que: 1- vinculam o conteúdo programático ao conhecimento prévio, à realidade, às necessidades do educando; 2- promovem o acesso ao conhecimento de forma interdisciplinar; 3- têm método ativo, dialogal; 4- têm nova organização do tempo, do espaço e dos agrupamentos; 5- têm gestão democrática-participativa.

Ainda com fundamento em Freire (2005c), acredita-se que práticas educativas como as citadas acima contribuem para que todos os envolvidos desenvolvam a vocação humana de “ser mais”, de “ser mais” humanos, ou seja,

[...] ser mais auto-conscientes, ser mais dotados de linguagem, ser mais transformadores do mundo, ser mais produtores e fruidores de cultura, ser mais livres, ser mais éticos, ser mais produtores de beleza, ser mais educados, ser mais políticos, ser mais desejantes, ser mais sujeitos históricos, etc.” (GIOVEDI, 2012, p. 215).

Dessa forma, para Freire a educação favorece o desenvolvimento humano quando contribui para que educadores e educandos “sejam mais”. Alinhada com esse pensamento, nesta investigação o conceito de desenvolvimento humano se fundamenta em Bronfenbrenner (1996, p. 23), para quem desenvolvimento humano é

O processo através do qual a pessoa desenvolvante adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo.

Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 24), afirmam que, em estudos, avaliações e pesquisas realizados em países das três Américas,

Foi possível identificar uma relação efetiva entre a educação e o desenvolvimento integral do ser humano, na medida em que a educação proporciona conhecimentos e habilidades para uma vida produtiva no contexto de construção de uma sociedade democrática, intercultural e cidadã.

Apesar da existência de diferentes pesquisas e teorias explicativas, não se contesta o fato de que tal situação tem trazido consequências danosas a educadores, educandos, suas famílias e à nação brasileira. Isso porque interfere negativamente no desenvolvimento humano, desencadeando legítimas barreiras ao

processo de apropriação dos conteúdos acadêmicos e das competências básicas necessárias para a inserção social e para o exercício da cidadania.

Percebe-se que condições extraescolares e intraescolares, entendidas de maneira articulada, estão relacionadas às múltiplas determinações e impossibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas, condições estas que são determinadas por políticas públicas neoliberais² (conforme indicadores convencionais - crescimento econômico, bem-estar social). A opção pela teoria de Bronfenbrenner deu-se porque ela tem como objetivo, desde suas origens, propor bases científicas para o planejamento de políticas e de programas públicos eficazes.

Bronfenbrenner (1996, p. 220) observa que “[...] a direção e grau do crescimento psicológico são governados pela extensão em que as oportunidades de entrar nos ambientes conducentes ao desenvolvimento, em vários domínios, estão abertas ou fechadas para a pessoa em desenvolvimento”. A teoria e a pesquisa Bioecológicas podem subsidiar trabalhos que maximizam a capacidade de os seres humanos promoverem o seu próprio desenvolvimento positivo (BRONFENBRENNER, 2011).

Bronfenbrenner (1996, p. ix) defende também que “[...] a preocupação com a política pública por parte dos pesquisadores é essencial para o progresso no estudo científico do desenvolvimento humano”. Segundo ele, com a ausência de pesquisas apropriadas, “[...] nós corremos o risco de tolerar situações ambientais prolongadas que podem de fato ser prejudiciais para o crescimento psicológico, e de que os efeitos indesejáveis permaneçam despercebidos enquanto as pessoas continuarem nessas situações” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 219).

Diante do exposto, compreender que recursos e estratégias algumas escolas estão usando para transformar a própria realidade, visando promover o desenvolvimento humano, contribuirá substancialmente para atuação profissional de psicólogos escolares e educacionais, na medida em que os instrumentaliza para uma atuação mais rica e consistente, que proporcione a possibilidade de mudança das práticas educativas dos educadores das escolas que atendem.

²Políticas que privilegiam o mercado e procuram atender às necessidades de ordem econômica.

Do mesmo modo, desenvolver novas formas de compreensão da realidade escolar pode contribuir para o desenvolvimento e implementação de políticas públicas que promovam processos educativos que contribuam realmente para o desenvolvimento humano e para uma sociedade mais justa, um dos compromissos da Psicologia.

Considerando, pois, de acordo com Mattos (2012), Asbahr, Martins e Mazzoline (2011), Souza (2006), Angelucci *et al.* (2004) e Perrenoud (1996), que a escola tem, enquanto unidade, potencial para dificultar ou promover o desenvolvimento humano, esta pesquisa tem como foco o trabalho realizado numa escola de educação infantil e ensino fundamental I. Procurou-se, no quadro escolar do entorno, conhecer algumas escolas públicas (estaduais e municipais) que têm buscado implementar recursos para se contrapor à dura realidade na qual se incluem.

No âmbito dessa inquietação, constata-se que tais escolas investiram numa ação coletiva, isto é, equipes de educadores que objetivam uma ação eficaz que refletem conjuntamente sobre suas próprias ações, possibilitando a construção de práticas diferenciadas com base em novas percepções da realidade social e organizacional (SOUZA-SILVA e DAVEL, 2007). Essas equipes são denominadas de comunidades reflexivas e aprendentes. Deduz-se que a interdisciplinaridade deve ter permeado todo o processo. Busca-se, portanto, conhecer as formas admitidas como práticas diferenciadas e os resultados obtidos com elas.

Dessa forma, pretendeu-se, neste trabalho, analisar a realidade de uma escola pública municipal que está buscando se transformar, visando à qualidade de suas práticas educacionais, isto é, melhores resultados no desenvolvimento cognitivo, emocional e social de seus alunos. Isto foi realizado considerando a interação de quatro níveis ambientais analisados sob a luz da teoria de Bronfenbrenner (1996): 1- o macrosistema (organização social, política, econômica e cultural); 2- o exossistema (sistema educacional); 3- o mesossistema (escola); e, 4- o microsistema (sala de aula).

Para que esta pesquisa pudesse ter o impacto social que se espera de um trabalho científico, foi necessária uma imersão no cenário educacional estudado:

analisar e refletir sobre as ações nele promovidas e sobre os resultados concretizados pelas ações realizadas.

Num contato informal com o prof. José Pacheco (criador da escola da Ponte, em Portugal), durante uma palestra ministrada por ele na UNITAU, a pesquisadora tomou conhecimento de que uma escola municipal de Ubatuba-SP estava implementando práticas educativas diferenciadas das tradicionais, envolvendo todos aqueles que nela trabalham em busca de novas formas de educar e promover o desenvolvimento humano. Após a confirmação de que eram práticas inovadoras, esta escola foi escolhida para campo de estudo.

1.1 Problema

Apesar dos múltiplos esforços realizados pela escola pesquisada, o fracasso escolar, em suas múltiplas facetas (descontentamento dos docentes com o sistema vigente, baixa proficiência na aprendizagem dos alunos, falta de interesse dos alunos pelo conhecimento, ausência de prazer em estar na escola, indisciplina, violência, etc.), continuava vitimizando educadores e educandos.

Diante dessa realidade, a escola está buscando inovar suas práticas educativas com o intuito de melhorar a formação e o desenvolvimento humanos. Dessa forma, este estudo busca conhecer que inovações são essas nas práticas educativas. Que recursos e/ou estratégias são esses? Ou ainda, que ações são essas? A hipótese é de que a escola, ao romper com as práticas educativas tradicionais, alcança melhores resultados no processo de desenvolvimento humano de todos os envolvidos.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Conhecer e analisar os procedimentos adotados e as possíveis inovações implementadas nas práticas educativas, pela equipe de uma escola pública, visando melhorias na qualidade da educação, bem como repercussões no processo de desenvolvimento de educadores e educandos.

1.2.2 Objetivos específicos

- 1- Caracterizar o contexto de uma escola pública de ensino fundamental municipal do litoral paulista que desenvolve ações em busca de melhores resultados nas práticas educativas, visando potencializar o desenvolvimento humano;
- 2- Descrever as causas que mobilizaram a equipe escolar a buscar a mudança;
- 3- Investigar as inovações, as estratégias e/ou recursos adotados pela equipe escolar que objetivaram mudanças na prática educativa;
- 4- Verificar se educadores e educandos perceberam os efeitos dessas ações no seu desenvolvimento pessoal e profissional;
- 5- Identificar o papel da gestão escolar na definição e operacionalização das estratégias de ação, visando melhores resultados no processo educacional;
- 6- Sugerir aspectos que poderão contribuir para que outras escolas também possam transformar seu contexto e proporcionar, de fato, um processo de desenvolvimento humano e de transformação da realidade social.

1.3 Delimitação do estudo

Numa cidade litorânea do estado de São Paulo existe uma escola pública que está procurando novas formas para educar. Procura reorganizar-se para atuar com mais qualidade em suas práticas educativas. Essa escola pública municipal, que oferece educação infantil e ensino fundamental I, é o campo de estudo desta pesquisa.

Foi realizada uma investigação voltada para as ações desenvolvidas no âmbito dessa escola que, diante de um quadro crítico, procurou alternativas para superar e desenvolver novas práticas educativas. Objetivou melhorar a qualidade no processo ensino-aprendizagem e nas demais ações educativas que permeiam o contexto escolar, influenciando assim o desenvolvimento humano e social daqueles que dela se servem, na condição de cidadãos. As mudanças que estão em processo na escola são as bases do estudo aqui apresentado.

1.4 Relevância do estudo

A educação é uma área que tem seus fundamentos e princípios norteados pela política pública, ou seja, apresenta imenso espectro social. Como afirma Bronfenbrenner (1996, p.9)

O conhecimento e a análise da política social são essenciais para o progresso da pesquisa desenvolvimental, porque alertam o investigador para aqueles aspectos do ambiente, tanto imediatos quanto mais remotos, que são críticos para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da pessoa.

O que motivou essa pesquisa foi a perplexidade diante da contradição entre a qualidade que vem apresentando a educação escolar no Brasil e a importância social da educação. "Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda" (FREIRE, 2011). Como a educação, um setor com grande responsabilidade para o futuro das pessoas e de um país, pode apresentar os resultados ruins que vem apresentando?

São motivos que comprovam a relevância desta pesquisa: as mudanças gerais pelas quais passa a comunidade humano-planetária; a necessidade de novas referências ao processo de desenvolvimento humano devido à percepção cada vez mais clara de nossa complexidade humana; a necessidade de reinventar a escola como espaço de formação e desenvolvimento humano e os desafios colocados aos gestores, líderes no ambiente escolar, e aos docentes de educação básica, no sentido de auxiliar a reinvenção da escola.

Considerando que a educação pode efetivamente contribuir para o desenvolvimento humano do indivíduo e para o desenvolvimento social de uma nação, esta pesquisa tem relevância em virtude da possibilidade de contribuição na elaboração de políticas públicas que favoreçam mudanças na educação escolar brasileira, com vistas ao desenvolvimento de um país mais justo e solidário.

Investigar essa questão pode trazer contribuições significativas também para a ciência, principalmente para a ciência da educação, já que permitirá reflexões sobre maneiras de conceber a instituição escolar como espaço dialético que se propõe à operacionalização das articulações entre teoria e prática, prescrevendo a concretização de ações educativas que visam melhorar a qualidade da educação e o desenvolvimento de pessoas, em especial na rede pública de ensino.

Poderá contribuir também, à medida que a investigação estiver em desenvolvimento, na definição da importância da gestão, da equipe de professores e de funcionários nas ações empreendidas para a mudança. É clara a importância de comunidades reflexivas e aprendentes nas escolas que se propõem a buscar mais qualidade em suas práticas educativas, equipes que assumem uma posição política frente ao compromisso de que seus membros sejam profissionais da educação, engajando-se criticamente em suas circunstâncias, transformando-as em direção às intencionalidades coletivas partilhadas nas vivências prático-profissionais.

Também poderá suscitar importantes reflexões acerca da promoção de uma educação libertadora (educação que favoreça a intervenção consciente na história), na medida em que favorecer a compreensão da história como possibilidade, isto é, que o amanhã está sendo construído hoje (FREIRE, 2012). Promoverá, assim, uma educação formadora e transformadora da pessoa, para promoção de uma sociedade melhor (BRANDÃO, 1981), mais humana, mais pacífica e sustentável.

Entender como uma escola pública conseguiu mudar sua própria história e conhecer quais recursos e estratégias foram usados para atingir esse objetivo são ações de grande importância, pois abrem a possibilidade de subsídios para que outras escolas também possam mudar seu contexto e proporcionar, de fato, um processo de amadurecimento, desenvolvimento humano e transformação da realidade social. “Camus disse que as grandes ideias vêm ao mundo mansamente, como pombas. Para que nos apercebamos da sua presença, basta sermos capazes de ouvir, ‘no meio ao estrépito de impérios e nações, um discreto bater de asas, o suave acordar da vida e da esperança’” (PACHECO, 2008, p. 9).

1.5 Organização do trabalho

Para fundamentação deste trabalho buscou-se a contribuição de vários autores, para reflexão sobre a qualidade da educação e sobre o desenvolvimento humano. Destacaram-se novas perspectivas para a educação, ressaltando o papel de comunidades reflexivas e aprendentes e da interdisciplinaridade como caminhos possivelmente utilizados para a superação dos entraves a uma educação de qualidade.

Considerando que a educação é um assunto que envolve todos os entes federados (cada qual com sua parcela de responsabilidade), bem como os diferentes e diversos níveis e sistemas sociais, buscou-se, na teoria Bioecológica de Bronfenbrenner, a sustentação teórica que fundamenta a influência dos ambientes ecológicos no desenvolvimento humano.

No método foram traçados os caminhos percorridos para atender aos objetivos desta investigação. Na seção intitulada resultados, apresentam-se os dados encontrados ao tentar identificar as estratégias e recursos adotados pela equipe escolar de uma instituição pública de educação infantil e ensino fundamental I que contribuíram na inovação da prática educativa, e seu impacto no desenvolvimento humano.

Em seguida, passou-se a discutir tais resultados à luz das teorias, buscando compreender suas implicações para a qualidade da educação e, conseqüentemente, para o desenvolvimento humano. Na última parte deste trabalho, apresentam-se algumas conclusões e lições que ficaram para a pesquisadora, com a esperança de que possam contribuir para todos que lutam por uma educação de qualidade e por um mundo mais justo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação, fracasso escolar e exclusão social

A socialização é a principal responsável pela humanização do ser humano, e a educação escolar desempenha papel fundamental nesse processo. É uma prática, é um modo de construir a existência humana, individual e socialmente, a partir de cada realidade concreta.

Com relação à educação pública brasileira, que é o foco desta pesquisa, Azevedo (2007) observa que ela teve em sua constituição as influências do tecnicismo americano (pragmatismo) e do humanismo republicano (emanado do ideário da Revolução Francesa- "Liberdade, Igualdade e Fraternidade"), o que acabou por gerar um amalgamento do modelo organizacional taylorista com princípios humanistas.

As teorias modernas da educação influenciadas pelo contexto e pensamento pós-modernos estão gerando “novas” correntes e teorias pedagógicas. Libâneo (2013) indica de forma didática cinco grandes correntes contemporâneas: a racional-tecnológica, a neocognitivista, a sociocrítica, a holística e a pós-moderna. Em cada uma dessas correntes encontram-se agrupadas diferentes teorias. Sinteticamente,

A corrente racional-tecnológica está associada a uma pedagogia a serviço da formação para o sistema produtivo. [...] Busca seu fundamento na racionalidade técnica e instrumental, visando a desenvolver habilidades e destrezas para formar o técnico. [...] Metodologicamente, caracteriza-se pela introdução de técnicas mais refinadas de transmissão de conhecimentos incluindo os computadores, as mídias. Uma derivação dessa concepção é o currículo por competências, na perspectiva economicista, em que a organização curricular resulta de objetivos assentados em habilidades e destrezas a serem dominados pelos alunos no percurso de formação (LIBÂNEO, 2013, p. 26).

A corrente neocognitivista introduz novas contribuições ao estudo da aprendizagem, da cognição, da inteligência e do desenvolvimento (LIBÂNEO, 2013).
A corrente sociocrítica

[...] converge na concepção de educação como compreensão da realidade para transformá-la, visando à construção de novas relações sociais para superação de desigualdades sociais e econômicas. Em razão disso, considera especialmente os efeitos do currículo oculto e do contexto da ação educativa nos processos de ensino e aprendizagem, inclusive para submeter os conteúdos a uma análise ideológica e política. Diferenças na determinação dos objetivos da educação e do ensino levam a distintas opções metodológicas que vão desde a visão do ensino como transmissão cultural até a uma ideia de escola mais informal centrada na valorização de elementos experienciais, fortuitos, da convivência social, minimizando ou até recusando um currículo formal (LIBÂNEO, 2013, p. 28).

Já a corrente holística tem uma visão “holística” da realidade, isto é, vê a realidade como uma totalidade de integração entre o todo e as partes. Não há distinção entre sujeito observador e objeto: a pessoa está unida a todas as outras pessoas, a todas as consciências, a todas as partículas do universo para constituir um “nós”, no sentido de simbiose. “O projeto educativo visa conscientizar para o fato de que as pessoas pertencem ao universo e que o desenvolvimento da espécie humana depende de um projeto mundial de preservação da vida” (LIBÂNEO, 2013, p. 31).

A corrente pós-moderna constituiu-se

A partir das críticas às concepções globalizantes do destino humano e da sociedade, isto é, as metanarrativas, assentadas na razão, na ciência, no progresso, na autonomia individual. Não há hoje aqueles valores transcendentais, aquelas crenças na transformação social, baseados na formação da consciência política, na ideia de que a história tem uma finalidade, que caminhamos para uma sociedade mais justa etc., tudo isso não tem mais muito fundamento, porque foi dessas ideias que apareceram os problemas mais candentes da nossa época como a perda do poder do sujeito, a docilidade às estruturas, a exploração do trabalho, a degradação ambiental etc. Não há direitos universais abstratos, mas direitos e vozes de cada grupo cultural, de cada comunidade. Hoje há muitos discursos, muitas linguagens particulares que são o que interessa: a cultura local, o feminismo, o pacifismo, a ecologia, o negro, o homossexual. Ou seja, não há mais uma consciência unitária, não há uma referência moral, teórica na qual se baseie o desenvolvimento da consciência (LIBÂNEO, 2013, p. 34).

Ainda que Libâneo aponte para essas novas tendências pedagógicas contemporâneas, a verdade é que se percebe que elas estão se misturando às correntes teóricas modernas, e, de maneira geral, o que se observa nas escolas ainda é prevalência das correntes da pedagogia moderna nas práticas educativas dos educadores. Como diz o próprio Libâneo (2013, p. 48), “[...] um olhar sobre as práticas pedagógicas que acontecem no dia-a-dia das escolas mostra que as tendências pedagógicas modernas mantêm-se bastante estáveis”.

Como consequência, operam-se dois movimentos na educação: de um lado, e de forma mais ampla, desenvolve-se a escola norteadas por princípios e valores do mercado, “[...] formando cidadãos clientes, produtores e consumidores, identificados com a ideologia de mercado” (AZEVEDO, 2007, p. 11). Essa é a educação “bancária” de Freire (2011), a que aliena e desumaniza. Essa educação tem como objetivo contribuir “[...] com a composição da força de trabalho, com a formação de consumidores e com a preservação da ordem social” (DAVOK, 2009, p. 221). De outro lado, desenvolve-se uma escola que, como aponta Azevedo (2007, p. 11),

Tem a pretensão de resgatar os princípios humanistas, ressignificá-los ante o contexto da globalização, construindo um núcleo formado por conceitos e valores comprometidos com a humanização do ser humano, com uma ordem moral, ética e política comprometida com os ideais emancipatórios, a escola cidadã, também denominada educação cidadã.

Freire (2003, p. 9) afirma que “[...] o problema educacional brasileiro, de importância incontestavelmente grande, é desses que precisam ser vistos organicamente. Precisam ser vistos do ponto de vista de nossa atualidade”. No jogo de suas forças, muitas entre elas estão em antinomia umas com as outras. Dessa forma, a escola, uma instituição que promove processos de desenvolvimento das pessoas, pode atuar como propulsora ou inibidora do seu crescimento físico, cognitivo, emocional e social (DESSEN e POLONIA, 2007).

Do ponto de vista deste trabalho, que se alinha com a corrente teórica humanista (privilegia a emancipação e a cidadania), a realidade tem apontado que a educação escolar tem atuado, de maneira geral, como inibidora do desenvolvimento humano, contribuindo para a construção de um cenário de fracasso escolar em nosso país. Acrescente-se que, ao contrário do que defende Freire (2011) e Azevedo (2007), na educação escolar os valores não são comprometidos com a humanização do ser humano, com uma ordem moral, ética e política comprometida com os ideais emancipatórios.

[...] Sucessivos levantamentos revelam uma cronificação deste estado de coisas praticamente imune às tentativas de revertê-lo, seja através de sucessivas reformas educacionais, seja através da subvenção de pesquisas sobre suas causas, seja pelo caminho de medidas técnico-administrativas tomadas pelos órgãos oficiais (PATTO, 2008, p. 21).

Freire (2003) alerta que a educação pode agir como força estabilizadora, para manter o *status quo*, ou como fator de mudança. Procurando compreender esse

estado das “coisas”, cita-se Freire (2003, p. 79) mais uma vez, pois ele afirma que a nossa educação está “[...] fora do tempo e superposta ao espaço ou aos espaços culturais do país, daí a sua ineficiência”.

Explica essa situação também o fato de que a história da política educacional no país é marcada por movimentos nem sempre congruentes e lógicos. Além disso, as reformas neoliberais implantadas durante a década de 1990, determinadas por políticas macroeconômicas, implicaram emersão de valores e princípios alinhados com o mercado, e não com a ética humana.

Essas políticas foram se ampliando e se verticalizando frente aos demais setores das atividades públicas. Nessa perspectiva, as políticas educacionais visam mudanças sociais que promovam a adaptação do indivíduo às novas exigências e desafios da chamada sociedade cognitiva³ (AZEVEDO, 2007). Frigotto (2007) afirma que, especialmente na educação, essas políticas têm grande interesse pela possibilidade do controle e manutenção das desigualdades sociais.

No campo especificamente educativo a regressão neoliberal manifesta-se pelo aniquilamento da escola pública mediante os mais diversos subterfúgios: escolas cooperativas, sistemas escolares de empresas (Bradesco, Xerox, Rede Globo de TV), adoção da ideia de bônus educacional de Friedman, adoção por empresas de escolas públicas, escolas organizadas por comunidades ou centros habitacionais populares (FRIGOTTO, 2007, p. 103).

Frigotto (2007, p. 82) analisa a influência dessa ideologia sob vários aspectos. No aspecto teórico, ele chama a atenção para a

Forma fragmentária, individualista e capilar de apreensão da realidade, o que induz a um pessimismo e a uma sensação de impotência no desejo de efetivar qualquer mudança global. No plano econômico vivemos o auge da exploração e por isso da exclusão das maiorias do direito à vida digna pela ampliação do desemprego estrutural, pela criação de desertos econômicos e do retorno aos processos de marginalização. No plano ideológico, o neoliberalismo afirma a ideia de que não há outra forma de se relacionar que não seja através de relações capitalistas, e o princípio que subjaz essa afirmação é a de que a busca pela igualdade social leva à servidão. Porém, livre concorrência numa sociedade de classes é uma falácia. No plano ético a ideologia neoliberal é avassaladora porque naturaliza a exclusão, as

³ A chamada sociedade do conhecimento em função das mudanças tecnológicas.

diferentes formas de violência, inclusive com o puro e simples extermínio de grupos e populações.

Diante desse cenário, como poderia estar a educação no Brasil? Segundo Carvalho (2009), toda reforma realizada no Brasil desde 1968 visa atender aos interesses de uma classe, a elite, o que significa que o mercado deve ser o sujeito educador, com uma ética utilitarista e imediatista que se traduz numa prática educativa fragmentária em que o conhecimento é uma mercadoria. Chauí (1995 *apud* IAMAMOTO, 2008) afirma que a cultura neoliberal se adéqua perfeitamente à tradição brasileira, pois aqui há o predomínio do interesse privado em detrimento dos interesses públicos.

Essa trajetória contribui para que a educação no Brasil esteja como está, ou seja, de maneira geral, apenas a classe mais favorecida continua sendo favorecida, já que que acaba por decidir pelo futuro de todos, privilegiando a si mesma em prejuízo dos interesses públicos. Para Frigotto (2007, p. 105), “[...] as políticas que se vêm implementadas no plano social e educacional reservam a possibilidade de vida digna a apenas para menos de um terço da população”.

Severino (2000, p. 68), considerando que a educação é “[...] um processo de construção, ou seja, uma prática mediante a qual os homens estão se construindo ao longo do tempo”, e que a educação brasileira “está significativamente deficitária”, propõe que é necessário redimensionar seu papel, “[...] em face das exigências postas pela significação da condição humana, fundada na iminente dignidade dos seres humanos como pessoas” (SEVERINO, 2000, p. 66).

Na sequência, o seguimento às ideias acima, ou seja, uma breve análise realizada no contexto escolar que abriga a educação básica, sob o foco das atuais diretrizes políticas que a regulam.

2.2 O contexto da educação básica: diretrizes socioculturais e políticas

As mudanças sociais, culturais e econômicas, de profundidade e velocidade vertiginosas, constituem um problema que não poderia deixar de se refletir no

cotidiano escolar, visto que a escola pertence a esse contexto. Os problemas advindos dessas questões geram consequências das mais variadas, afetando negativamente o clima da escola, as relações interpessoais aí existentes, bem como a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

De maneira geral a educação básica enfrenta os seguintes problemas: 1- um padrão segmentado e descontínuo da gestão escolar; 2- professores mal pagos e despreparados para trabalhar com a demanda social atual, sentindo-se abandonados e sem assistência para enfrentar tão difícil tarefa; 3- falta ou rotatividade de professores devido ao absenteísmo; 4- falta de condições mínimas para o processo ensino-aprendizagem; 5- currículo fragmentado; 6- ausência de integração entre as séries e entre as disciplinas; 7- prédios em condições precárias de conservação (MELLO, 1991).

Martínez (2007) complementa: 8- aos professores falta sentido ao ensinar de forma descontextualizada e distante da vida concreta e real dos alunos; 9- falta-lhes o despojamento e a força necessária para o convívio com a comunidade do entorno, carente das mais diversas variáveis; e 10- convivem com a perda do status da função de professor.

Diante desse quadro, a escola tem sido palco de múltiplas formas de violência no seu cotidiano. Pesquisas da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO (ABRAMOVAY, 2004) permitiram traçar um perfil sobre o sentimento da comunidade escolar, e a violência ali existente parece ser uma resposta natural a tanto descaso.

Na visão de Bronfenbrenner (1996, p. 177), a escola tem sido espaço de isolamento:

As crianças são segregadas em salas de aula que geralmente trocam todos os anos. Além do mais, as salas de aula têm pouca ou nenhuma identidade social própria, e pouca conexão entre si ou com a escola como uma comunidade ativa. Esta comparativa ausência de vida comunal dá rédeas livres para as forças disruptivas da segregação por idade, conforme grandes números de crianças são mantidas principalmente com seus iguais.

Bronfenbrenner (op. Cit.) observa que, como resultado dessas tendências, a escola se tornou “[...] um dos mais potentes motivos geradores de alienação na sociedade...” Ele sustenta que essa alienação está por trás do progressivo declínio

observado nos escores dos testes realizados nos últimos anos nos Estados Unidos, assim como em manifestações mais agudas que são vistas nas tendências destrutivas, como o crescente nível de delinquência entre as crianças, uso de drogas, vandalismo e violência nas escolas.

A violência pode ser explícita, implícita, simbólica, e aparece sob as mais diversas formas: atos de indisciplina, agressões (físicas, morais) entre alunos e entre alunos e professores, pichações, depredações, não clareza das normas de organização da escola, insuficiência de recursos humanos e materiais, baixos salários da comunidade escolar, falta de diálogo e não interação da família e da comunidade com os integrantes da escola, etc. (ABRAVOMAY, 2004).

Há casos, relativamente frequentes, de crianças que chegam à escola sem saber conviver com seus colegas e mestres e sem respeitá-los. São crianças agressivas e jovens violentos que chegam a desorganizar o funcionamento da escola (AGUIAR E ALMEIDA, 2008, p. 27).

Dentre as pesquisas, as lideradas por Abramovay (2008), Chrispino e Dusi (2008), Marra (2007), Chrispino (2007), Zinnecker (1998, *apud* Abramovay, 2004) apontam, tanto fatores internos como externos à escola, como motivadores da violência. Entre as causas externas estariam: 1- o agravamento das exclusões sociais, raciais e de gênero; 2- a desestruturação familiar e 3- a perda de referencial entre os jovens.

Dentre os fatores internos, as pesquisas destacam: 1- a má qualidade do ensino; 2- a carência de recursos; 3- deficiência na negociação de limites, que provoca a falta de clareza do sistema de normas e regras; 4- a disciplina imposta pelos projetos políticos pedagógicos; 5- a quebra dos pactos de convivência interna.

As escolas têm muitas vezes, objetivos e metas pouco claros e, principalmente, pouco assumidos por seus integrantes. O grau e o tipo de participação dos diferentes atores da comunidade escolar é frágil e pouco definido, estabelecendo-se relações desequilibradas e ambíguas (ABRAMOVAY, 2004, p. 40).

O impacto dessa situações gera inúmeras consequências: a transformação do clima escolar, o enfraquecimento das relações, evasão escolar, adoecimento dos professores. “Em 2007 o governo do Distrito Federal foi à mídia para denunciar o número alarmante de docentes da Secretaria da Educação do Distrito Federal -

SEDF, com diagnóstico médico e atestado que permitem o afastamento de sua função em sala de aula e até mesmo da escola” (AGUIAR e ALMEIDA, 2008, p. 44).

Outro ponto de forte interferência no cotidiano escolar diz respeito à infraestrutura das escolas de educação básica. As escolas, em sua maioria, funcionam em prédios sujos, com pinturas velhas, telhados precários, problemas de iluminação e ventilação. São ambientes feios e de desagradável permanência. Esse dado é importante porque o ambiente, assim como outras variáveis, interfere no bem estar e contribui para o surgimento da indisciplina e da desmotivação e, em última análise, interfere no processo ensino-aprendizagem.

A infraestrutura disponível nas escolas tem importância fundamental no processo de aprendizagem. É recomendável que uma escola mantenha padrões de infraestrutura necessários para oferecer ao aluno instrumentos que facilitem seu aprendizado, melhorem seu rendimento e torne o ambiente escolar um local agradável, oferecendo, dessa forma, mais estímulo para sua permanência na escola (BRASIL, 2010).

Outra questão pertinente à educação básica está relacionada à falta de professores. A carência de professores para o ensino básico coloca em “cheque” a qualidade do ensino, devido à própria impossibilidade de ensino.

A “escassez” de professores para a educação básica, apontada pelo relatório do CNE [...] não pode, portanto, ser caracterizada como um problema conjuntural e nem mesmo exclusivamente emergencial. Ao contrário, é estrutural, um problema crônico, produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores (FREITAS, 2007, p. 1207).

Gatti (2009) destaca o quanto o professor é importante no processo de intermediação para o desenvolvimento da educação e, na perspectiva apontada neste trabalho, a formação profissional do educador também tem sido comprometida. Como sustenta Behring (2009, p. 317),

Trata-se de propiciar um perfil profissional adequado aos novos requisitos das políticas minimalistas em tempos neoliberais. O que se pretende é colocar no mercado profissionais sem formação crítica e produzidos em massa especialmente nos cursos de graduação privados e a distância, cujo crescimento recente é incontestável, mas com implicações para a universidade pública, para integrarem as populações e serem gestores da pobreza, realizando a vigilância dos pobres.

“O maior entrave é a formação docente, pois ela traz arraigados conceitos de uma educação fragmentária e seletiva” (PACHECO, 2013, p. 17). Freitas (2007) apresenta um panorama das políticas de formação de docentes mais recentes no

Brasil e descreve as lutas por ideais sociais que se intensificaram nos últimos 30 anos. Comenta ele:

[...] Contudo, sua realização não se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão próprias do capitalismo. Entender estas amarras sociais é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação. As condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente se mantêm em nosso país, em níveis bastante elevados (FREITAS, 2007, p. 1204).

Embora o decreto 6755/2009 tenha instituído o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, pesquisas (ANDRÉ, 2011 e GATTI, 2009) apontam as inúmeras e grandes deficiências com relação à formação de docentes no Brasil: “[...] a Universidade tem grandes responsabilidades na reprodução de modelos, que geram insucesso, exclusão e abandono (PACHECO, 2013, p. 59). Esse autor questiona: que conhecimentos consistentes possuem os professores, nomeadamente, no domínio das ciências da educação? E continua

A ideia de que o ensino não passa de um ofício artesanal para o qual basta ter uma licenciatura produz efeitos arrasadores. Tendem a ser ignorados os efeitos secundários das práticas tradicionais, tão injustas como inadequadas, tão avessas às transformações sociais como geradoras de exclusão escolar e social (PACHECO, 2004, p. 82).

Como resultado desse quadro, a educação básica tem vivido momentos difíceis do ponto de vista acadêmico, pois os alunos aprendem muito pouco ao longo de todo o percurso educacional. No Brasil, “[...] somente 9,1% dos alunos que chegam ao final do 3º ano do Ensino Médio aprenderam o que seria esperado em matemática; em Língua Portuguesa, esse percentual chega a 25%, nada que se possa comemorar” (RAMOS, 2010, p. 1). “A escola dificilmente poderia ser considerada uma entidade exitosa, em especial a escola pública, onde sabidamente se aprende muito pouco” (DEMO, 2010, p. 865). Em seu livro “Para Alice, com amor” Pacheco (2008, p. 30) reforça essa ponderação:

Muito antes, no primeiro ano do vigésimo século da era dos homens (no tempo de um discreto anunciar da era dos pássaros), uma andorinha enunciou uma premonição jamais consumada. Essa andorinha acreditava que o vigésimo século do tempo dos homens seria chamado “o século da criança”. Acreditava que a escola faria dos pássaros e dos homens seres mais sábios e mais felizes. Porém, durante todo esse século, a Escola apenas reproduziria velhos rituais sem sentido. A escola dos homens não produzia humanidade. Produzia *bonsais* humanos. E, no princípio do século em que nasceste, a escola já nem sequer ensinava.

Fernandes (2007) afirma que no Brasil, a questão do acesso está praticamente resolvida, uma vez que quase a totalidade das crianças ingressa no sistema educacional. O problema ainda está nas altas taxas de repetência, na elevada proporção de adolescentes que abandonam a escola sem concluir a educação básica e na baixa proficiência obtida por nossos estudantes em exames padronizados. Santos (2009, p.111) afirma que:

A escola está em crise, porque, não existe nada mais cartesiana e newtoniana do que a escola. Há séculos continua a reproduzir os mesmos rituais em seu contexto: no mobiliário, nas filas, na autoridade do professor, na avaliação da aprendizagem, na compreensão dos fenômenos em seu processo ensino-aprendizagem. E um fenômeno que atinge diretamente o fazer pedagógico é o comportamento "agressivo e indisciplinado" dos estudantes.

Embora existam muitas pesquisas que procuram responder o porquê desses resultados, um ponto sobre o qual quase todos concordam é que a universalização do ensino fundamental, isto é, a expansão das matrículas, teria produzido uma queda na proficiência dos alunos (MARCHELLI, 2010).

Argumenta-se também que uma política centralizadora e autoritária do sistema educacional tem gerado esse estado de "coisas". Essa discussão tem contribuído para uma movimentação no sentido de descentralizar os processos político-administrativos e de democratizar a escola, com a criação de colegiados e conselhos dotados de autoridade deliberativa e decisória, o envolvimento da comunidade escolar na seleção de diretores, o repasse direto de recursos financeiros às unidades escolares, tudo isso visando ao desenvolvimento da sua autonomia (ABRAMOVAY, 2004).

Nos últimos anos houve a emergência de programas e ações que visavam contribuir no processo de democratização da escola de educação básica: a implementação de uma política de avaliação (a partir de 1990), a criação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) em 1995, a disseminação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997, a implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) em 1998 pelo FUNDESCOLA, e o Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos de Escola em 2004.

Diante dos resultados nas avaliações externas, o governo lançou uma política denominada Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que tem o objetivo de

articular, numa ação conjunta, as esferas federais, estaduais e municipais para enfrentar o problema da qualidade na educação. Isso deveria ser alcançado com aumento nos investimentos e aperfeiçoamento da gestão de recursos pelos agentes públicos responsáveis (MARCHELLI, 2010).

Entre as medidas adotadas está a criação pelo Inep, em 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, fruto de uma nova geração de indicadores para avaliar a qualidade do ensino no país. Esse índice, que apresenta resultados de zero a dez, é resultado da combinação entre o desempenho na aprendizagem (prova Brasil/SAEB) com o fluxo escolar. Os municípios que apresentaram os menores índices têm um repasse adicional de verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - Fundeb. Os investimentos são calculados por aluno, e isso:

[...] representa um avanço nas políticas públicas de distribuição de recursos para a educação no Brasil, pois aproxima essas políticas de uma desejável paridade equitativa baseada na consideração das realidades sociais locais que inibem o desenvolvimento das redes educacionais (MARCHELLI, 2010, p. 579).

Com base nas ideias desenvolvidas neste trabalho, é possível afirmar que o aumento de recursos é necessário, mas insuficiente para, sozinho, promover a qualidade do ensino. Outras variáveis tão importantes quanto os recursos devem ser consideradas para se alcançar a qualidade almejada.

No Brasil não se tem uma cultura de efetivação de políticas públicas de longo prazo, pois as ações partidárias de cada gestão acabam por determinar as coisas de acordo com interesses muitas vezes diversos de gestão anteriores. Na tradição histórica brasileira, as análises indicam que as políticas educacionais, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade/continuidade, por carência de planejamento de longo prazo em prejuízo de políticas de governo, em detrimento da construção coletiva, pela sociedade brasileira, de políticas de Estado (DOURADO, 2007).

Ainda com relação às políticas educacionais, Santos (2010) destaca que a elaboração das etapas da educação básica na nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB, teve grande avanço com relação à LDB anterior, visto que, na última, a participação

popular foi maior, por meio das mais diversas associações e representações de segmentos educacionais. Isso evidenciou, de um lado, o grande interesse que existe atualmente pela educação e, de outro lado, a democratização de fato, ou seja, a abertura para participação da sociedade e a busca de atendimento aos interesses dos mais diferentes grupos.

Tanto o Plano Nacional de Educação - PNE 2011-2020, quanto as Diretrizes Nacionais do Ensino Fundamental, enfatizam a ideia de uma educação de qualidade, e dão destaque à gestão democrática e ao trabalho participativo e coletivo. A valorização do magistério também é um ponto comum aos dois documentos, e aspecto também defendido pelos documentos da UNESCO. O aumento da jornada escolar ou a escola em tempo integral é também uma demanda presente nos dois documentos (SANTOS, 2010).

É preciso destacar que os dois documentos, com vigor muito maior do que aqueles que os antecedem, dão grande ênfase à diversidade cultural e à diferença. Tanto um como outro também se referem à questão ambiental, à utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação (TIC) e à educação de jovens e adultos. Ambos também dão ênfase aos processos de avaliação (SANTOS, 2010).

O PNE 2011-2010 pretende ainda universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos; universalizar o atendimento escolar para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino, alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade; oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica.

Tem ainda como metas: formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu* e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação; garantir também, mediante lei específica aprovada nos estados, Distrito Federal e municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar.

Dentre as metas estipuladas em 2008, no documento intitulado “Metas Educativas 2021”, acolhido pelos Ministros de Educação dos países Íbero-americanos para a educação básica, estão: toda criança até 8 (oito) anos deve estar alfabetizada, serão ampliados fortemente os investimentos na educação e proceder-se-á à valorização do professor. Como se vê, ainda há um longo caminho a se percorrer para alcançar a qualidade na educação básica no Brasil.

A seguir é apresentada uma análise do contexto escolar no ensino fundamental.

2.2.1 O contexto do ensino fundamental da escola pública

Voltar o olhar para o ensino fundamental no Brasil exige referência ao texto constitucional, para verificar se a prescrição legal está sendo contemplada pelo poder público, na prática. O texto legal da Constituição Federal - CF/88 estabelece, em seus artigos, que a educação é direito de todos e dever do Estado, e declara não só o direito a acesso e permanência, como também o direito a um ensino de qualidade, isto é, “[...] boas condições de funcionamento e competência educacional, em termos de pessoal, material, recursos financeiros e projeto pedagógico” (ARELARO, 2005, p. 1040).

Constata-se que o dever do Estado, de garantia de acesso à educação, não tem sido cumprido. Segundo levantamento de dados do Censo Escolar disponível no portal do MEC, em 2010 o Brasil tinha cerca de 31 milhões de alunos matriculados no ensino fundamental, dos quais 27 milhões em escolas públicas, ou seja, 87,1% do atendimento escolar fundamental é feito pelo poder público, e 3,9 milhões de alunos, aproximadamente somente 12,6%, estudam em escolas privadas (ARELARO, 2005).

Conforme se analisam esses dados, a “desigualdade” na permanência aparece. Assim, um total de 14,5 milhões de alunos de 1ª a 4ª série corresponde somente a 12,6 milhões na matrícula de alunos de 5ª a 8ª série, ou seja, pelos últimos dados disponíveis, são 1,9 milhões de alunos “a menos” (13,1%), numa

etapa do ensino em que, constitucionalmente, os totais deveriam ser semelhantes. Ou seja, 1,9 milhões de alunos “desaparecem”. Essa situação piora quando se trata de regiões mais pobres do Brasil, norte e nordeste (BRASIL, 2010).

Com relação ao dever do Estado, de garantia de um ensino de qualidade, o cenário parece ser ainda pior. Desde 1990, diante dos compromissos assumidos na assinatura da “Declaração Mundial de Educação para todos”, em Jomtien⁴, o Brasil procurou aumentar o número de matrículas em todos os níveis de ensino, no entanto, sem aumentar os investimentos na educação, independentemente da qualidade dessa educação (ARELARO, 2005).

Já se mencionou, neste texto, que os alunos aprendem muito pouco ao longo de todo o percurso educacional. Os dados das avaliações têm demonstrado que a escola brasileira está “[...] percorrendo uma perigosa curva descendente de aprendizagem, acumulando déficits ano após ano e sugerindo a falência das políticas públicas formuladas pelo governo anterior e o atual” (MARCHELLI, 2010, p. 566).

Uma das medidas adotadas pelo poder público para combater esse resultado foi a organização do ensino em ciclos (ARELARO, 2005). Com base em pesquisas da área de linguística, sociolinguística e psicologia do desenvolvimento, que alegavam que a aprendizagem ocorre por meio de uma aquisição complexa, num processo de progressos e retrocessos, justificou-se a não retenção anual das crianças que deveriam continuar seu processo de aprendizado mesmo que não dominassem todos os conteúdos escolares. Dever-se-ia, ainda, preparar melhor os professores para o trabalho com esse novo “modelo”, o que não ocorreu (ARELARO, 2005).

No estado de São Paulo, especificamente, a implantação do sistema de ciclos ocorreu de forma bastante autoritária. Isso porque o governo, apesar da inexistência de estudos científicos e pedagógicos que justificassem tal organização, sem consultar os profissionais da rede, nem alunos ou as famílias, determinou que todas

⁴ Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, também conhecida como Conferência de Jomtien. A Declaração fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa.

as escolas da rede estadual se organizassem em dois ciclos de quatro anos (1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série), não podendo nenhum aluno ser reprovado, com exceção do último ano do primeiro ciclo para o primeiro ano do segundo ciclo, quaisquer que fossem suas dificuldades (ARELARO, 2005).

Mais tarde, com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o ensino fundamental foi organizado em quatro ciclos de dois anos cada, e eles foram o argumento usado para fundamentar a promoção automática, que passou a se denominar progressão continuada (ARELARO, 2005).

Essa medida colocou os profissionais da educação contra ela, não só porque se sentiram desrespeitados, por não terem participado do processo decisório de tal medida, como também por considerarem que eram os únicos que poderiam avaliar pedagogicamente seus alunos e decidir sobre seu futuro. Essa medida deixou suas marcas no sistema escolar e até hoje ela interfere no cotidiano das escolas (ARELARO, 2005).

E os resultados não são só positivos, pois apesar de o Estado de São Paulo ser a unidade da Federação com o maior número de professores titulados em nível superior, inclusive com porcentual significativo de educadores com cursos de pós-graduação – mestrado e doutorado –, e contar com uma rede de ensino que apresenta um trabalho pedagógico de qualidade, é uma das redes em que se identificam crianças e jovens com profundas defasagens de aprendizagem, não sendo incomum a constatação da existência de alunos sem domínio mínimo da leitura e da escrita, nos anos finais do ensino fundamental. Ou seja, em nome da racionalidade, implantou-se uma profunda dicotomia entre qualidade e quantidade, que não existia (ARELARO, 2005, p. 1050).

Ainda segundo Arelaro (2005), o objetivo era promover a municipalização sumária das séries iniciais do ensino fundamental. Foi então criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do magistério - FUNDEF (Lei 9.424/96), hoje FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), criado em 2006, uma estratégia inédita e inovadora para municipalização das séries iniciais e finais do ensino fundamental (ARELARO, 2005).

Como afirma Arelaro (2005), o FUNDEF foi uma “jogada de mestre” do governo Fernando Henrique Cardoso, pois serviu, não só para um grande marketing político, pois os municípios aderiram em massa à descentralização, principalmente

os menores e mais pobres, como também para que o governo, entre 1998 e 2002, gastasse os menores percentuais da década, no ensino fundamental.

Arelaro (2005) observa que, como não houve a possibilidade de aumento real do salário dos professores, outra medida adotada, com fundamento na resolução nº 3 da Câmara de Educação Básica - CEB/CNE de 08/10/1997 (que fixou diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos estados, Distrito Federal e municípios), tanto para “compensar” os professores como para “atender ao compromisso de diminuir a reprovação e evasão escolar” (independentemente da qualidade do ensino), foi o estabelecimento da gratificação aos professores mediante avaliação do desempenho profissional definido em cada sistema de ensino (ARELARO, 2005).

Em geral, os critérios adotados são: 1- nº de alunos aprovados, 2- dias de frequência do professor na escola, e 3- não evasão dos alunos. Com essa medida, constituiu-se “[...] o faz-de-conta pedagógico: os alunos “suportam” as aulas da professora, mesmo não tendo um bom aproveitamento, e a professora dá aulas, como se os alunos estivessem aprendendo” (ARELARO, 2005, p. 1053). Também a Lei Complementar nº 101, aprovada em 2000, chamada de Lei de Responsabilidade Fiscal, tem contribuído para o “achatamento” dos investimentos em educação, pois determina em 60% o percentual máximo para gasto com pessoal.

Completando esse quadro, existe a determinação, na LDB, de um sistema de avaliação nacional da educação, elaborado e executado de forma centralizada, que se constituiu como forma de avaliar o desempenho de docentes, escolas e sistemas de ensino, mas que tem promovido o “ranqueamento” entre as escolas, incentivando as individualidades e a competição (ARELARO, 2005). Um sistema de avaliação que, como se verá adiante, parece ser tendencioso e não estar contribuindo, de fato, para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Como um sistema de avaliação nacional implica um conteúdo mínimo para assegurar uma formação básica comum para o ensino fundamental, para atender a essa necessidade, foram instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que se tornaram verdadeiros “guias curriculares”, pois respondem a quase todas as dúvidas dos professores, o que os torna “insubstituíveis e imprescindíveis”

(ARELARO, 2005). Com todas essas medidas, vai-se criando uma “cultura pedagógica” que interfere nas convicções dos docentes (fruto da sua conhecida frágil formação inicial),

pois, se no governo militar resistir a um “modelo” único era sinal de coerência, em defesa da autonomia e da pluralidade de pensamento pedagógico, para o professor, nesses novos tempos, ter a “possibilidade” de “adotar” um programa único – não porque ele seja “único”, mas porque ele contém as mais “adequadas” sugestões do saber-fazer docente – passa a ser considerada critério de “competência” profissional. “Convencer” os colegas a adotá-lo, para o “bem” da escola – e de cada escola –, é função do diretor da unidade, que revelará “liderança profissional”, a ser, também, “premiada” com alguma gratificação especial (ARELARO, 2005).

Todas essas políticas estão presentes no ensino fundamental e criam impasses e tendências no ensino público. Com relação à alfabetização, um dos grandes “nós” da educação brasileira é o domínio de abordagens fragmentárias, apesar do discurso da necessidade de práticas interdisciplinares e transversais dos currículos escolares. Após a divulgação mais ampla dos PCN, houve aumento dessas abordagens, apesar do discurso contrário (ARELARO, 2005).

A grande crise é que, a despeito de se ter aumentado o número de anos da escolaridade básica obrigatória, de quatro para nove anos, os alunos continuam terminando seus cursos sem o domínio elementar da escrita e da leitura, configurando-se o chamado fracasso escolar. Como se vê, tanto o direito de acesso e permanência, como o direito a um ensino de qualidade, isto é, com boas condições de funcionamento e competência educacional, em termos de pessoal, material, recursos financeiros e projeto pedagógico, não são cumpridos pelo Estado.

A seguir, caracteriza-se a escola pública, com ênfase na rede municipal de ensino, campo de interesse deste estudo.

2.2.1.1 A municipalização no estado de São Paulo

A descentralização do ensino é almejada no Brasil desde os tempos imperiais, e já estava presente nas ideias defendidas por Anísio Teixeira em 1957. No entanto, somente com a Constituição de 1988 ela se efetiva, com a organização

dos sistemas de ensino pelo chamado regime de colaboração entre União, Estados e Municípios. A emenda constitucional nº 14, de 1996, nasceu para reformular e viabilizar a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que nasceu como estratégia para garantir as condições financeiras de funcionamento do novo sistema municipal de ensino. Recorrendo aos estudiosos do assunto, verifica-se que:

Tanto a CF de 1988, quanto a nova LDB – Lei nº 9.394/96 –, assim como a Lei nº 9.424/96 que regulamenta aquele Fundo, indicam aspectos em que a colaboração entre os entes federados deve ser observada, sobretudo em relação à divisão de encargos e de planejamento, e ao estabelecimento de normas (FARIA e SOUZA, 2004, p. 926).

Apesar da conquista da atribuição de maior autonomia ao município, o momento foi vivido com muita polêmica pelos vários interesses em jogo, mais especificamente com a crítica ao centralismo autoritário, de um lado, e pelo excesso de valorização do nível local, por outro lado (FARIA e SOUZA, 2004).

É importante citar que o processo de descentralização do sistema educativo no Brasil ocorreu como consequência de um processo mais amplo e internacional de racionalidade financeira (redução de gastos públicos e abertura ao capital estrangeiro). A atribuição de maior autonomia aos poderes locais, como resposta de uma exigência mundial a um ideário neoliberal de reestruturação produtiva, visava buscar aumentos nos índices de produtividade dos sistemas públicos, por meio da eficiência e controle gerados pelo envolvimento direto do poder local (FARIA e SOUZA, 2004).

Diante disso, as políticas de educação no Brasil e nos países da América Latina sofrem grande influência direta de organismos internacionais.

Neste continente, portanto, as reformas educacionais vão ocorrer sobre forte impacto de diagnósticos, relatórios e receituários, empregados como paradigmas por essas tecnocracias governamentais, cunhados no âmbito de órgãos multilaterais de financiamento, como as agências do Banco Mundial (BM) – Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) –, e de instituições voltados para a cooperação técnica, como o Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outras (FARIA e SOUZA, 2004, p. 927).

Entre as determinações internacionais que recaem sobre as reformas do ensino ao longo dos anos 1990, há de se salientar a importância que assumem as propostas advindas de diversos fóruns mundiais e regionais. A Conferência de Jomtien, patrocinada pelo Banco Mundial - BM, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO e Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, foi considerada um marco, em especial para os nove países com o maior índice de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), conhecidos como “E-9”. Isso porque eles foram impulsionados a desencadear ações em direção aos compromissos firmados na Declaração de Jomtien (FARIA e SOUZA, 2004).

Entre as várias ações, a mais contundente foi a definição de competências e responsabilidades das instâncias de governo em relação à gestão e financiamento da Educação Básica. A partir desse momento, as políticas do BM voltam-se ostensivamente para a “[...] priorização sistemática do ensino fundamental, em detrimento dos demais níveis de ensino, e de defesa da relativização do dever do Estado com a educação, tendo por base o postulado de que a tarefa de assegurar a educação é de todos os setores da sociedade” (PINTO, 2002 *apud* FARIA e SOUZA, 2004).

Nesse contexto, o uso instrumental do conceito de descentralização é, majoritariamente, aplicado como desconcentração, exprimindo a estratégia de retirada do Estado da prestação de serviços públicos essenciais da sociedade, com profundos impactos na área de educação (FARIA e SOUZA, 2004, p. 929).

Com relação ao estado de São Paulo, tem ocorrido um aumento sem precedentes dos encargos administrativos, pedagógicos e financeiros para os municípios, considerando-se que todo esse arcabouço era de responsabilidade do Estado (MARTINS, 2003). O enxugamento das antigas Delegacias de Ensino e sua reconfiguração em cidades-polo para atender um número maior de cidades foi apontado como um entrave na agilidade, democratização e acesso dos atores escolares às informações e capacitações ministrados (MARTINS, 2003).

Dentre as muitas ações que ocorreram para operacionalizar a municipalização no estado de São Paulo, a principal foi a transferência de escolas, professores, funcionários e alunos de 1ª a 4ª séries para o município. Com a

redefinição de competências a partir de 1996, as matrículas de responsabilidade do município passaram de 12% para 44%, enquanto as da rede estadual caíram de 77% para 44% (MARTINS, 2003).

Um ponto importante do processo de municipalização de todo o ensino fundamental, de 1ª a 8ª série, foi o modo vertiginoso como ele ocorreu. Isso porque, em 2010, já se constatava que, dos 27 milhões de alunos matriculados no ensino fundamental público (consideradas as redes de ensino estaduais e municipais), cerca de 62,6% (16,9 milhões de alunos) estavam matriculados no ensino municipal, contracerca de 37,4% (10,1 milhões de alunos) nas redes estaduais (ARELARO, 2005).

A outra constatação sobre o processo de municipalização é que as séries iniciais (de 1ª a 4ª séries) já são responsabilidade indiscutível das redes municipais de ensino, pois, dos 14,5 milhões de alunos atendidos, 79,3% (11,5 milhões) estão sob a responsabilidade municipal, e somente 20,7% (cerca de 3 milhões de alunos) representam atendimento estadual (ARELARO, 2005). Os municípios que aderiram ao processo enfrentaram os seguintes desafios:

Participação no Regime de Colaboração, de forma solidária, junto aos Estados e à União; previsão da educação municipal, enquanto capítulo específico, na formulação de suas Leis Orgânicas (LOs); elaboração dos Planos Municipais de Educação (PMEs); constituição de seus Conselhos de Educação e também de Acompanhamento e Controle Social (FARIA e SOUZA, 2004, p. 931).

Para uma mudança institucional dessa magnitude era necessário um corpo de informações e conhecimentos que permitissem a atuação dos diferentes atores escolares. A falta desse corpo criou um vácuo normativo legal que gerou uma instabilidade muito grande, e foi nesse quadro que os atores escolares foram chamados a desempenhar suas funções (MARTINS, 2003).

Faria e Souza (2004) pontuam que, no processo de descentralização da área educacional, nem sempre foram considerados os limites e possibilidades dos Estados e Municípios, ou seja, deveria ter sido considerado qual dos dois níveis hierárquicos teriam melhores condições de assumir determinados serviços públicos, avaliando-se variáveis administrativas, culturais, demográficas, etc.

Tampouco houve a participação da sociedade civil nesse processo. Com relação aos municípios paulistas, Martins (2003) afirma que existem enormes desigualdades regionais no tamanho, desempenho, capacidade fiscal e formas de atendimento, o que faz com que cada localidade seja uma realidade distinta. Ele insiste que é preciso considerar:

Questões como o legado da cultura política local, a existência ou ausência de quadros capacitados tecnicamente para assumir a gestão de maiores recursos financeiros, a ampliação sem precedentes dos recursos humanos envolvidos, as diferenças nos níveis de participação dos cidadãos (MARTINS, 2003, p. 235).

Em uma de suas pesquisas, Martins (2003) constatou que, com relação ao estado de São Paulo, tal processo gerou um campo de tensões que possibilitou a percepção de alguns elementos que interferiram e alteraram a cultura institucional e o clima organizacional: comportamentos de resistências, de impasses diante de dúvidas, omissões, dissimulações e/ou simplesmente de adesão às orientações oficiais, numa obediência acrítica.

Dessa forma, nesse processo de descentralização da área educacional no Brasil, parece não ter havido a transferência do poder decisório, mas só e simplesmente o deslocamento de problemas e encargos, isto é, a prefeiturização, a mera transferência de atribuições somente no plano da administração. Com certeza esse processo contribuiu fortemente para os resultados desanimadores da educação fundamental.

Fica claro, nessa incursão por esse assunto, que o espaço e a construção da gestão municipal de ensino são marcados por contradições características da própria natureza do Estado e da sociedade brasileira. Isso porque, mesmo que existam muitas leis supostamente democráticas, práticas autoritárias e excludentes são mantidas, não garantindo assim a participação de todos os atores envolvidos com a instituição escolar (FARIA e SOUZA, 2004), ou seja, as decisões centralizadas correspondem à descentralização das tarefas operativas.

Os mecanismos de sustentação da autonomia educacional do município, (Leis Orgânicas, Plano Municipal da Educação, Conselho Municipal da Educação, etc.) continuam sendo, na maioria dos municípios um grande desafio. Pesquisas (BOAVENTURA, 1996; OLIVEIRA e CATANI, 1996; DAMASCENO e CORREA,

1996 *apud* FARIA e SOUZA, 2004) têm demonstrado que muitas cidades contemplam a educação em suas Leis Orgânicas - LOs, porém em muitas delas a legislação está mais próxima de atender às exigências da CF/88.

Embora não exista previsão legal para a elaboração do Plano Municipal da Educação (PME), eles são fundamentais para implantação e gestão dos sistemas municipais de ensino. Gadotti (2000, *apud* FARIA e SOUZA, 2004) afirma que a eficácia de um PME é dependente da participação de representantes da sociedade civil, sob a coordenação do Conselho Municipal da Educação (CME), e que se deve buscar atendimentos às necessidades e anseios locais.

Sendo assim, o CME é estratégico na gestão da educação municipal, pois é um órgão consultivo, normativo, deliberativo e fiscalizador que tem como função interagir com a Secretaria Municipal de Educação com vistas a representar as necessidades da sociedade civil. Deve também atuar para que as metas pretendidas sejam alcançadas. Mais que isso, esse conselho favorece o processo de municipalização com bases democráticas (FARIA e SOUZA, 2004).

Martins (2003) aponta que, com a organização e atuação do CME, pode-se evitar ou diminuir atitudes, como a manipulação de informações por parte de segmentos com diferentes interesses locais, as indiferenças e/ou desprezo em relação aos critérios estabelecidos pelas novas formas de administrar, e a negociação de influências e níveis de participação nas decisões de impacto da esfera executiva.

Porém, pesquisas (RIBEIRO, 2000; MEIRA, 1998, 2001 *apud* FARIA e SOUZA, 2004) têm demonstrado que, apesar de instituídos, muitos CMEs não exercem seu papel por falta de conhecimento dos conselheiros do seu papel e/ou do papel do próprio conselho.

Ao lado dos CMEs, os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACS), ou também denominados Conselhos Gestores do Fundão (FUNDEB), têm a função de avaliar e controlar os recursos públicos aplicados em educação. Todavia, essa fiscalização acaba por se tornar inviável ou ineficaz por dois motivos: primeiro porque exige uma elevada capacitação por parte dos conselheiros, e segundo porque, como os conselheiros são nomeados pelo poder executivo, eles acabam

não tendo a imparcialidade necessária para exercer a função de forma isenta (MARTINS, 2003).

Martins (2003) afirma que a municipalização representa uma expressiva reorganização político-administrativa do sistema público, com consequências no âmbito pedagógico sem precedentes na história da educação no Estado de São Paulo. Como não poderia deixar de ser, todas essas questões interferem diretamente na qualidade do ensino.

2.3 Qualidade da educação no Brasil

2.3.1 Educação e avaliações externas

Conduzida pela filosofia do “controle da qualidade”, uma política que tem sido implementada na educação são as avaliações externas, cujo objetivo é avaliar a qualidade do sistema educacional. Um detalhe de fundamental importância nesse tema é que “[...] quem toma as decisões define os critérios e os instrumentos” (AZEVEDO, 2007, p. 8).

“Nas políticas sociais do país, ocorre uma transposição direta do conceito de qualidade própria dos negócios comerciais para o campo dos direitos sociais e, nestes, a educação pública” (SILVA, 2009, p. 219). Como resultado das reformas neoliberais, o conceito de qualidade da educação está sempre vinculado a métodos quantitativos de avaliação. “A eficiência do ensino está vinculada ao aprendizado de habilidades necessárias ao trabalho no sistema fabril” (AZEVEDO, 2007, p. 11).

Até a linguagem empresarial invadiu a educação, com o uso de termos como gestão, produtividade, vantagens comparativas, qualidade total, centros de excelência, etc. A avaliação externa tem sido utilizada como meio de adequar a qualidade do ensino escolar aos padrões estabelecidos por agentes externos (principalmente o Banco Mundial) (FONSECA, 2009).

A concepção de *qualidade educacional* que emana do Banco fundamenta-se na adoção de “insumos”, que deverão conduzir a resultados a serem avaliados por meio de índices de desempenho e de rendimento escolar dos alunos e das escolas. Seus técnicos preconizam um raciocínio linear, segundo o qual a mera adoção de equipamentos gera resultados satisfatórios. A concepção de qualidade assentada na racionalidade técnica e nos critérios econômicos serviu e serve de referência para a formulação de políticas para a educação pública no país. Assim, a atualização da teoria do capital humano pelos técnicos e arautos do Banco Mundial tornou-se, para alguns governos e gestores, o norte que orienta as políticas para a educação básica e superior assentadas no conceito de qualidade advindo das bases de teorias econômicas (SILVA, 2009, p. 222).

Conforme Cabrito (2009, p. 179), “[...] a 'sanha' avaliadora 'escorregou' do mercado para a escola e demais serviços públicos [...]”. “Na verdade, cada vez mais obtemos um Estado menos provisor, menos social, menos solidário e, acima de tudo, mais privado e privatizado” (CABRITO, 2009, p. 181). Marchelli, (2010, p. 562) reforça:

Convém comentar a respeito das avaliações externas dos sistemas de ensino que tem sido realizada no ensino com o objetivo de avaliar o nível de aprendizagem dos alunos e com isso a respectiva “qualidade” da instituição escolar. Sobre essa forma de avaliação foram lançadas críticas severas que a acusaram de ser politicamente incorreta, desumanizadora e tributária dos exageros advindos pela paixão ao planejamento que hoje alimenta a agenda neoliberal das sociedades pós-industriais.

Segundo Frigotto (2007), os sistemas de avaliação da educação no Brasil têm apresentado, há décadas, resultados que revelam que há discrepâncias enormes na realidade brasileira, de acordo com as condições sociais (extraescola) e institucionais (intraescola). Considerando a desigualdade da distribuição de renda no Brasil, existem alunos com diferentes condições de educabilidade. Da mesma forma, a diversidade de formação, de salários e de condições de trabalho dos professores, técnicos e funcionários oferecem desempenhos e resultados diferenciados.

Cabrito (2009) postula que um número enorme de critérios pode ser usado na avaliação da qualidade, em referência à educação. Por exemplo, poderá ser a média das avaliações relativas a determinado ano, turma ou disciplina, poderá ser relativamente ao absenteísmo de professores, alunos ou pessoal não-docente, e poderá ser a confrontação entre os objetivos que a instituição busca atingir e a respectiva consecução.

No âmbito da sala de aula pode-se medir a qualidade em educação pelo número de utilizações do centro de recursos por parte dos alunos (e dos

professores), pelo número de requisições feitas sobre material de apoio (livros, vídeo, áudio), pela relação estabelecida entre os alunos e os professores de diferentes anos e turmas em torno do projeto educativo da escola, pelo número de alunos por turma, número de alunos por professor, número de alunos por funcionário não-docente ou pela área útil de cada sala de aula por aluno (CABRITO, 2009).

É ainda possível medir essa qualidade por indicadores relativos à gestão- o número de assembléias realizadas com quórum, ao longo do ano, a participação de cada um dos corpos aí presentes (professores, alunos, encarregados de educação, pessoal não docente, autarquias, forças vivas do local), a apetência dos encarregados de educação para “aparecer” na escola, o número de eventos que originaram conselhos e penas disciplinares (CABRITO, 2009).

Pode-se também medir a qualidade em função do desempenho financeiro da instituição: como são construídas as propostas de orçamento, que iniciativas existem para gerar receitas próprias, que utilizações são dadas a essas receitas, quais os benefícios para a escola, medidos na aquisição de livros, material de áudio e vídeo ou computadores e programas de informática. Considerando ainda a prática dos professores, pode-se medir também a prática pedagógica, a capacidade comunicacional, os materiais de apoio, a criatividade, a inovação (CABRITO, 2009).

Essas possibilidades acarretam questionamento sobre a aplicação dessas avaliações nas escolas. Entre tantas questões que se impõem, algumas se destacam, tais como: será aceitável comparar estabelecimentos e a respectiva qualidade a partir da análise de algum ou alguns destes critérios? Será indiferente a origem social e econômica dos alunos (com reflexos objetivos na aprendizagem e nas expectativas individuais), ou a “mobilidade” dos professores, as condições de acessibilidade das escolas, os recursos educativos existentes, a organização dos horários ou a localização geográfica?

Qual a admissibilidade científica e mesmo ética de comparar estabelecimentos e qualidade, quando se parte de realidades extraordinariamente diferentes? Efetivamente, como fazer comparações entre estabelecimentos sem compreender contextos e processos? (CABRITO, 2009). Esses questionamentos levam à constatação da tendenciosidade das atuais avaliações externas para determinar a qualidade da educação do Brasil.

O desemprego estrutural e a concentração da riqueza são questões que podem ser resolvidas por uma educação que torne os pobres “meritocratas”, competitivos e competentes. É a afirmação do velho princípio liberal de oportunidades iguais aos desiguais (AZEVEDO, 2007). Mantendo o foco sobre a relevância da avaliação, Cabrito (2009, p. 193), defende que:

Este debate assenta no fato de, aceitando-se a avaliação como necessária, ser discutível uma prática que se constrói a partir de um único indicador ou de um número muito limitado e que promove a competição entre estabelecimentos e alunos, ao invés de contribuir para a disseminação de “boas práticas” ou para induzir processos de cooperação e de solidariedade com a utilização de um número ínfimo de critérios (por vezes, apenas um). Na verdade, a elaboração do *ranking* das escolas, pelo fato de não ter em conta os diferentes contextos em que a educação se faz, é uma prática que parece servir a objetivos socialmente discriminatórios, que contribui para a reprodução das desigualdades sociais e de ensinos de elite.

E, ainda:

Nestas circunstâncias, afirmo que comparar a qualidade em educação proporcionada pelas diferentes escolas, a partir de critérios que não consideram os fatores contextuais, revela má-fé do avaliador e serve para, no mínimo, reproduzir as diferenças e as assimetrias entre governantes e governados, entre ricos e pobres, entre burgueses e operários, de forma intencional (CABRITO, 2009, p. 197).

Apesar das diferenças contextuais, culturais e processuais desse grande país, a comparação linear e descontextualizada dos estabelecimentos educacionais tem sido utilizada, isto é, os exames padronizados que são aplicados aos estudantes têm sido considerados, pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, a melhor forma para aferir a qualidade da educação. A corrente teórica que fundamenta o conceito de qualidade de tais avaliações parece ser a que se volta para a preparação dos indivíduos como meros produtores e consumidores, privilegiando o mercado e procurando atender às necessidades de ordem econômica.

Articula-se com a teoria do capital humano, segundo a qual o desenvolvimento dos recursos humanos pelo sistema educacional é um requisito essencial para o crescimento econômico dos países. A educação deveria, portanto, produzir competências técnicas para o emprego, de forma a agregar valor aos recursos humanos no mercado (FONSECA, 2009, p. 157).

Como já exposto, vários organismos internacionais têm tido papel importante nas discussões e delineamento de políticas referentes à educação, uma vez que eles têm financiado projetos e programas e pesquisas orientadores de políticas. São eles: UNESCO, Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento

Econômico - OCDE, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - Cepal, o Pnud e o Unicef. As concepções de qualidade que aparecem nos documentos desses organismos têm alguns pontos em comum, como: a vinculação do conceito de qualidade a medição, rendimento e necessidade da instituição quanto a programas de avaliação da aprendizagem (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007).

Na perspectiva deste trabalho, considera-se que um estabelecimento escolar deve ser comparado somente a ele mesmo, e qualidade da educação implica desenvolvimento cognitivo do aluno, mas não apenas isso. Há que se insistir em considerar o desenvolvimento de valores, de crenças, de habilidades, de atitudes e de competências que o tornem capaz de contribuir na melhora da sua própria qualidade de vida e da sociedade (MARCHELLI, 2010). Tais requisitos são fundamentais e atendem aos quatro pilares citados por Delors (1996), no relatório para a UNESCO⁵: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

São metas universais para alcançar o melhor nível de qualidade para uma educação dos novos tempos. Sendo assim, considera-se que os resultados atuais apresentados pelas avaliações externas que têm sido promovidas para avaliar a educação brasileira são precários, limitados e tendenciosos, porque não refletem a complexidade da realidade (contextos e processos), e não têm contribuído para potencializar o desenvolvimento humano dos envolvidos. Portanto, não vêm servindo como instrumento para intervenção sobre a realidade.

Diante disso, nesta pesquisa considerou-se a contribuição significativa de Dourado, Oliveira e Santos (2007), com seu trabalho intitulado “A Qualidade da Educação: Conceitos e Definições”, em que ampliam de modo significativo os critérios de avaliação da qualidade da educação. Segundo eles, ao se discutir sobre qualidade da educação deve-se considerar que esse termo é polissêmico, histórico e

⁵ Os quatro pilares da Educação são conceitos de fundamento da educação baseado no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. No relatório editado sob a forma do livro: “Educação: Um Tesouro a Descobrir” de 1996, a discussão dos “quatro pilares” ocupa todo o quarto capítulo, da página 89-102, onde se propõe uma educação direcionada para os quatro tipos fundamentais de educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser, eleitos como os quatro pilares fundamentais da educação.

que está diretamente relacionado com as finalidades e princípios que orientam cada país com sua trajetória histórico-cultural e com seu projeto de nação (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007). Na visão de Dourado e Oliveira (2009, p. 204):

Ao considerarmos o caso brasileiro, em que a oferta de escolarização se efetiva por meio dos entes federados (União, estado e municípios), com base na estruturação de sistemas educativos próprios, pode-se afirmar que tal processo vem se efetivando, historicamente, por intermédio do binômio descentralização e desconcentração de ações educativas. Esta constatação revela o quadro complexo, relativo ao estabelecimento de parâmetros de qualidade em um cenário desigual e combinado que caracteriza a educação brasileira. Este cenário é fortemente marcado por desigualdades regionais, estaduais, municipais e locais e por uma grande quantidade de redes e normas nem sempre articuladas.

Esses autores sustentam que, quanto ao cenário nacional, é possível identificar nas políticas e programas governamentais a adoção histórica de uma determinada lógica político-pedagógica voltada para a ampliação das oportunidades educacionais, por meio da inclusão de etapas e modalidades educativas, sem progredir, contudo, a adjetivação da qualidade pretendida. "Efetivamente, a temática da qualidade da educação ainda não se fez presente nos diversos programas, projetos e ações governamentais" (DOURADO e OLIVEIRA, 2009, p.205).

A qualidade da educação é um fenômeno complexo, amplo, e envolve muitas dimensões, não podendo ser alcançada apenas por um reconhecimento da quantidade de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, e muito menos sem tais insumos. A análise das condições de trabalho, da gestão financeira, administrativa e pedagógica da escola, do currículo, da formação docente, de sistemas e unidades escolares, assim como os juízos de valor, a visão dos agentes escolares e da comunidade sobre o papel e as finalidades da escola e do trabalho nela desenvolvido, são alguns exemplos de elementos objetivos e subjetivos que estão compreendidos entre os aspectos do que se entende por escola de qualidade (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007).

As pesquisas sobre qualidade da educação revelam que uma educação de qualidade é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, muitas vezes sem condições objetivas de ensino, diante de desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos, de desvalorização profissional e falta de oportunidade de formação continuada. Em outras palavras, isso significa que os atores escolares (juntamente com os alunos e

pais), mesmo em situações adversas, quando envolvidos e comprometidos podem construir uma escola de qualidade, ou que apresente resultados positivos em termos de aprendizagem (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007).

Na visão de Dourado, Oliveira e Santos (2007) duas dimensões e vários níveis devem ser consideradas, quando se procuram elementos que determinem a qualidade da educação. São as dimensões extraescolar e intraescolar, cada uma delas comportando diferentes níveis. Serão enfocados aqui cada uma dessas dimensões e seus respectivos níveis para melhor compreensão dessa temática, qual seja, a complexidade da qualidade na educação, e isso será feito associando-se tais dimensões aos conceitos de Bronfenbrenner (1996).

2.3.2 Dimensão extraescolar (macrossistema e exossistema)

2.3.2.1 Nível do espaço social

Considerar a dimensão extraescolar, quando se fala em qualidade da educação, pode parecer um pouco estranho; no entanto, essa dimensão afeta os processos educativos e os resultados de aprendizagem. A renda das famílias, o acesso a bens culturais e tecnológicos, a escolarização dos pais, o ambiente familiar, problemas com drogas, violência, saúde, a imagem de sucesso ou fracasso projetada no estudante, a participação dos pais na vida escolar do aluno, a heterogeneidade sociocultural dos alunos e as atividades extracurriculares são alguns exemplos da dimensão extraescolar (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007). Néri (*apud* RAMOS, 2010, p. 1) observa:

Que enquanto a chance de um filho de pai analfabeto também ser analfabeto é de 32%, essa probabilidade cai para 0,2% se o pai tiver concluído o ensino superior. Esse estudo reforça a tese de que o analfabetismo pode ser um perpetuador de desigualdades sociais [...]

Por todas as diferenças e desigualdades socioeconômicas e culturais que chegam à escola, ao se pensar sua qualidade deve-se pensar numa “[...] qualidade

social, uma qualidade capaz de promover uma atualização histórico-cultural em termos de uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e resgate social” (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 15), que permita implementar processos formativos emancipatórios. Essa escola deve, para isso, contemplar a cultura, o esporte, o lazer, a ciência e a tecnologia.

2.3.2.2 Nível do Estado

O estado necessita ter um objetivo maior, qual seja, a definição e a busca por um projeto de nação que possibilite a superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas. Cabe a ele, da mesma forma, a definição e garantia de padrões mínimos de qualidade da educação, incluindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, assim como a existência efetiva de programas de apoio pedagógico, tais como merenda escolar, transporte, recursos tecnológicos, livros didáticos, etc. É preciso também definir e efetivar as diretrizes nacionais para os níveis e ciclos de educação, e implementar um sistema de avaliação para subsidiar o processo de gestão educativa e para garantir a melhoria da qualidade (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007).

2.3.3 Dimensão intraescolar (mesossistema e microssistema)

Tão importante quanto os fatores extraescolares são os fatores intraescolares. Estudos demonstram que os fatores internos à escola afetam de forma intensa os processos educativos, com significativa interferência na aprendizagem dos alunos. Isso ocorre porque os fatores internos à escola incidem diretamente nos processos de organização e gestão, nas práticas pedagógicas, no papel e nas expectativas sociais dos alunos, nos processos de participação, na dinâmica de avaliação, enfim, em tudo o que ocorre em toda a escola (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007).

2.3.3.1 Nível de sistema (exossistema)

Quanto às condições intraescolares, a questão do financiamento das escolas vem se destacando como um elemento de grande importância, devido à possibilidade de estabelecimento de condições objetivas para a oferta de educação de qualidade, ou seja, a definição do custo aluno/ano adequado e que assegure ensino de qualidade (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007).

Nesse quesito, em geral, analisam-se as condições e custos da instalação da escola, seus custos com materiais permanentes e de consumo, além da manutenção do seu funcionamento; custos de pessoal, assim como a avaliação sobre seu espaço físico, serviços oferecidos, equipamentos, bibliotecas, laboratórios específicos, áreas de convivência, de recreação e práticas desportivas, entre outros (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 16).

Estudos mostram que, para definir esse valor, é necessário compreender a realidade dos sistemas, as necessidades e peculiaridades de cada etapa, ciclo ou modalidade de formação, bem como as condições de cada localidade. Em geral, as instituições educativas que impactam pela oferta de ensino de qualidade atendem às seguintes condições mínimas:

Existência de salas de aula compatíveis às atividades e à clientela; ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade, etc.; equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares; biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa *online*, entre outros, incluindo acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola; laboratório de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros; serviço de apoio e orientação aos estudantes; garantia de condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais; ambiente escolar dotado de condições de segurança para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral; programas que contribuam para uma cultura de paz na escola (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 17).

O Brasil, apesar dos avanços de 2006 para cá, ainda investe muito pouco em educação básica. Segundo dados do próprio Ministério da Educação, em 2007 o investimento foi de apenas R\$ 2.005,00 reais por aluno/ano, seis vezes menos do que fazem os países da Comunidade Européia (RAMOS, 2010). Num país com enorme desigualdade social, como o Brasil, isso implica que as esferas públicas

repassem recursos materiais e financeiros compensatórios para que os mais pobres e marginalizados tenham condições de igualdade pedagógicas e sociais.

2.3.3.2 Nível de escola (mesossistema)

Não é possível admitir qualidade da educação sem se pensar nas condições gerais da escola: sua estrutura e características, em especial quanto aos projetos desenvolvidos; o ambiente ou o clima organizacional; o tipo e as condições de gestão; a prática pedagógica; os espaços coletivos de decisão; o projeto político pedagógico da escola; a participação da comunidade escolar; a visão de qualidade dos atores escolares; a avaliação da aprendizagem e do trabalho escolar realizado; a formação e condições de trabalho dos educadores; o aspecto do acesso, permanência e sucesso na escola, etc. (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007).

Alguns fatores sugeridos por Dourado, Oliveira e Santos (2007) indicam o que venha a ser uma “boa escola”. Entre esses fatores está a questão da demanda, isto é, quase sempre a maior procura por uma determinada unidade escolar indica um conceito positivo da qualidade da educação que ela oferece. Os pais escolhem a escola porque, em geral, têm indícios e informações que sugerem tratar-se de uma “boa escola”.

A satisfação e o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem são fundamentais para o desempenho escolar, e isso começa com a escolha da escola. Outro fator que indica tratar-se de uma escola de qualidade é o destino dos egressos. Quanto maiores as chances de se colocar no mercado e de continuar os estudos por conta de melhor preparo para tal, maiores serão os indícios de que a unidade escolar oferece uma educação de qualidade. Também tem sido considerado, entre os critérios do que é uma “boa escola”, o desempenho dos alunos nas avaliações externas (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007).

Os aspectos relacionados à organização escolar também aparecem como referência. O projeto político pedagógico coletivo que contempla os fins sociais e pedagógicos da escola, mecanismos adequados de informação e de comunicação

entre todos os segmentos da escola, a relação dos educadores com a escola, a valorização e motivação para o trabalho, o uso da hora-atividade, a qualidade do ambiente escolar e de suas instalações, ou seja, ambientes planejados, humanizadores, acolhedores e atendendo às necessidades da comunidade escolar, são considerados fundamentais para a realização de um bom trabalho (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007).

A gestão democrática-participativa tem-se apresentado como fator indicativo de qualidade da educação, por dar condições de estabelecimento de relações entre a comunidade do entorno (pais, alunos e professores) e a escola, e também por buscar resolução de problemas, no planejamento e nos processos de tomada de decisão. Em relação ao perfil do diretor/gestor, em escolas consideradas de boa qualidade normalmente eles têm formação inicial e continuada, experiência profissional, formação específica, capacidade de comunicação e de motivação dos diferentes segmentos da comunidade escolar (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007).

2.3.3.3 Nível do professor

Estudos e pesquisas (UNESCO, 2002; INEP, 2004; NÓVOA, 1999 *apud* DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007) apontam para o fato de que escolas de qualidade possuem um quadro de profissionais qualificados e comprometidos com o aprendizado dos alunos. Há uma relação direta entre a boa formação dos profissionais e o melhor desempenho dos alunos. Isto significa que a qualificação docente é um fator fundamental, quando se trata de educação de qualidade. De modo geral, algumas das características dos docentes das escolas de qualidade são as apontadas por Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 19):

Titulação/qualificação adequada ao exercício profissional, vínculo efetivo de trabalho, dedicação a uma só escola, formas de ingresso e condições de trabalho adequadas, valorização da experiência docente, progressão na carreira por meio da qualificação permanente e outros requisitos.

Nos países em que há a valorização do professor, os salários iniciais são atraentes, há uma carreira para o docente focada no mérito e na formação ao longo dos anos, a formação inicial é sólida e compatível com os desafios da educação básica e as condições de trabalho são muito boas (RAMOS, 2010). Também é fundamental a definição da relação aluno/docente adequada ao nível ou ciclo da escolarização.

Outro ponto que se destaca nas escolas de qualidade, é a possibilidade de horário específico, na jornada de trabalho, para as atividades escolares que não sejam aulas, como estudo individualizado, o trabalho coletivo, a integração entre os docentes, o planejamento de estudos, a organização de eventos, o atendimento a alunos e comunidade, e outras atividades que vão ao encontro dos objetivos da escola. Esse tempo contribui para a melhoria do clima organizacional e, como consequência, para a aprendizagem dos alunos (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007). Outros fatores relacionados aos professores estão associados a uma educação de qualidade:

Motivação, satisfação com o trabalho e maior identificação com a escola como local de trabalho são elementos fundamentais para a produção de uma educação de qualidade. Ao sentir-se valorizado e incentivado pelo grupo, o profissional pode realizar com maior satisfação e qualidade suas atividades na escola. Verifica-se que os resultados escolares são mais positivos quando o ambiente é propício ao estabelecimento de relações interpessoais que valorizem atitudes e práticas educativas, o que também contribui para a motivação e solidariedade no trabalho. Tais condições parecem favorecer um desenvolvimento profissional que valoriza a autonomia do professor e o trabalho coletivo, além de apontar para um processo constante de construção da identidade profissional a partir da valorização do estatuto técnico-científico e econômico da profissão (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p.19).

O que também contribui para a educação de qualidade é a assiduidade dos professores, para que os alunos tenham aulas cotidianamente.

2.3.3.4 Nível do aluno

Como se mencionou, a satisfação e o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem são fundamentais para o desempenho escolar. Dessa forma, estar

satisfeito e feliz com a escola em que está é fator essencial para o bom desempenho do aluno. Em geral, em escolas de qualidade o que se percebe é que os alunos gostam do modo como aprendem, isto é, as aulas e as atividades dentro e fora da escola são atraentes e envolventes, pois os professores utilizam estratégias e recursos pedagógicos adequados aos conteúdos e às características dos alunos.

Os alunos reconhecem e valorizam o trabalho dos educadores, e há uma boa relação interpessoal entre eles, e também por essa razão eles se envolvem no processo de aprendizagem. O que também contribui é a percepção de que estão aprendendo, pois projetam uma trajetória escolar, acadêmica e profissional de sucesso (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007).

Observa-se, pois, que a temática da qualidade da educação é bastante complexa e inquietante, na medida em que interfere na possibilidade ou não de desenvolvimento humano, tema que será tratado na sequência deste texto.

2.4 Desenvolvimento humano e a escola

O fenômeno da educação escolar é extremamente complexo e envolve muitos níveis “hierárquicos”: pela determinação e influência da cultura ocidental (no caso brasileiro), pela determinação e influência do sistema educacional, da instituição escola, assim como da sala de aula, no desenvolvimento humano. Recorreu-se à teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, que afirma que “[...] a importância e a influência dos ambientes ecológicos no desenvolvimento humano” (PRATI et al, 2008, p. 160), para procurar compreender o desenvolvimento considerando todos os níveis de influência envolvidos.

A verdade é que o êxito do professor depende não só dele, das capacidades que consegue mobilizar (comunicação, criatividade, desafio, empatia, etc.), mas também, e muito naturalmente, do contexto em que se insere. De fato, o desempenho do professor depende das características econômicas, sociais e culturais dos alunos, das escolas e do meio envolvente (CABRITO, 2009, p. 185).

2.4.1 Desenvolvimento humano

O estudo do desenvolvimento humano tem utilizado, historicamente, modelos que não contemplam a natureza relacional do desenvolvimento. Ele tem sido visto, tradicionalmente, como unilinear, o desdobramento normativo de programações genéticas que assumem a forma de fases ao longo das interações entre maturação e aspectos ambientais específicos. Uma sequência invariável de estágios, de caráter universal, irreversível, evoluindo, de forma progressiva, para uma complexidade crescente até a idade adulta e de franca decadência na velhice. Normalmente, concede-se mais ênfase ao produto do que ao processo desenvolvimental. Nesse sentido, Valsiner (1989 *apud* SOUZA, BRANCO e OLIVEIRA, 2008, p. 358).

Sugere que os enquadres ecológico-individual e sociológico-individual se constituem em perspectivas mais adequadas para o estudo do desenvolvimento humano, pois situam os fenômenos do desenvolvimento em seus contextos culturais e enfatizam os mediadores sociais na constituição da subjetividade.

Diante disso, a ciência tem privilegiado o cotidiano e concebido a linguagem como relacional e constituída na cultura, por meio das interações. Assim “[...] para se estudar o desenvolvimento é necessário contemplar tanto o processo de mudanças, assim como os resultados deste processo” (SOUZA, BRANCO e OLIVEIRA, 2008, p. 361). Isso exige do pesquisador um olhar sistêmico e ecológico. Dessa forma, neste trabalho o desenvolvimento humano é definido com fundamento em Bronfenbrenner (1996, p. 23):

O processo através do qual a pessoa desenvolvendo adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo.

Para demonstrar que o desenvolvimento realmente foi levado a termo, é necessário demonstrar se a mudança apresentou certa invariância através do tempo, lugar ou ambos, “[...] pois as diferenças observadas podem representar simplesmente a adaptação a uma determinada situação e não refletir nenhuma influência duradoura” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 142). Essa demonstração é chamada de validade desenvolvimental (BRONFENBRENNER, 1996). Assim, o

modelo teórico adotado neste trabalho, quanto ao desenvolvimento, é a Bioecologia do Desenvolvimento Humano, de Bronfenbrenner (1996, p. 18):

A bioecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos.

O modelo bioecológico de Bronfenbrenner possui quatro elementos interligados(PPCT): 1- o Processo de desenvolvimento, que envolve a interação entre indivíduo e o contexto; 2- a Pessoa, com seu repertório individual de características biológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais; 3- o Contexto (ambiente ecológico); e o 4- Tempo, que constitui o cronossistema que modera as mudanças ao longo do ciclo de vida. As formas duradouras de interação no ambiente imediato são denominadas como processos proximais (BRONFENBRENNER, 2011).

Os processos proximais, centro dessa teoria, são a força motriz primária do desenvolvimento humano. São definidos a partir de cinco aspectos: 1- para que o desenvolvimento ocorra é necessário que a pessoa esteja engajada em alguma atividade; 2- a interação deve acontecer em uma base relativamente regular, através de períodos prolongados de tempo; 3- as atividades devem ser progressivamente mais complexas; 4- deve haver reciprocidade entre as relações interpessoais; 5- para que a interação recíproca ocorra, os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2011).

A forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais produzem o desenvolvimento,variando sistematicamente como uma função conjunta das características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento, do ambiente (tanto imediato como o mais remoto) no qual os processos ocorrem, da natureza dos resultados desenvolvimentais esperados, e das mudanças e continuidades sociais ao longo do tempo,durante o ciclo de vida e o período histórico em que a pessoa está vivendo (BRONFENBRENNER, 2011).

Para Bronfenbrenner (2011), os processos proximais podem produzir dois tipos de efeitos que conduzem a diferentes tipos de resultados evolutivos: 1- efeitos

de competência – aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e capacidades para conduzir e direcionar seu próprio comportamento; 2- efeitos de disfunção – manifestação recorrente de dificuldade em manter o controle e a integração do comportamento em diferentes domínios do desenvolvimento.

Os resultados de competência e disfunção dependem da exposição aos processos proximais, que pode variar ao longo de cinco dimensões: 1- duração do período de contato; 2- frequência do contato ao longo do tempo; 3- interrupção ou estabilidade da exposição; 4- *“timing”* da interação e intensidade e força do contato (BRONFENBRENNER, 2011).

Dessa forma, pode-se compreender os resultados evolutivos, em um determinado estágio do desenvolvimento, como uma função conjunta do processo, das características da pessoa, da natureza do ambiente imediato em que ela vive, da intensidade e da frequência em relação ao período de tempo durante o qual foi exposta ao processo proximal e ao ambiente em que ocorreu (BRONFENBRENNER, 2011).

Segundo Bronfenbrenner (2011), as características da pessoa (2º elemento da teoria), têm influência fundamental sobre a direção e o conteúdo dos processos proximais, e são tanto produtoras como produto do desenvolvimento. Nesse modelo a pessoa envolve, tanto as características determinadas biopsicologicamente, quanto aquelas características resultantes da interação conjunta dos elementos que se referem ao processo, à pessoa, ao contexto e ao tempo. O desenvolvimento está relacionado também com a estabilidade e a mudança nas características biopsicológicas da pessoa durante o ciclo vital.

Há três grupos de características da pessoa que atuam no desenvolvimento e que influenciam os processos proximais, denominados força, recursos e demandas: 1- FORÇA- descrevem elementos que colocam os processos proximais em movimento e os sustenta. Refere-se a características ou disposições comportamentais ativas que, tanto podem colocar os processos proximais em desenvolvimento e sustentar sua operação, quanto colocar obstáculos ou mesmo impedir que tais processos ocorram. Estas características são chamadas geradoras ou desorganizadoras, respectivamente (BRONFENBRENNER, 2011).

As características geradoras envolvem orientações ativas, tais como curiosidade, disposição para engajar-se em atividades individuais ou compartilhadas com outros, respostas a iniciativas de outros e senso de autoeficácia. Já as características desorganizadoras referem-se às dificuldades da pessoa em manter o controle sobre seu comportamento e sobre suas emoções, encontrando-se aqui características como desatenção, insegurança, timidez excessiva, impulsividade, irresponsabilidade e tendência a comportamentos explosivos (BRONFENBRENNER, 2011).

2- RECURSOS BIOPSICOLÓGICOS- envolvem experiências, habilidades e conhecimentos necessários ao efetivo funcionamento dos processos proximais ao longo dos diferentes estágios de desenvolvimento. Envolvem deficiências e competências psicológicas que influenciam a capacidade da pessoa de engajar-se efetivamente nos processos proximais. As deficiências representam as condições que limitam ou inibem a integridade funcional do organismo, tais como deficiências física ou mental, defeitos genéticos e baixo peso ao nascer. As competências estão relacionadas às capacidades, às habilidades, aos conhecimentos e às experiências que evoluíram ao longo do desenvolvimento, ampliando a efetividade dos processos proximais de forma construtiva (BRONFENBRENNER, 2011).

3- DEMANDA- aspectos que estimulam ou desencorajam as reações do ambiente social, favorecendo ou não o estabelecimento dos processos proximais. São atributos passíveis de incitar ou impedir reações do ambiente social, inibindo ou favorecendo o desenvolvimento dos processos proximais no crescimento psicológico. Como exemplo, podem ser citadas características como aparência física (atrativa ou não atrativa) e comportamentos ativos, em contraposição a comportamentos passivos (BRONFENBRENNER, 2011).

Para Bronfenbrenner (2011), as interações da pessoa em desenvolvimento não se restringem apenas a pessoas: envolvem também objetos e símbolos, nos diferentes contextos. Características demográficas como idade, gênero e etnia também atuam sobre os processos proximais e sobre seus efeitos no desenvolvimento, aspectos estes comumente desconsiderados por outros modelos.

O potencial genético, considerado como atributo da pessoa para predisposição a manifestações de competência e/ou disfunção, também têm importante influência sobre o desenvolvimento ao longo do ciclo vital. A hereditariedade é elemento chave, pois os processos proximais são vistos como os mecanismos por meio dos quais genótipos se transformam em fenótipos. Os processos proximais adquirem conteúdo psicológico por meio de uma dinâmica interativa dos padrões geneticamente determinados de comportamento e a natureza dos ambientes nos quais eles ocorrem (BRONFENBRENNER, 2011).

Esse autor questiona: esta interação determina qual potencial será manifestado: para a competência ou para a disfunção? Condições e processos ambientais podem influenciar substancialmente o grau de hereditariedade, que será tanto maior quanto mais efetivos forem os processos proximais e, quando estes forem mais frágeis, a hereditariedade terá seu potencial reduzido. A combinação de todas essas características em cada pessoa produzirá diferenças na direção e na intensidade dos processos proximais e nos seus efeitos no desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2011).

Nesse modelo o Contexto(3º elemento da teoria bioecológica) é de suma importância no e para o desenvolvimento humano, porque se reconhece que os processos desse desenvolvimento são profundamente influenciados pelos eventos e condições do meio ambiente. Freire (1977) reforça esse ponto de vista quando afirma que as condições sociais favorecem o desenvolvimento das potencialidades em cada ser humano na medida em que a sociedade ajuda os seus membros a se humanizarem. Caso contrário, quando as estruturas sociais desfavorecem o desenvolvimento dessas potencialidades, ocorre a desumanização.

Segundo Bronfenbrenner (1996), existem quatro níveis ambientais, denominados: 1- microssistema, 2- mesossistema, 3- exossistema e 4- macrossistema. Tais níveis são articulados na forma de estruturas concêntricas inseridas uma na outra, formando o meio ambiente ecológico. No nível mais interno está o ambiente imediato, onde está a pessoa em desenvolvimento. Daí para a frente, o ambiente passa a se ampliar, concentricamente, em níveis cada vez mais complexos e distantes da pessoa em desenvolvimento. Muitas vezes, “[...] o desenvolvimento da pessoa é profundamente afetado pelos eventos que ocorrem

em ambientes nos quais a pessoa nem sequer está presente” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 5).

O ambiente imediato em que se encontra a pessoa em desenvolvimento e ao complexo de inter-relações entre outras pessoas presentes no ambiente que afetam indiretamente a pessoa em desenvolvimento constituem o microssistema. “Um microssistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18).

É no contexto dos microssistemas que se operam os processos proximais, produzindo e sustentando o desenvolvimento, embora a eficácia dos padrões de desenvolvimento dependa da estrutura e do conteúdo dos processos proximais. Segundo essa teoria, a reestruturação radical do meio ambiente é capaz de produzir “[...] uma nova configuração que ativa potenciais comportamentais do sujeito previamente irrealizáveis” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 32).

Atividades, objetos e especialmente outras pessoas emitem linhas de força, valências e vetores que atraem e repelem, orientando desse modo o comportamento e o desenvolvimento. Variam sistematicamente, como já visto, como uma função articulada de características da pessoa em desenvolvimento (incluindo sua herança genética), do contexto (tanto imediato como o mais remoto), da natureza dos resultados desenvolvimentais esperados, das continuidades e mudanças que ocorrem ao longo do tempo do ciclo de vida e do tempo histórico que a pessoa está vivendo (BRONFENBRENNER, 1996).

É importante salientar uma premissa que é básica nessa teoria:

A primazia do meio ambiente fenomenológico em relação ao meio ambiente real na orientação do comportamento; a impossibilidade de compreender este comportamento unicamente a partir das propriedades objetivas de um meio ambiente, sem referência ao seu significado para as pessoas do ambiente; e, especialmente, a importância do irreal, do imaginado (BRONFENBRENNER, 1996, p. 20).

Isso significa que o relevante para o desenvolvimento está na maneira pela qual as condições objetivas são experienciadas subjetivamente pelas pessoas que vivem no ambiente, ou seja, a experiência é carregada “‘emocional emotivacioalmente’, englobando amor e ódio, alegria e tristeza, curiosidade e tédio,

desejo e repulsa...” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 45). Assim sendo, o processo proximal é a força motriz do desenvolvimento, mas é a energia da experiência que o conduz.

Afirma Bronfenbrenner que as relações nos ambientes em que a pessoa participa diretamente, como exemplo, as relações em casa, na escola, com amigos na vizinhança, constitui o chamado mesossistema. “Um mesossistema inclui as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 21). Em outras palavras, o mesossistema é formado por vários microssistemas. Nas palavras de Bronfenbrenner (1996, p. 163):

O potencial desenvolvimental dos ambientes num mesossistema é aumentado se as exigências de papel nos diferentes ambientes são compatíveis e se os papéis, atividades e díades em que a pessoa se envolve encorajam o desenvolvimento da confiança mútua, de uma orientação positiva, de um consenso de objetivos entre os ambientes e de um equilíbrio de poder em favor da pessoa desenvolve.

Os ambientes no qual a pessoa em desenvolvimento talvez nunca entre “[...] mas no qual ocorrem eventos que afetam, ou são afetados, por aquilo que acontece no ambiente contendo a pessoa em desenvolvimento” são chamados de exossistemas (BRONFENBRENNER, 1996, p. 21). Como exemplos, a sala de aula de um irmão mais velho, as atividades da diretoria da escola, o local de trabalho dos pais e etc.

O complexo desses sistemas “encaixados”, interconectados com “[...] uma manifestação de padrões globais de ideologia e organização das instituições sociais comuns a uma determinada cultura ou subcultura” é chamado de macrossistema (BRONFENBRENNER, 1996, p. 8). Este macrossistema é composto pelo conjunto de ideologias, valores e crenças, religiões, formas de governo, culturas e subculturas presentes no cotidiano das pessoas que influenciam seu desenvolvimento.

Para Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento humano ocorre em um sistema ambiental dinâmico. O macrossistema também sofre um processo de desenvolvimento e, ao fazê-lo, empresta movimento a todos os seus sistemas compostos, até o nível da pessoa.

A política pública como parte do macrosistema influencia o exo, o meso e o microsistema nos fatos que ocorrem no dia a dia, movimentando o curso do comportamento e do desenvolvimento humano. Então, o próprio Bronfenbrenner (1996, p. 203) pergunta: “Se existem duas trajetórias, uma inserida dentro da outra, qual é a relação entre elas? Será que a pessoa simplesmente é levada pela corrente da história, ou ela apresenta um momento próprio?”

Para essa teoria, a qualidade desenvolvimental de um indivíduo é diretamente dependente da existência e natureza das interconexões sociais entre os ambientes, incluindo a comunicação e a existência de informações em cada ambiente a respeito do outro. Da mesma forma, a mudança de ambiente ou a mudança de papel (chamada de transição ecológica) do sujeito em desenvolvimento, assim como de outros sujeitos em seu mundo, afetam o desenvolvimento devido à expectativa “[...] de comportamentos associados a determinadas posições da sociedade” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 7).

Bronfenbrenner (1996, p. 7) também sustenta que “[...] os eventos desenvolvimentais que são mais imediatos e potentes como influência no desenvolvimento de uma pessoa são as atividades que outras pessoas realizam com ela ou na sua presença”. O desenvolvimento de uma pessoa pode ser avaliado pelos chamados elementos do microsistema, que são as atividades, as relações e os papéis em que a pessoa se envolve.

Já atividades podem ser molares ou moleculares. As atividades molares servem como indicadores do grau e natureza do crescimento psicológico. Uma atividade molar é um comportamento continuado que tem um momento próprio, e é percebida como tendo significado ou intenção pelos participantes do ambiente. É diferente de um ato que é percebido como momentâneo. Os comportamentos efêmeros ou instantâneos são conhecidos como moleculares. “A atividade é ao mesmo tempo a fonte, o processo e o resultado do desenvolvimento” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 220).

Quanto às relações, “[...] a presença de uma relação em ambas às direções estabelece a condição mínima e definidora para a existência de uma díade” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 46). Assim, uma díade é formada quando dois

sujeitos focam a atenção nas atividades um do outro ou delas participam. A díade é fundamental para o desenvolvimento humano, primeiro porque ela por si só já se constitui num contexto crítico para o desenvolvimento, e depois porque ela é ponto inicial de um microssistema, possibilitando a formação de relações interpessoais maiores, como as tríades, e assim por diante (BRONFENBRENNER, 1996).

Existem três formas funcionais diferentes de díades para promover o potencial de crescimento psicológico. Uma díade pode ser: 1- observacional: ocorre quando uma pessoa está prestando uma cuidadosa e contínua atenção ao outro que reconhece o interesse sendo demonstrado. Essa díade pode evoluir para uma díade mais ativa, chamada de 2- díade de atividade conjunta, que é aquela em que as pessoas se percebem fazendo alguma coisa juntos, não sendo necessariamente a mesma coisa, mas atividades complementares, com um padrão integrado. Uma díade de atividade conjunta, não só estimula a aprendizagem durante a atividade em comum, como também estimula e motiva os sujeitos a completar as atividades quando não estão mais juntos (BRONFENBRENNER, 1996).

Segundo Bronfenbrenner (1996), o poder das díades de atividade conjunta resulta de características intensificadas que toda díade tem: 1- a reciprocidade – especialmente numa atividade conjunta, o que o sujeito “A” faz influencia o “B” e vice-versa. Isso favorece a aquisição de habilidades interativas e a evolução de um conceito de interdependência, um passo importante para o desenvolvimento cognitivo; 2- equilíbrio do poder – mesmo nas relações de reciprocidade, um dos participantes pode ser mais influente que o outro, ou seja, um pode ter mais domínio sobre o outro. Essa dilatação do poder é conhecida como equilíbrio do poder.

Entrar em contato com o equilíbrio do poder que as díades de atividade conjunta favorecem estimula o desenvolvimento cognitivo e social, uma vez que oportuniza à pessoa a aprendizagem do conceito, assim como a leva a lidar com as relações de poder que existem em diversos ambientes ecológicos. Ainda segundo Bronfenbrenner (1996, p. 47), “[...] situação ótima para a aprendizagem e o desenvolvimento é aquela em que o equilíbrio do poder gradualmente se altera em favor da pessoa em desenvolvimento”, de modo a não inibir sua crescente capacidade de iniciativa e contribuição criativa para a tarefa; 3- relação afetiva – conforme as díades proporcionam o contato, é provável que desenvolvam

sentimentos, principalmente as díades de atividades conjuntas. Esses sentimentos podem ser reciprocamente positivos, negativos, ambivalentes e assimétricos.

Quanto mais recíprocas e positivas, “[...] é provável que aumentem o ritmo e a probabilidade de ocorrência dos processos desenvolvimentais” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 48) ou facilitem a formação da terceira forma funcional de díade, 3- a díade primária. A díade primária é aquela em que fenomenologicamente a relação continua a existir para ambos os sujeitos mesmo quando não estão mais juntos, isto é, um se lembra do outro, sentem fortes sentimentos e emoções que continuam a influenciar seus comportamentos mesmo quando separados. Essa díade é fundamental, quando se trata de desenvolvimento humano, porque:

Considera-se que estas díades exercem uma poderosa influência na motivação para a aprendizagem e na orientação do curso do desenvolvimento, tanto na presença quanto na ausência da outra pessoa (BRONFENBRENNER, 1996, p. 48).

Dessa forma, é possível pensar que é mais provável uma criança desenvolver conhecimentos, valores e habilidades com uma pessoa com quem estabeleceu uma díade primária, do que com uma pessoa em que prevalece o antagonismo (BRONFENBRENNER, 1996). As formas funcionais de díades não são mutuamente exclusivas, ou seja, elas podem ocorrer simultaneamente, assim como separadamente. Quando essas formas ocorrem simultaneamente, elas têm impacto desenvolvimental mais poderoso do que quando ocorre uma única forma funcional (BRONFENBRENNER, 1996).

É muito provável que, quando um membro da díade sofre uma mudança desenvolvimental, principalmente num relacionamento primário, o outro mude também. A isso Bronfenbrenner (1996) dá o nome de sistema desenvolvimental. Quanto às relações “N” + 2 [díades + outro(s)], dentro do microsistema, é preciso considerar “[...] as maneiras específicas pelas quais uma terceira pessoa pode aumentar ou prejudicar a capacidade de uma díade de realizar suas funções desenvolvimentais” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 64).

Quanto ao papel, ele “[...] é uma série de atividades e relações esperadas de uma pessoa que ocupa uma determinada posição na sociedade e de outros em

relação àquela pessoa” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 68). Ainda segundo Bronfenbrenner (1996), colocar uma pessoa em diferentes papéis, ainda que no mesmo ambiente, pode alterar o curso de seu desenvolvimento. Isso porque, associadas a todas as posições na sociedade, estão as expectativas de papel, como a pessoa naquela posição deve agir e como as pessoas devem agir em relação a ela, tanto quanto às atividades quanto às relações: grau de reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afetiva.

O conceito de papel envolve os dois elementos do microssistema, a atividade e a relação, e tem suas raízes nas estruturas institucionais e na ideologia do macrossistema. É justamente sua inserção no macrossistema que lhe dá o poder especial de determinar a maneira pela qual a pessoa se comporta, as atividades na qual se engaja e as relações que estabelece com outros e os outros com ela (BRONFENBRENNER, 1996).

É por isso que as transições de papéis sociais têm poder na indução de mudanças de comportamento. Além disso, “[...] a colocação de pessoas em papéis sociais em que se espera que ajam competitiva ou cooperativamente tende a eliciar e intensificar atividades e relações interpessoais que são compatíveis com as expectativas dadas” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 81).

Quando a transformação envolve todos os elementos do microssistema – atividades, relações de papel e características físicas do ambiente- ela é definida por Bronfenbrenner como transformação de ambiente, e ela pode afetar de forma mais eficiente o curso do desenvolvimento do que modificações em apenas um elemento do microssistema por vez (BRONFENBRENNER, 1996). Bronfenbrenner (1996, p. 127) sustenta que:

O potencial desenvolvimental de um ambiente aumenta na medida em que o meio ambiente físico e social encontrado no ambiente permite e motiva a pessoa desenvolvendo a engajar-se em atividades molares, padrões de interação recíproca e relacionamentos diádicos primários progressivamente mais complexos com as outras pessoas daquele ambiente.

O 4º elemento da teoria bioecológica do desenvolvimento humano, o tempo, permite examinar a influência, sobre o desenvolvimento humano, de mudanças e continuidades que ocorrem ao longo do ciclo de vida. Este elemento é analisado em três níveis no modelo bioecológico: microtempo, mesotempo e macrotempo.

O microtempo refere-se à continuidade e à descontinuidade observadas em pequenos episódios dos processos proximais. O modelo bioecológico condiciona a efetividade dos processos proximais à ocorrência de uma interação recíproca, progressivamente mais complexa, em uma base de tempo relativamente regular. Os processos proximais não podem funcionar efetivamente em ambientes instáveis e imprevisíveis, pois necessitam de certa regularidade (BRONFENBRENNER, 2011).

O mesotempo refere-se à periodicidade dos episódios de processo proximal em intervalos maiores de tempo, como dias e semanas, e os efeitos cumulativos destes processos podem produzir resultados significativos no desenvolvimento. Já o macrotempo abarca as expectativas e os eventos em mudança dentro da sociedade através de gerações, bem como a forma como estes eventos afetam e são afetados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano, no ciclo de vida (BRONFENBRENNER, 2011).

A análise do tempo nesses três níveis deve focalizar a pessoa em relação aos acontecimentos presentes em sua vida, desde os mais próximos até os mais distantes, como os grandes eventos e as transições históricas. As mudanças que ocorrem através do tempo, nas quatro propriedades do modelo bioecológico, não são apenas produtos, mas também produtoras de mudança histórica (BRONFENBRENNER, 2011).

Segundo Bronfenbrenner (2011), na análise do elemento tempo é fundamental levar em conta as mudanças que ocorrem, não só quanto à pessoa, mas também quanto ao ambiente e à relação dinâmica entre estes dois elementos. Os eventos históricos podem alterar o curso de desenvolvimento humano, não só para o indivíduo, mas também para grandes segmentos da população.

Para Bronfenbrenner (2011), o curso de vida do desenvolvimento do indivíduo é estruturado e fortemente influenciado pelas condições e eventos históricos. A principal influência sobre o curso e os resultados do desenvolvimento humano dá-se nas transições biológicas e sociais relacionadas a aspectos culturalmente definidos, tais como: idade, expectativas de papel e oportunidades ao longo da vida.

Há dois tipos de transições: 1- as normativas, como a entrada da criança na escola, a puberdade, o início da atividade ocupacional, o casamento e a

aposentadoria, e as 2- não normativas, como uma doença severa na família ou uma morte, um divórcio, mudanças súbitas, perda de emprego, de moradia ou mesmo ganhar na loteria (BRONFENBRENNER, 2011).

Tais transições ocorrem através da vida e geralmente conduzem a mudanças no desenvolvimento. Além disso, as vidas dos membros de um mesmo sistema são interdependentes, sendo afetadas pelas maneiras como os demais reagem às transições. Em especial na família, a forma pela qual os membros reagem a uma transição histórica ou a uma mudança de papel afeta o curso do desenvolvimento de outros membros da família, tanto dentro quanto através das gerações (BRONFENBRENNER, 2011).

Bronfenbrenner (1996) defende que as condições de vida social (formas básicas de prática social) de qualquer cultura ou subcultura influenciam as raízes sócio-históricas de todos os processos cognitivos básicos: percepção, generalização, dedução, raciocínio, imaginação e análise da própria vida interior, ou seja, as categorias básicas da vida mental humana são sociais, em natureza, porque são produtos da história social. A seguir, aborda-se o potencial da escola em promover o desenvolvimento.

2.4.2 Desenvolvimento humano no contexto escolar

Como afirma Bronfenbrenner (2011), há quatro décadas as crianças eram criadas e educadas por seus pais. Atualmente, a responsabilidade pela educação dos filhos tem-se deslocado da família para outros contextos da sociedade, simplesmente porque pais e filhos já não passam tempo suficiente juntos, embora a família ainda tenha a principal responsabilidade moral e legal na formação de seus filhos. Isso acontece por causa das condições de vida atuais, que são muito diferentes das de quatro décadas atrás.

A escola, um destes contextos, ocupa lugar de destaque nas sociedades contemporâneas, visto que é considerada uma importante mediadora no processo de desenvolvimento humano. Tem, como uma de suas funções sociais mais

importantes, preparar alunos, professores e famílias para viverem e superarem as dificuldades num mundo de mudanças rápidas e conflitos interpessoais, contribuindo assim para o processo de desenvolvimento dos indivíduos (DESSEN e POLONIA, 2007).

A escola é um local que congrega uma gama de pessoas com características diferenciadas, diversidade de conhecimentos, atividades, valores, regras. É um ponto para o qual convergem conflitos, problemas e diferenças, o que a torna um *locus* privilegiado de aprendizado, em decorrência do significativo número de interações contínuas e complexas que promove. É nesse espaço psicológico, físico, social e cultural que, mediante as atividades realizadas em sala de aula e fora dela, os indivíduos se desenvolvem em todas as dimensões humanas (DESSEN e POLONIA, 2007).

Ao desenvolver, por meio das atividades sistemáticas, a articulação dos conhecimentos culturalmente organizados, ela permite a apropriação da experiência acumulada e das formas de pensar, agir e interagir no mundo provenientes dessas experiências. Simultaneamente, [...] “ela proporciona o emprego da linguagem simbólica, a apreensão dos conteúdos acadêmicos e compreensão dos mecanismos envolvidos no funcionamento mental, fundamentais no processo de aprendizagem” (DESSEN e POLONIA, 2007, p. 26) e no desenvolvimento humano.

Bronfenbrenner (1996) após intensiva revisão de literatura em pesquisas realizadas em pré-escolas, levantou algumas hipóteses sobre as quais convém refletir. Segundo ele, a capacidade dos ambientes de grupo para intensificar o desenvolvimento da competência intelectual e educacional da criança depende da atuação dos educadores da pré-escola, em suas interações com a criança. Em outras palavras, depende de comportamentos que estimulem e apoiem atividades orientadas para a tarefa por parte da criança, por exemplo, perguntar, responder, consolar e elogiar.

Quanto mais frequentemente os educadores apresentem comportamentos desse tipo, mais as crianças se tornarão capazes de realizar atividades orientadas para a tarefa e atividades cooperativas (como persistir em tarefas, pensar, contribuir

com ideias, dar opiniões e trabalhar junto). Ainda segundo Bronfenbrenner (1996, p. 157), nos ambientes para crianças entre três e cinco anos:

As professoras em grupos menores se dedicam mais à interação com as crianças (perguntar, responder, ensinar, elogiar e consolar) do que em grupos maiores. Em contraste, as professoras em grupos maiores passam mais tempo observando as crianças e interagindo com outros adultos do que nos grupos menores. [...] As crianças em grupos menores apresentaram frequências maiores de comportamentos como considerar/contemplar, contribuir com ideias, dar opiniões, persistir em tarefas e cooperar, do que as crianças em grupos maiores. Em geral, os grupos menores são caracterizados por alto nível de interesse e participação por parte das crianças. Em grupos grandes, as crianças apresentam frequências maiores de perambulação, não envolvimento, apatia, retraimento e distrações contra produtivas com os companheiros da mesma idade.

Marques (2001, *apud* DESSEN e POLONIA, 2007, p. 26) sustenta que “[...] a função da escola no século XXI é estimular o potencial do aluno, levando em consideração as diferenças socioculturais em prol da aquisição do seu conhecimento e desenvolvimento global”, e aponta que, para isso, as escolas devem buscar:

(a) Estimular e fomentar o desenvolvimento em níveis físico, moral, cognitivo, de personalidade; (b) desenvolver a consciência cidadã e a capacidade de intervenção no âmbito social; (c) promover uma aprendizagem de forma contínua, propiciando ao aluno, formas diversificadas de aprender e condições de inserção no mercado de trabalho. Isso implica, necessariamente, em promover atividades ligadas aos domínios afetivo, motor, social e cognitivo, de forma integrada à trajetória de vida da pessoa (MARQUES, 2001, *apud* DESSEN e POLONIA, 2007, p. 26),

Para alcançar esses objetivos, a escola deve buscar estratégias que levem em conta a realidade distinta de alunos, professores e comunidade, bem como os recursos disponíveis para o planejamento das atividades. É preciso também incrementar as inter-relações entre o contexto familiar e a escola, uma vez que a família pode funcionar como rede de apoio da escola e vice-versa, o que contribui de forma fundamental para o desenvolvimento de todos e para obtenção de resultados (DESEN e POLONIA, 2007).

Observa Bronfenbrenner (1996, p. 83) que “[...] o desenvolvimento humano é facilitado pela interação com pessoas que ocupam uma variedade de papéis, como também pela participação num repertório de papel cada vez mais amplo”. Para ele, nas escolas há escassez de papéis para os estudantes, e a melhor forma de

conseguir o aumento na exposição de papéis é expor os alunos a papéis adultos que existam na sociedade mais ampla, “[...] trazendo essas pessoas para o ambiente escolar e envolvendo as crianças em atividades no mundo externo” (idem).

“Diferentes tipos de ambientes dão origem a padrões distintivos de papel, atividade e relação para as pessoas que se tornam participantes nestes ambientes” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 87), ou seja, possibilitar a interação com o maior número de ambientes possíveis é importante porque cada ambiente é carregado de forças que determinam o curso do desenvolvimento humano.

Os resultados alcançados por uma escola estão ligados a sua trajetória “[...] muito particularmente, em função dos percursos de alunos os quais são condicionados e determinados por fatores contextuais” (CABRITO, 2009, p. 196). Alinhada com a teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, é adotada aqui a teoria geral de sistemas para o estudo da escola, porque ela foi percebida como:

Uma unidade de ação que supera a soma das partes e que se enquadra em um contexto espacial e temporal concreto. Entre suas características mais significativas está a de ser presidida por uma intencionalidade educacional. Assim, há uma série de objetivos que presidem e guiam o projeto e o planejamento de sua atividade, orientando as ações de todos os envolvidos. O funcionamento do sistema e a consecução dos objetivos só podem ser entendidos a partir da análise das inter-relações existentes entre todos os elementos que o compõem. [...] Assinalemos, além disso, que um sistema como o escolar não pode ser analisado sem levar em conta as relações que mantém com os outros, com o familiar ou o social, em diferentes níveis. A importância dessa afirmação reside em que a potencialidade educacional de um sistema é medida pela qualidade das relações que mantém com outros sistemas e a natureza dos apoios que deles recebe (BRONFENBRENNER, 1987 apud COLL et al, 2004, p. 390).

Dessa forma, faz-se necessário compreender as relações entre os diversos ambientes ecológicos. É o que aqui se propõe. Para isso, são considerados quatro níveis envolvidos na configuração da prática educacional, como proposto por vários estudiosos, entre eles: Marchesi e Martin 1998, *apud* Coll et al, 2004; Gimeno, 1998; Perez, 1998; Bronfenbrenner, 1996.

No primeiro nível são citados, por exemplo, o regime político adotado, os modelos de produção da sociedade, a estrutura de classes socioculturais, os valores dominantes e o papel do conhecimento. Esses fatores incondicionalmente interferem na função social da escola, assim como no modelo de escolarização que resulta disso. Esse primeiro nível é considerado como o macrosistema.

O segundo nível corresponde ao exossistema, que neste trabalho se refere ao sistema educacional, ao papel do município em sua gestão, às decisões tomadas com relação a sua estrutura, aos anos de escolarização obrigatória ou os saberes que se decide incluir no currículo (que condicionam o que ocorrerá na escola e, com isso, obviamente, a aprendizagem).

O terceiro nível refere-se à escola em si, ou seja, a sua estrutura, organização, funcionamento, em especial, à equipe gestora e docente, que é fator de influência sobre a comunidade escolar. Nesta pesquisa, esses fatores são considerados como o mesossistema. E, finalmente, a sala de aula será considerada o quarto nível, o microsistema, onde a relação professor-aluno toma dimensões infinitas (COLL, 2004).

2.5 Educação e novas perspectivas

Como já exposto neste texto, a escola pública vive, em geral, um momento difícil. Dessa forma, “[...] a preservação da escola pública passa pela sua capacidade de se atualizar face as mudanças que ocorrem ao longo do tempo, nos vários domínios da vida social” (BARROSO, 2004, p. 11). A educação é uma das áreas onde mais se fala de transformação social, e é também onde menos se inova (DEMO, 2010). “A educação tornou-se estratégica para o desenvolvimento, mas, para isso, não basta modernizá-la, como querem alguns. Será preciso transformá-la profundamente” (GADOTTI, 2000, p. 8).

Bronfenbrenner (1996, p. xiii) sugere que “[...] se queremos mudar os comportamentos, precisamos mudar os ambientes”. Santos (2004, p. 20) afirma que “[...] parece haver um consenso a nível internacional quer entre políticos quer entre estudiosos e pesquisadores, quanto a necessidade de busca de novas formas de escolarização e de organização escolar”.

A saída para a educação parece residir na possibilidade de reinvenção da escola, o que é perfeitamente possível, já que é uma criação humana, tal como tudo que é social. “A escola é uma invenção histórica recente e corresponde, por isso, a

uma escola entre várias escolas possíveis” (CANÁRIO, 2004, 25). Esse mesmo autor afirma que a escola tem se organizado:

Com base num conjunto de invariantes (organização do espaço, do tempo, dos saberes e do agrupamento dos alunos) que, por efeito de um processo de naturalização, se tornaram particularmente pouco visíveis e refratários a mudanças. O cerne estruturante da escola é a organização dos alunos em classes homogêneas, objeto de um ensino simultâneo por parte de um professor (idem).

Uma das características mais enraizadas da forma escolar tradicional é o trabalho desprovido de sentido, baseado na mera repetição (CANÁRIO, 2004). Segundo Trindade e Cosme (2004, p. 57), isso ocorre por conta de algumas dicotomias: “[...] a oposição alunos - professores, a oposição entre o ato de ensinar e o ato de aprender, a oposição entre o saber do cotidiano e o patrimônio cultural ou a oposição entre a exigência acadêmica e a inclusão escolar”.

Apesar da força e da intensidade do processo de mercantilização referido anteriormente, as raízes emancipatórias da escola republicana continuam produzindo espaços (mesmo que em número reduzido) onde as contradições sociais se expressam. Aparecem em diferentes concepções educativas, organizam-se em alternativas de resistência. Esse movimento de resistência opõe-se aos “[...] valores e princípios ideológicos determinados pelas relações de mercado” e situam-se na virtuosidade e potencialidade “[...] das visões de educação que dialogam com a inclusão e com os valores fundantes de uma sociedade democrática” (AZEVEDO, 2007, p. 10).

A LDB não deixa dúvidas quanto ao papel e responsabilidade dos municípios, aos quais compete a organização e gestão dos anos iniciais de escolarização. Afirma Gatti, Sá e André, (2011, p. 186):

Dessa forma, entende-se que as escolas da rede municipal de ensino podem experimentar uma dinâmica diferenciada de inserção de programas, projetos e atividades pedagógicas que considerem a complexidade do trabalho docente de modo mais próximo e, conseqüentemente, do processo de ensino e aprendizagem, cada vez mais acometido por demandas sociais.

Sendo assim, o interesse desta pesquisa é identificar os recursos e estratégias usadas por escolas que resolveram se reconfigurar em busca de novas práticas para a promoção do desenvolvimento humano. Escolas que tenham projetos com “[...] concepções que se situam na contramão das propostas

competitivas dos 'centros de excelência', do *ranking* entre instituições" (AZEVEDO, 2007, p. 20).

"As mudanças que vêm de dentro das escolas são mais duradouras. Da sua capacidade de inovar, registrar, sistematizar a sua prática/experiência, dependerá o seu futuro" (GADOTTI, 2000, p. 8). E complementa: "seja qual for a perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma educação voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado" (GADOTTI, 2000, p. 7).

Esses processos "[...] podem e devem ser disseminados numa vontade de explicitar boas práticas que não serão 'o padrão' a ser seguido por outras escolas, mas o exemplo de que é sempre possível fazer diferente e melhor e, assim, melhorar a qualidade da educação" (CABRITO, 2009, p. 194). Nesse sentido, Fazenda (1999) recomenda que é necessário ensinar os alunos a serem homens e mulheres melhores, fazendo-os perceber a importância de suas existências, para que possam exercer ações que transformem o mundo, ou pelo menos o seu mundo. E também para que possam espalhar, por aí, liberdade, esperança, criatividade, fé e amor. Finalmente, que o conhecimento adquirido os capacite à luta pelos seus direitos e pela paz.

Pode ser que muitos considerem isso uma utopia⁶. Será uma utopia, no entanto, somente se o indivíduo ficar esperando que as coisas mudem por si mesmas. É o homem que pode mudar as coisas, depende dele e daqueles que ensinam mais que suas teorias e conceitos, que ensinam a viver e, em especial, a ser. Isso abre novas perspectivas.

Assim, é importante que os educadores tomem a frente nos momentos de crise e busquem agir, procurando melhores caminhos para iniciar a mudança necessária. Com base nas idéias de Fazenda (1999), constata-se que o indivíduo primeiro deve olhar para si mesmo para desapegar-se momentaneamente das ideologias que o convertem a uma determinada forma.

⁶Tem como significado mais comum a ideia de civilização ideal, imaginária, fantástica. Pode referir-se a uma cidade ou a um mundo, sendo possível tanto no futuro, quanto no presente, porém em um paralelo. Pode também ser utilizado para definir um sonho ainda não realizado. Uma fantasia, uma esperança muito forte.

Como sustenta Demo (2010, p. 868), “[...] dificilmente o docente percebe a necessidade de inovar-se para poder inovar. Antes de proclamar-se inovador, é imprescindível saber inovar-se, ou seja, aplicar a si mesmo a desconstrução”. Dessa forma, pode-se ter liberdade para criar, e isso significa reconhecer que o indivíduo é um ser condicionado mas não determinado. Significa também reconhecer que a história é tempo de possibilidade e que o futuro é problemático e não inexorável (FREIRE, 1996).

Na visão de Coll et al (2004, p. 393):

Se as instituições escolares conseguem que os cidadãos se apropriem dos saberes com a finalidade de transformar-se em membros ativos da sua cultura, entre outras mediações pelo sistema educacional, podem-se identificar com acerto as necessidades que a sociedade terá no futuro e selecionar as aprendizagens que permitam aos alunos desenvolver as capacidades requeridas para dar satisfação a tais necessidades. Ao fazerem isso, estarão exercendo em si mesmas uma benéfica influência educacional, influência que se concretiza em parte no funcionamento das escolas.

Entende-se que, na práxis, sujeito e realidade dialogam. Há muitas e mútuas relações entre sujeitos e situações, no contexto escolar. Tais sujeitos, membros ativos da cultura escolar, podem adquirir a capacidade de articular o aparato teórico-prático, a capacidade de mobilizá-lo diante da situação presente a favor de mudanças, implicando até mesmo capacidade de organização de novos saberes e cedendo espaço para a articulação dialética do novo e do necessário.

Ao lado dos paradigmas clássicos (positivismo e marxismo) e das grandes novas correntes e teorias pedagógicas contemporâneas - a racional-tecnológica, neocognitivista, sociocrítica, holística e a pós-moderna (LIBÂNEO, 2013), convive hoje o paradigma holonômico, que sustenta que o imaginário e a utopia são os grandes fatores instituintes da sociedade. Isso porque esse paradigma restaura a totalidade do sujeito, valorizando sua iniciativa e criatividade. “Para os novos paradigmas, a história é essencialmente possibilidade [...]. Existem tantos mundos quanto nossa capacidade de imaginar” (GADOTTI, 2000, p. 5).

Na visão de Gadotti (2000, p. 7), a educação voltada para o futuro será “[...] muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural”. Demo (2010) defende a ideia de que a aula instrucionista tem sido considerada um êxito quando já se sabe ser imprópria. “Transmitir conhecimento virou procedimento

vetusto, inepto e inútil” (DEMO, 2010, p. 867). Para ele, apesar da escola estar apresentando um péssimo desempenho, ela continua a insistir em seu modelo ultrapassado: a aula. Ele afirma que é preciso inovar:

“[...] incomoda que docentes não tentem desconstruir-se, em particular desconstruir suas aulas. Na escola tudo pode ser revisto, menos a aula. Esta se arvora como referência sagrada. É como oração que se repete todo dia, já de cor, sem refletir. Não se aprende nada com ela. Mas continua impávida” (DEMO, 2010, p. 869).

Gadotti (2000, p. 6) relata que a educação popular tem oferecido grandes alternativas para a renovação da educação, na medida em que ela “[...] incorporou-se ao pensamento pedagógico universal e orienta a atuação de muitos educadores espalhados pelo mundo”. A noção de ensinar a partir de palavras e temas geradores, a noção de aprender a partir do conhecimento do sujeito, “[...] a educação como ato de conhecimento e de transformação social e a politicidade da educação são apenas alguns dos legados da educação popular à pedagogia crítica universal” (idem).

Escolas que estão buscando saídas para o fracasso escolar têm se multiplicado ao redor do mundo. Em todos os países existem casos de escolas que, isoladamente ou integradas em movimentos mais amplos, demonstram que fazem a diferença, em virtude da adoção de práticas educativas diferenciadas (BARROSO, 2004). A escola da Ponte, em Portugal, parece ser um exemplo bem-sucedido de escola inovadora, pois há quase 40 anos, com o prof. José Pacheco à sua frente, procurou se transformar em busca de uma educação de qualidade.

Essa escola tornou-se um ícone mundial, como exemplo de que é possível fazer diferente e melhor. Ela mostrou que há utopias realizáveis (PACHECO, 2004)e, por isso, tornou-se sinal de esperança para todos que acreditam e defendem a possibilidade de construir uma escola pública de qualidade. Apesar de não ter inventado nada, pois como diz o prof. Pacheco, “[...] as mudanças são baseadas nos princípios de Frenet, Freire e Ferrer Guardia”, a escola da Ponte promoveu uma inovação educativa na medida em que rompeu com os pressupostos básicos da educação tradicional:

Ela tem subjacente uma teoria e uma prática de formação de professores baseada no exercício profissional em contexto, combinando a ação e a reflexão coletivas [...] encontrou uma resposta pedagogicamente coerente

para lidar com a heterogeneidade do público escolar, sendo exemplar a forma como integra e resolve os problemas dos chamados alunos difíceis ou com necessidades especiais. [...] superação da organização em classe [...] os professores falam pouco de autonomia, mas exercem-na e constroem-na desde há muito. É uma autonomia não outorgada nem tutelada [...] a flexibilidade da gestão curricular estão melhor representadas na experiência da Ponte (polivalência dos espaços, flutuação dos agrupamentos dos alunos, gestão autônoma dos tempos, diversidade de dispositivos de aprendizagem, organização democrática da vida da organização). A ruptura com a organização em classe constitui o traço mais distintivo, importante e original, da experiência da Escola da Ponte (CANÁRIO, 2004, p. 23).

Pacheco (2004) destaca que derrubar as paredes da escola libertou alunos e professores da rigidez dos espaços tradicionais e proporcionou a derrubada de “outros muros”. Em conjunto com as alterações arquitetônicas, outras opções organizacionais marcaram a ruptura com o modelo tradicional de organização da escola, que eles consideravam não respeitar as individualidades e não favorecer o sucesso de todos.

Na linha de Dewey, a escola procurou centrar a aprendizagem nos interesses da criança e promover métodos de pesquisa e de resolução de problemas. O papel do professor é o de provocador de curiosidades, de orientador na resolução dos problemas. Valorizam-se as aprendizagens significativas, numa perspectiva interdisciplinar e holística do conhecimento (PACHECO, 2004). Um fator a considerar na trajetória da escola da Ponte é que as práticas educativas inovadoras lá desenvolvidas são resultados do desejo e da construção pelos próprios interessados, ou seja, pelos professores, a partir da própria escola e da sua situação (SANTOS, 2004). Não foi um processo “[...] de mudança construído a partir de ‘cima’, numa lógica de exterioridade relativamente aos contextos e aos atores locais” (CANÁRIO, 2004, p. 22).

Essa escola tem preocupação com a formação atitudinal da criança, pois “[...] os princípios pelos quais ela se orienta têm como principal finalidade formar cidadãos democráticos, críticos, participativos, cidadãos sensíveis, fraternos e tolerantes” (PACHECO, 2013, p. 8). Pacheco (2004, p. 65) pontua que a escola da Ponte “[...] é um edifício-escola que permite o desenvolvimento de uma pedagogia orientada para uma práxis social de integração do meio na escola e da escola na vida, aliando o saber ao saber fazer”.

Segundo dados divulgados pela mídia internacional, os resultados da aprendizagem dessa escola são muito positivos, demonstrados a partir de provas nacionais de avaliação que evidenciam que as alterações introduzidas se traduziram também em mais e melhores aprendizagens acadêmicas. Esses resultados são admiráveis, quando se considera a origem sociocultural diversificada dos alunos, e ainda mais significativos, quando se considera que muitos alunos dessa escola são crianças com necessidades educacionais especiais.

Dessa forma, essa experiência revela que é possível desenvolver, simultaneamente, competências cognitivas, emocionais e sociais, isto é, conquistar bons resultados acadêmicos e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. “A experiência da Ponte tem subjacente uma articulação entre projeto educativo e projeto social” (CANÁRIO, 2004, p. 27). Assim, alternativas têm surgido. Gadotti (2000, p. 7), por exemplo, defende o projeto da Escola Cidadã:

É uma escola que busca fortalecer autonomamente o seu projeto político-pedagógico, relacionando-se dialeticamente – não mecânica e subordinadamente – com o mercado, o Estado e a sociedade. Ela visa formar o cidadão para controlar o mercado e o Estado, sendo, ao mesmo tempo, pública quanto ao seu destino – isto é, para todos – estatal quanto ao financiamento e democrática e comunitária quanto à sua gestão.

Azevedo (2007), baseando-se numa experiência vivida em Porto Alegre, defende a educação para o desenvolvimento da cidadania, uma educação que busca a construção de uma nova estética e de uma nova ética universal, uma educação que articula “[...] as necessidades sociais com a consideração dos limites da sobrevivência da natureza, tomando também a espécie humana como natureza” (AZEVEDO, 2007, p. 14).

Na sua natureza formadora, a liberdade tem valor essencial na educação cidadã. A liberdade é o espaço da elaboração intelectual, da ação política, da crítica, da organização. No espaço livre, a criatividade estimula a sensibilidade, a humanização, o desenvolvimento de uma estética das formas e dos conteúdos da vida (AZEVEDO, 2007).

O princípio fundamental da escola cidadã é a democracia, apoiada no princípio da soberania popular. Na escola cidadã criam-se novos espaços de deliberação e novas formas de representação popular que ultrapassam a forma da

democracia liberal representativa clássica. O valor máximo da educação cidadã é a ética da defesa da vida, que se configura na prática real, no comportamento efetivo da aplicação dos valores emancipatórios, no compromisso anunciado pela práxis, que revela a coerência do discurso nos atos da vida cotidiana das instituições (AZEVEDO, 2007). Nesse caso, ele indica os elementos presentes na educação cidadã:

A interação como processo sinérgico de troca, de fortalecimento recíproco, quando cada indivíduo ensina e aprende, propiciando que o “outro” seja fonte, recebendo os benefícios de experiências integradoras; a constituição do coletivo como a força social orgânica, a unidade das diferenças, a articulação do universal disperso em cada indivíduo e a criação das condições subjetivas para a ação transformadora; a construção do sujeito social, reconhecendo a sua individualidade no coletivo, que, apesar de sua universalidade, não se produz como uma massa amorfa, mas é dotado de vontade, de singularidades e de qualidades que se relacionam dialeticamente com o contexto de sua vivência; a construção do espaço público como conquista coletiva, como lugar de controle social, possibilidade da mudança e patrimônio a serviço da construção de objetivos e ações emancipadoras; a participação como *meio* de realização de conquistas coletivas, e como *fim* a prática fundamental da aprendizagem da cidadania, da consciência do coletivo, da ideia da *res publica* e da convivência em atividade; a autonomia como a prática da utilização da capacidade de ação e criação no espaço de liberdade, mas sempre no interior dos contornos da interdependência e da responsabilidade coletiva, sem cair no campo da soberania individual que caracteriza o individualismo; o reconhecimento do sujeito de direitos, que tem legitimidade ética, política e jurídica de acesso ao patrimônio, simbólica, espiritual e material, produzido socialmente pela humanidade, incluindo o conhecimento e a informação (AZEVEDO, 2007, p. 15).

Azevedo (2007) descreve algumas das mudanças que se operaram nas escolas que adotaram a educação cidadã. Destaca que, diante das novas concepções que se formaram, de mundo, de sociedade, de educação, práticas e atitudes inéditas passaram a fazer parte das ações didático-pedagógicas cotidianas: 1- intensa formação em serviço dos educadores, com a prática da reflexão, do fazer/pensar cotidiano; 2- a superação da estrutura taylorista-fordista, com a redefinição dos tempos e espaços distintos dos tempos e espaços predeterminados das disciplinas, do trabalho isolado, da lógica seriada e fragmentada.

Ainda: 3- o trabalho coletivo dos educadores na prática da participação e na articulação dos saberes (o que potencializa a possibilidade de aprendizagem); 4- a superação do conhecimento pronto, acabado, alheio ao contexto cultural, à vida do educando, ou seja, a consideração do educando como sujeito real, concreto, histórico, portador de cultura e de saberes que devem ser considerados no processo

de construção do conhecimento; 5- a participação efetiva da comunidade do entorno no âmbito escolar.

Uma nova educação exige um novo educador. Nas alternativas que surgem como novo modelo de educação, o educador tem papel de mediador do conhecimento, perante o aluno, que é o sujeito da sua própria formação. O aluno é protagonista. O educador “[...] precisa construir conhecimento a partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos” (GADOTTI, 2000, p. 9). O educador é sujeito de sua prática, e compete a ele criá-la e recriá-la por meio da reflexão sobre seu cotidiano. Insiste-se que a formação do educador se dá pela prática da participação (FREIRE *apud* GADOTTI, 2001).

Diante de um novo tempo é preciso uma nova escola. Novas perspectivas de educação surgem. Passa-se, assim, à apresentação de ideias que destacam a importância da ação colaborativa, reflexiva e interdisciplinar entre os diferentes segmentos do contexto escolar e que têm favorecido o desenvolvimento de novas perspectivas para a educação.

2.6 Educação, comunidade reflexiva e aprendente, e interdisciplinaridade

As escolas são unidades culturais (de uma realidade mais ampla), pois possuem “[...] uma série de saberes, formas de fazer e de atuar, modos de resolver os problemas, as crenças, os princípios e os valores que orientam sua ação” (COLL et al, 2004, p. 391). Portanto, é possível entender que na escola existe uma cultura organizacional inerente às práticas nela exercidas.

Acredita-se que as escolas que buscam a qualidade em suas práticas possuem uma cultura organizacional com um processo de socialização, como proposto por Grigorowitschs (2008): refletem sobre sua organização, realidade, suas reais funções, funcionamento, as relações mantidas com outras instituições, a estrutura social, e questionam as relações e as comunicações interpessoais estabelecidas no meio escolar.

Nessas escolas os educadores ressignificam e reconfiguram sua subjetividade e, assim, a produção de novos sentidos sobre a vivência de ser educador, desencadeando possíveis mudanças na prática escolar. Sendo assim, são verdadeiras comunidades reflexivas e aprendentes, também denominadas sociopráticas.

Quando a cultura de uma organização apresenta valores e crenças tanto de valorização à aprendizagem socioprática quanto de valorização ao elemento humano, trata-se de um tipo especial de cultura que propomos denominar, nesta pesquisa, “cultura organizacional de aprendizagem socioprática” (SOUZA-SILVA, 2009, p. 186).

Os mesmos autores complementam (2007, p. 61):

Quando as pessoas se engajam em contextos sociopráticos, dialogando, negociando significados baseados em suas experiências profissionais e cotidianas, elas dinamizam seus processos individuais de reflexão e colaboram com a reflexão dos demais, amplificando a reflexividade e, conseqüentemente, a aprendizagem e a competência social do grupo.

Por reflexividade, entende-se a “[...] ativa, persistente e cuidadosa consideração de qualquer crença ou suposta forma de conhecimento” (DEWEY, 1953, p. 8), que se conduz, inicialmente, por um estado de perplexidade, hesitação, dúvida, para, em seguida, orientar atos de pesquisa ou investigação em virtude do interesse em descobrir alternativas que sirvam para corroborar ou destruir as hipóteses preliminares de ação.

Buscando esclarecer como ficam as relações humanas numa comunidade reflexiva e aprendente, a pesquisadora mais uma vez fundamenta-se em Souza-Silva e Davel que reforçam (2007, p. 62):

Por constarmos que a ação reflexiva não é forte o suficiente para explicar o processo reflexivo em ambientes sociopráticos, propomos a noção da colaboração reflexiva. Essa noção refere-se a um processo sociointeracional, em que os indivíduos não só resgatam seus repertórios pessoais de experiências, mas também ativam o repertório de competências sociais, favorecendo contextos fecundos para a geração de conhecimentos inovadores sobre uma determinada prática. Isso ocorre exatamente no momento em que as pessoas interagem entre si, negociando significados, partilhando vivências e narrando situações típicas das suas práticas cotidianas.

Assim, a colaboração reflexiva promove a intensidade reflexiva passível de questionar métodos e procedimentos antigos, o que potencializa a aprendizagem e a inovação em contexto profissional e organizacional (SOUZA-SILVA e DAVEL, 2007).

Sabe-se não ser fácil implementar mudanças dessa magnitude nas escolas, mas há caminhos possíveis, e na prática interdisciplinar subjaz uma dessas possibilidades.

De modo geral, o pensamento interdisciplinar reconhece que tudo está interconectado e que o entrelaçamento da vida não é apenas uma conclusão religiosa, é sobretudo científica. Esse pensamento permite uma visão de conjunto, de perceber inter-relações no lugar de fatos ou conhecimentos isolados (MORAES, 2001). É um pensamento que nos auxilia a compreender melhor que o sentido da vida é relacional, que a realidade é una e constitui um todo, e que participamos de uma grande sinfonia universal. Na verdade, o pensar sistêmico facilita a percepção de que somos todos cúmplices de algo neste mundo (MORAES, 2001).

É essa volta às raízes, esse re-nascimento da visão holística de mundo que constitui a essência da interdisciplinaridade, e é por isso que ela é capaz de promover a colaboração reflexiva e gerar grandes e fecundas mudanças nas escolas. Ser interdisciplinar é saber que "[...] o universo é um todo, que dele fazemos parte como fazem parte do oceano as suas ondas. Num momento a própria substância oceânica se encrespa, se agita, toma forma e se dilui sem jamais ter-se do seu todo separado ou ter deixado de ser o que sempre foi" (FERREIRA, 2011, p. 20).

Definir e/ou conceituar a interdisciplinaridade não é tarefa simples. Os estudiosos da área acreditam, e não sem fundamento, que, ao defini-la e/ou conceituá-la, corre-se o risco de reduzi-la a expressões, de empobrecer-lhe o conteúdo. Contudo, concordam que ela deve, mesmo que minimamente, ser compreendida para não haver desvio na sua prática (FERREIRA, 2011). Dessa forma, essa autora (2011, p. 21) propõe que:

O prefixo "inter", dentre as diversas conotações que podemos lhe atribuir, tem o significado de "troca", "reciprocidade". Logo a interdisciplinaridade pode ser compreendida como sendo um ato de troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências - ou melhor, de áreas do conhecimento. Interdisciplinaridade é uma atitude, isto é, um a externalização de uma visão de mundo que, no caso, é holística.

Destaca-se que a integração entre disciplinas pressupõe a interação entre sujeitos (FAZENDA, 2001). Japiassu (1976 *apud* THIESEN, 2008, p.3) reforça:

A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto. A interdisciplinaridade visa à recuperação da unidade humana pela passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e, assim sendo, recupera a idéia primeira de cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente das mudanças do mundo).

Contudo, só é possível compreender a interdisciplinaridade vivenciando-a e refletindo sobre si como pessoa, como educador (KACHAR, 2001). Isso porque a prática docente interdisciplinar implica cinco princípios: a humildade, a coerência, a espera, o respeito e o desapego, sendo que a afetividade e a ousadia são atributos próprios de tais princípios (FAZENDA, 2001). A humildade segundo Alves (2001, p. 64):

É conhecer os próprios limites. Aceitar que sabe algo de modo imperfeito, incompleto que, a qualquer momento, pode ser questionado, reformulado e mesmo superado. E, nessa atitude, estar sempre à procura de novos elementos para reforçar, esclarecer o que se julga saber. Encontrando-os, ter a coragem de cotejá-los, incorporá-los, mesmo que isso signifique ter que abandonar a satisfação e a segurança pessoal. Aceitar que o outro, embora pareça simples e ignorante, também sabe algo. Que todos podem sempre, de alguma forma, contribuir para enriquecer o conhecimento.

Na visão de Ferreira (2011, p.22), tudo o que existe, todo "ente", se "vela", se "des-vela" e se "re-vela" perante nossos olhos. A complexidade de cada fenômeno consente que apenas uma de suas perspectivas se nos mostre. Cada um de nós só pode apreender alguns dos infinitos aspectos de um fenômeno. "Ele é perspectivale, mesmo usando de variação imaginativa, interrogando-o a partir de inúmeros pontos de vista, sempre teremos compreendido uma ínfima parte de suas infinitas possibilidades". A ciência atual, emergente, está cônica disso. Daí a necessidade da humildade, da troca e da reciprocidade.

Quanto à coerência, Giacon (2001, p. 37) sustenta que para se chegar a ela "[.] é preciso se conhecer e conceder-se a capacidade de mudar, estar aberto ao outro, aos outros, numa osmose singular, pois coerência não significa que as ideias são imutáveis [...]", e complementa: "[...] ser interdisciplinar não permite atitudes de incoerência que se caracterizam pelo aniquilamento de alguns dos atributos da interdisciplinaridade que são a afetividade, o respeito e a humildade [...]".

Além do desenvolvimento de novos saberes, a interdisciplinaridade na educação favorece novas formas de aproximação da realidade social e novas

leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas (FAZENDA, 2001). Dessa forma, a atitude interdisciplinar exige que o professor esteja sempre avaliando seu trabalho, verificando se está adequado à realidade, se traz felicidade na relação professor-aluno e se leva à aprendizagem significativa (JOSGRILBERT, 2001).

Isso implica uma atitude de permanente busca de novos caminhos, outras realidades, novos desafios, a ousadia da busca e do construir. Essa é a atitude interdisciplinar que leva à aprendizagem, a ações práticas, que leva a romper, a todo momento, com padrões convencionais, construir desconstruindo e apresentando alternativas (SOUZA, 2001).

No entanto, Barbosa (2011) pontua que a prática interdisciplinar sofre impedimentos resultantes da formação cultural da sociedade, e que isso se reflete no setor educacional por meio da atuação do professor que, em geral, é formado por um saber fragmentado e realiza seu trabalho sob as mais adversas influências.

Essas influências se manifestam no cotidiano da sala de aula, onde o professor realiza um trabalho solitário e, quando toma qualquer iniciativa de criação do saber, sofre inibições devido à ausência de estímulos. Essa autora afirma: "[...] em suma, ser interdisciplinar, hoje, requer uma atitude política e pedagógica que demanda coragem, despojamento e muita dedicação" (BARBOSA, 2011, p. 74).

Fazenda (2001, p. 14) afirma que a formação para a interdisciplinaridade, indicadora de práticas na intervenção educativa, necessita ser realizada de forma concomitante e complementar. "Exige um processo de clarificação conceitual que pressupõe um alto grau de amadurecimento intelectual e prático, uma aquisição no processo reflexivo que vai além do simples nível de abstração".

Ainda segundo Fazenda (2001), esse processo é lento e exige uma atitude de espera vigiada. Isso porque:

Mudança significa alteração de propósitos perante o estabelecido e consolidado. É buscar o diferente, desapegar-se do velho para construir o novo, o desconhecido, agindo com ousadia, tomando um novo rumo, acreditando num projeto ainda por se fazer e assumindo o compromisso com o incerto e o transitório. Todo processo de mudança implica a aceitação do novo, do diferente, uma ruptura do estado de equilíbrio e, conseqüentemente, substituição pelo provisório, pelo desconforto e tensão (RAMOS, 2001, p. 68)

Furlanetto (1997,*apud* FURLANETTO, 2001, p. 166) em suas pesquisas a respeito da interdisciplinaridade, observou que "[...] os movimentos interdisciplinares evocam não só a abertura das fronteiras externas, mas principalmente das fronteiras internas dos indivíduos". Segundo essa autora, aberturas ocorrem quando existe disponibilidade para uma revisão de concepções pedagógicas. Além das fronteiras internas, faz-se necessária também uma abertura das fronteiras externas do indivíduo, que se traduzem na possibilidade da inter-relação, de abertura de fronteiras e criação de zonas de interseção com o outro.

Sendo assim, um projeto interdisciplinar "[...] nunca poderá ser imposto, mas deverá surgir de uma proposição, de um ato de vontade frente a um projeto que procura conhecer melhor" (FAZENDA, 2011, p. 17). Dessa forma, é possível concluir que trabalhar interdisciplinarmente é um grande desafio. Fazenda (2011, p. 18) aponta que:

Num projeto interdisciplinar, comumente, encontramos com múltiplas barreiras: de ordem material, pessoal, institucional e gnosiológica. Entretanto tais barreiras poderão ser transpostas pelo desejo de criar, de inovar, de ir além. O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, do construir. A solidão dessa insegurança individual que caracteriza o pensar interdisciplinar pode diluir-se na troca, no diálogo, no aceitar o pensar do outro. Exige a passagem da subjetividade para a inter-subjetividade.

Diante de contextos tão desafiadores como os descritos aqui, acredita-se que as escolas que estão inovando só o conseguem se praticam ações coletivas e interdisciplinares, formando verdadeiras comunidades reflexivas e aprendentes. Talvez esse seja o melhor modo de se conseguir melhorar a qualidade da educação e, portanto, de se alcançar melhores resultados educacionais, isto é, criar ambientes que promovam o desenvolvimento de pessoas com competências acadêmicas e sociais para lutar por um mundo mais justo e sustentável.

Por todo o exposto, reitera-se que são investigadas aqui as estratégias e recursos adotados pela equipe escolar de uma instituição pública de educação infantil e ensino fundamental I, que contribuíram na inovação da prática educativa.

3 Método

Esta seção tem como objetivo relatar a trajetória metodológica desta investigação, que objetiva identificar as estratégias e/ou recursos adotados pela equipe escolar de uma instituição pública de ensino infantil e fundamental, que viabilizaram mudanças significativas nas práticas educativas, considerando que essas estratégias e recursos parecem ter potencializado o desenvolvimento humano de educadores e educandos. Para tanto, foi escolhida a abordagem qualitativa, numa investigação realizada sob a forma de estudo de caso. Como sustentam Souza, Branco e Oliveira (2008, p. 364):

Os estudos de casos buscam fazer o *link* entre as vidas individuais e a história social. É a partir do estudo aprofundado dos processos que regularidades significativas poderão ser inferidas e se inscrever no âmbito da teoria científica.

Uma das principais características dos métodos qualitativos é trabalhar com amostras pequenas, tendo em vista que as pesquisas são formuladas para fornecer uma visão de dentro do grupo pesquisado, isto é, uma visão do conhecimento próprio do indivíduo pertencente a uma cultura determinada, expresso na lógica interna do seu sistema de conhecimento.

Por ser uma pesquisa essencialmente qualitativa, não se baseia em cálculos estatísticos, e difere da quantitativa na medida em que não emprega um instrumento estatístico como base do processo de análise e de garantia de sua representatividade (RICHARDSON, 1989; MINAYO, 2001).

Foi realizada uma investigação de inspiração etnográfica, “[...] voltada às situações do cotidiano escolar” (ANDRÉ, 1997, p.25), que permitiu a investigação teórica de modo mais orientado e sistemático, adotando um olhar crítico sobre as experiências concretas da escola. Para tanto, organizou-se a investigação com base nas referências teóricas oferecidas por Bogdan e Biklen (1994) e André (2006), que contribuem com o estudo da prática escolar cotidiana. Concorde-se com as ideias de André (2006, p. 15) sobre o fato de que:

A pesquisa do tipo etnográfico parece ser uma das alternativas mais adequadas para investigar o cotidiano escolar. Por meio das técnicas etnográficas de observação participante, de entrevistas intensivas e de um

contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, torna-se possível reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária.

Este trabalho tem caráter exploratório. Segundo Gil (1991), a pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses.

3.1 Local

Num estudo analítico, “[...] as decisões são tomadas à medida que este avança”, informam Bogdan e Biklen (1994, p. 20). Assim, num primeiro momento deste estudo, no início do processo de seleção da escola sede de estudo, houve dificuldade para encontrar, na região, escolas que estivessem procurando novas práticas educativas, que estivessem procurando mudar. Algumas escolas do estado de São Paulo foram visitadas, tanto municipais quanto estaduais, com o objetivo de definir um campo profícuo para a investigação.

Em São Paulo, capital, visitou-se uma escola municipal e, em Taubaté-SP, duas escolas estaduais. Essas três escolas, onde houve boa recepção, acolheram com entusiasmo a possibilidade de se tornarem um campo de pesquisa. No entanto, nenhuma delas atendia aos requisitos para se tornarem campo de estudos, tanto por dificuldades de logística, como foi o caso da escola de São Paulo, ou porque não apresentavam práticas educativas diferenciadas, procurando fugir das práticas tradicionais.

Num contato informal com o prof. José Pacheco (criador da escola da Ponte em Portugal), por ocasião de uma palestra ministrada por ele na Universidade de Taubaté, a pesquisadora tomou conhecimento de que uma escola municipal de Ubatuba-SP estava se propondo a mudar algumas práticas educativas, visando a um melhor desenvolvimento humano. Ao tomar conhecimento disso, o procedimento inicial foi um contato telefônico com a secretaria da educação daquele município, bem como com a gestora daquela unidade escolar, para verificar a possibilidade de uma visita para conhecer tal realidade. Ambas, secretaria da educação e escola, mostraram-se solícitas e aceitaram a visita.

Dessa forma, como neste estudo se considera que a organização estrutural, a organização do tempo e do espaço de uma escola, a cultura que molda seu funcionamento, as decisões que se tomam e o “clima social” constituem, de fato, uma influência educacional sobre todos os envolvidos (COLL *et al*, 2004), a escola pública da rede municipal da cidade de Ubatuba-SP foi a escolhida para a pesquisa de campo, por estar implementando práticas educativas diferenciadas das tradicionais, envolvendo todos aqueles que nela trabalham, inovando-se em busca de novas formas de educar e promover o desenvolvimento humano. Esse foi o critério de elegibilidade.

3.2 População e amostra

Foram convidados todos os professores, a diretora da escola, alunos formandos e responsáveis por alunos que quisessem participar da pesquisa. Nem todos os docentes, alunos e responsáveis por alunos puderam ou quiseram participar. Portanto, foram 26 (vinte e seis) os sujeitos deste estudo: 1 (um) diretor, 11 (onze) professores (de um total de 15) sendo apenas 2 (dois) homens, 10 (dez) alunos e 4 (quatro) responsáveis por alunos.

Partindo do pressuposto de que os educadores possuem suas próprias teorias e representações sobre o ensino, as quais influenciam de modo concreto suas práticas, justificou-se o interesse na busca de entendimento acerca da forma como tais profissionais traduzem as políticas educacionais junto ao seu trabalho pedagógico, bem como de que modo se adaptaram às novas propostas, mobilizando-se em torno de ações que contribuíram para minimizar os efeitos danosos do fracasso escolar. No mesmo sentido estava o interesse em investigar se os alunos, bem como seus responsáveis, percebem mudanças nas práticas educativas e como as veem.

3.3 Instrumentos

Na condução da pesquisa, para coleta dos dados foram feitos uso da 1- observação participante, 2- da entrevista, 3- do Grupo focal, 4- da análise documental, e foi feito registro de imagens e fatos por meio de fotografias. Foram utilizados questionários sociodemográficos abertos, entrevista semiestruturada e diretrizes para os grupos focais. Descrevem-se a seguir os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

3.3.1 Técnica da observação participante

Segundo Lakatos e Marconi (2001, p. 190), a observação refere-se a uma “[...] técnica de coleta de informações, que utiliza os sentidos na observação de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos e fenômenos que se desejam estudar”. Seguindo as recomendações de Bronfenbrenner (2011, p. 16), em favor da pesquisa sobre o desenvolvimento-no-contexto, “[...] de observação da vida real dos seres humanos”, pretendeu-se que a observação fosse a mais naturalística possível, e, para isso, procedeu-se à inserção ecológica.

A respeito da observação participante, Gil (1987, p. 42) faz algumas considerações que vieram ao encontro das necessidades desta investigação:

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do observador na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí porque se pode definir observação participante como uma técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo.

Pretendeu-se observar os diversos ambientes de trabalho, as práticas educativas e os relacionamentos interpessoais entre os sujeitos da pesquisa. Os dados da observação foram registrados sem uso de meios técnicos especiais ou de perguntas diretas (LAKATOS; MARCONI, 2001). As observações (apêndice H) foram incorporadas à discussão conforme sua pertinência.

3.3.2 A entrevista e o grupo focal

Utilizou-se a entrevista semiestruturada e o grupo focal (GF) como instrumentos de coleta de dados. Foi feito uso da entrevista somente com a diretora da escola (apêndice D). Procedeu-se dessa forma porque a pesquisadora entendeu que sua presença no grupo focal com os professores poderia constrangê-los e tirar a liberdade, tão essencial para riqueza dos dados, quando estes fossem arguidos sobre a atuação da gestão da escola, um dos objetivos deste trabalho. A entrevista consiste num processo de interação social entre duas pessoas, e uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado (HAGUETE, 1997).

Já para coleta de dados dos professores, alunos e responsáveis por alunos, adotou-se como instrumento o grupo focal, por se acreditar que ele pode “[...] contribuir para o desenvolvimento e a potencialização da pesquisa social e, conseqüentemente, das condições de vida dos segmentos populacionais pauperizados e socialmente excluídos” (MOREIRA, NETO e SUCENA, 2002, p. 4), porque “[...] a fala que é trabalhada nos grupos focais não é meramente descritiva ou expositiva ela é uma ‘fala em debate’, pois todos os pontos de vista expressos devem ser discutidos pelos participantes” (MOREIRA, NETO e SUCENA, 2002, p. 6). Isso contribui para a emancipação dos participantes.

Durante a realização do grupo focal, os participantes percebem as crenças, valores, atitudes e contradições que estão presentes em seus comportamentos e nos dos outros, e se dão conta do que pensam, sentem e aprenderam com as situações da vida, por meio da troca de experiências e opiniões entre eles (COSTA, DE ANTONI, FERRONATO, 2001). Essa escolha justifica-se também pela filosofia que fundamenta este trabalho, que é a de favorecer práticas educativas libertadoras, inclusive e principalmente, dos sujeitos da pesquisa.

A técnica focal é definida como:

Uma técnica de Pesquisa na qual o Pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo

coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico (MOREIRA, NETO e SUCENA, 2002, p. 5).

Cabe salientar, ainda, que o grupo focal permite ao pesquisador analisar os diferentes posicionamentos das pessoas em relação ao tema, assim como explorar o modo como os acontecimentos são articulados, confrontados, transformados e criticados por meio da influência mútua e, ainda, como isso se relaciona à comunicação de pares e às normas grupais (BECK, GUALDA, HOFFMANN et al, 2008). Nesta pesquisa foram feitos quatro grupos focais, dois com professores, um com alunos e um com os responsáveis pelos alunos.

Para a aplicação da técnica de GF, foi realizada a montagem dos grupos, que, de acordo com Barbosa (1999) e Gatti (2005), devem abranger entre seis e doze participantes. Já para autores como Dall'Agnoll e Trench (1999) o número recomendável de participantes depende da finalidade estabelecida, podendo variar entre quatro e quinze participantes.

Os grupos focais dos professores foram montados respeitando-se a divisão de professores que a escola tem, conforme os agrupamentos de alunos. Dessa forma foi realizado um grupo focal dos professores do ciclo I (1º e 2º anos), que na escola recebe o nome de “alfabetização”, e outro grupo focal dos professores do ciclo II (3º, 4º e 5º anos), que recebe o nome de “projeto de pesquisa”. Com os alunos e os responsáveis pelos alunos, foram formados dois grupos focais, respectivamente. Após a montagem dos GFs, eles foram realizados num ambiente adequado e privativo dentro da escola, utilizando-se as questões previamente elaboradas e relacionadas ao tema em questão (apêndices E, F e G).

3.3.3 Questionário sociodemográfico.

Foi feito um levantamento das características dos docentes, com a finalidade de traçar seu perfil a partir de questões sobre gênero, idade, estado civil, formação, tempo de atuação na escola, etc. (apêndice A). Considerou-se o potencial explicativo desses dados para as singularidades encontradas no trabalho. Da mesma forma e com a mesma intenção, aplicaram-se questionários

sociodemográficos nos alunos e nos responsáveis por alunos (apêndices B e C, respectivamente).

3.4 Procedimentos de coleta de dados

Como este trabalho de investigação envolve seres humanos, para coleta de dados o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Taubaté, conforme preconiza a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. A aprovação pelo CEP/UNITAU foi obtida, sob o nº 554/11 (anexo A). Enviou-se, então, um ofício (anexo B) à Secretaria Municipal da Educação de Ubatuba, solicitando autorização para realização da pesquisa de campo. A autorização pode ser visualizada no anexo C.

Após esses procedimentos, a pesquisadora apresentou-se oficialmente à comunidade escolar (diretora, professores e alunos) e explicou os objetivos da pesquisa, bem como esclareceu dúvidas quanto aos rumos do estudo. Na sequência, solicitou a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – anexos D e E) pelos sujeitos que aceitaram participar do estudo. A eles foi garantido o sigilo de sua identidade, bem como sua saída do estudo a qualquer momento, se assim o desejassem. O TCLE foi confeccionado em duas vias, de igual teor, e uma delas, após as assinaturas, ficou na posse de cada voluntário.

A imersão no campo investigado ocorreu em 2011 e 2012 por meio de 10 visitas à escola, e em cinco delas a pesquisadora permaneceu uma semana por mês na escola, de maio a setembro de 2012. Isso lhe permitiu a participação nas experiências do grupo pesquisado, colocando-se “dentro” do grupo e contribuindo com os seus interesses, o que tornou a observação mais próxima, além, é claro, de facilitar as possibilidades de reflexão crítica sobre a realidade investigada. Sobre a extensão do período de observação, Ludke e André (1986, p. 29) enfatizam que:

A decisão sobre a extensão do período de observação deve depender, acima de tudo, do tipo de problema que está sendo estudado e do propósito do estudo. Um aspecto que deve ser levado em conta nessa decisão é que, quanto mais curto o período de observação, maior a probabilidade de conclusões apressadas, o que compromete a validade do estudo. Por outro

lado, um longo período de permanência em campo por si só não garante validade. É preciso levar em conta outros fatores, como a habilidade e a experiência do observador, a possibilidade de acesso aos dados, a receptividade do trabalho pelo grupo, a finalidade dos resultados, etc.

A pesquisadora estava atenta aos componentes presentes no campo em estudo, aguçando o olhar na dinâmica de trabalho e nas formas de comportamento adotadas pelos sujeitos envolvidos no cotidiano das práticas escolares, incluindo-se as interações vividas no âmbito desse espaço.

Na primeira visita à escola, em 2012, selecionaram-se dois sujeitos de cada um dos grupos para realização de um teste piloto, com o intuito de verificar a clareza e objetividade dos instrumentos, numa experiência preliminar de coleta e análise de dados. Após cuidadosa análise dos resultados obtidos, procedeu-se aos ajustes necessários nas questões da entrevista e nas diretrizes do grupo focal, para obter melhor qualidade e precisão dos instrumentos que foram utilizados na coleta de dados.

Na segunda visita à escola, a pesquisadora realizou a entrevista com a diretora, que ocorreu em dois momentos: primeiramente ela preencheu o questionário sociodemográfico e, depois, respondeu à entrevista propriamente dita, a questões que visavam atender mais diretamente aos objetivos da pesquisa. Dessa forma, a coleta dos dados da gestora da unidade escolar foi feita em uma única etapa.

Também foram realizados nessa segunda visita os quatro GFs previstos: dois GFs de professores, 1 (um) GF de alunos e um GF dos responsáveis pelos alunos. A realização de 2 (dois) GFs de professores teve como motivo a impossibilidade de estar com todos os professores no mesmo horário, durante o período escolar, bem como depois dele. Foram levantados, por meio de questionários autoaplicáveis aos professores, alunos e responsáveis por alunos, alguns dados para levantamento do perfil de cada grupo. A aplicação dos questionários foi realizada no primeiro momento dos grupos focais.

Os alunos que participaram do grupo focal foram os formandos do 5º ano, que têm mais tempo de convívio na escola e que vivenciaram a implantação das mudanças. A pesquisadora entendeu que essas características os tornavam

capazes de contribuir com a pesquisa. Os 10 (dez) alunos que participaram do GF foram os que tiveram os TCLE autorizados por seus responsáveis e que estavam presentes na escola no dia programado para a realização do GF.

O grupo focal dos responsáveis pelos alunos foi formado por pais que queriam e estavam disponíveis naquele dia/período, e após serem convidados diretamente pela diretora da escola. Dos 13 (treze) responsáveis que poderiam, a princípio, participar do GF, apenas 4 (quatro) compareceram. De maneira geral, observou-se um bom clima durante os GFs, o que favoreceu uma dinâmica de interação e debates e participação ativa entre os envolvidos.

A entrevista e os grupos focais foram gravados em mídia digital e transcritos. Posteriormente o material foi salvo em pendrive. As informações armazenadas ficarão sob a guarda da pesquisadora por um período de tempo não inferior a cinco anos, quando então serão totalmente destruídas (apêndice I).

Também foi dada ênfase à análise documental, com vistas a conhecer a legislação educacional de Ubatuba, a história da escola desde a sua implantação, bem como o projeto político pedagógico que a subsidia. A imagem fotográfica foi utilizada para complementar o registro das situações e/ou fatos cotidianos, com a intenção de proporcionar a exposição e o enriquecimento do trabalho e dar maior visibilidade aos resultados encontrados.

3.5 Procedimentos de análise dos dados

Traçou-se o perfil dos docentes da amostra a partir dos seguintes dados: gênero, idade, estado civil, filhos, formação inicial, tempo de formado, formação continuada, função, tempo na função, tempo de atuação naquela escola, jornada de trabalho e vínculo institucional. Os dados sociodemográficos dos alunos e dos responsáveis por alunos foram, respectivamente: gênero, idade e desde que ano/série estuda na escola; gênero, idade, estado civil, filhos, qual parentesco com o aluno, escolaridade, profissão, trabalha fora, qual o horário. Considerou-se o potencial explicativo desses dados para as singularidades encontradas no trabalho.

Os registros da observação participante foram feitos de forma cursiva, procurando descrever, de forma o mais detalhada possível, as situações ocorridas no dia a dia da escola, de modo a serem analisadas e refletidas com o máximo de fidedignidade. O mesmo cuidado recebeu a análise dos documentos da escola.

Os três grupos focais e a entrevista realizados foram designados pelas letras A, B, C, D e E. Para proteger a identidade dos participantes, cada um deles foi identificado pela letra do GF do qual fez parte, seguido por um número (A1, B1). A entrevista e os GFs foram transcritos para análise, e, segundo Gomes e Barbosa (1999, p.6), devem-se considerar:

Palavras: avalie o significado das palavras utilizadas pelos participantes. **Contexto:** considere as circunstâncias nas quais um comentário foi feito, tom e intensidade do comentário. **Concordância interna:** descubra se a mudança de opiniões durante as discussões foi causada pela pressão do grupo. **Precisão de respostas:** verifique quais respostas foram baseadas em experiência pessoal. **Quadro geral:** defina as idéias preponderantes. **Propósito do relatório:** considere os objetivos do estudo e a informação necessária para a tomada de decisão. Os relatórios de grupos focais são tipicamente: relatórios orais breves que destacam descobertas chaves; relatórios descritivos que resumem a discussão; e relatórios analíticos que fornecem tendências, padrões ou descobertas e incluem comentários selecionados.

Todos os dados colhidos foram incorporados à discussão, para contribuição na conclusão de resultados legítimos e válidos que viessem ao encontro dos objetivos da pesquisa. Os dados obtidos foram analisados por meio da Análise de Conteúdo e expressos a partir de elementos quantitativos, inferências e interpretação dos resultados.

De acordo com Bardin (2010) e Minayo (2004), a análise de conteúdo é definida como um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitem a inferência (dedução de maneira lógica dos dados fornecidos pelo grupo) de conhecimentos relativos às condições de reprodução/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens e interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. Como ferramenta, sua finalidade consiste em proporcionar conhecimentos, novas interpretações, novas formas de fazer e um guia prático para a ação.

Dessa forma, foram elaborados aprioristicamente 5 eixos de análise, de acordo com os objetivos da pesquisa: 1- Caracterização do contexto da pesquisa; 2- Educação, equipe escolar e inovação; 3- Equipe escolar, estratégias e inovação; 4- Gestão, estratégias de ação e inovação; e, por último, 5- Educação, inovação e desenvolvimento humano.

Assim, de posse desses dados, a pesquisadora passou a ler e reler os dados em sua íntegra. Após a leitura minuciosa dos dados da entrevista e dos GFs, eles foram agrupados de acordo com sua relação a cada eixo de análise. Esse procedimento de organização dos dados facilitou a visualização, contribuindo para a análise das ideias expostas. Em seguida, foram realizadas as inferências, propondo as interpretações que possibilitassem chegar às respostas dos questionamentos que nortearam esta pesquisa.

Na sequência foram efetuadas diversas leituras dos outros instrumentos da pesquisa (observação participante e documentos da escola), de forma que eles serviram para consubstanciar/refutar/corroborar os dados da entrevista e dos GFs. O cruzamento entre todos os dados possibilitou que a escola pudesse ser examinada com abrangência e profundidade, num verdadeiro "RX" da sua realidade, objetivo desta pesquisa.

Na discussão, procurou-se articular os resultados encontrados às obras dos teóricos da educação que dão fundamento a este trabalho (Freire, Gadotti, Pacheco, Demo, Arelaro, Gatti, Dourado, Cabrito e Giovedi), aos novos paradigmas de Desenvolvimento Humano do Modelo Bioecológico proposto por Bronfrenbrenner, assim como a outros teóricos como Frigotto e Coll. A seguir, os resultados encontrados.

4 RESULTADOS

Nesta seção, apresentam-se os resultados dos eixos de análise que visam responder aos objetivos desta pesquisa. Apresenta-se, também, o perfil dos docentes, dos alunos e dos responsáveis pelos alunos da escola pesquisada. A finalidade de identificar, principalmente, o perfil dos docentes da escola pesquisada, vem da consideração de que esses dados também contribuem para a compreensão, interpretação e as inferências realizadas com vistas a explicar muitos dos resultados encontrados com relação à sua prática educativa.

A caracterização dos docentes da unidade escolar permite que sejam estabelecidos determinados traços do conjunto da escola. Permite também a elucidação de aspectos dessa categoria profissional – que toma para si a tarefa de educar –, fundamentais para que dimensões do próprio ensino da escola sejam compreendidas.

Cabe ressaltar, todavia, que o docente só pode ter seu perfil delineado, de fato, se considerada, essencialmente, “[...] sua condição de sujeito como professor, já que trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação em uma outra coisa. É, também, transformar a si mesmo, em e pelo trabalho” (TARDIF, 2000, p. 232). Na Tabela 1 constam os dados coletados.

TABELA 1: Dados coletados dos docentes da escola pesquisada

ESCOLA "X"												
Nº	PERFIL DOS EDUCADORES											
	gênero	Idade	Estado civil	filhos	formação	tempo formado	pós	profissão/função	tempo profissão/função	tempo atuação na escola	jornada	vínculo
1	M	54	casado	2	magistério/pedagogia	14 anos	n	professor	7 anos	7 anos	4,5	efetivo
2	M	56	casado	2	E.M*/filosofia	32 anos	n	professor	5 anos	5 anos	8 hs	Contrato
3	F	30	casada	2	E.M./informática	4 anos	n	professora	3 anos	3 anos	8 hs	Contrato
4	F	24	solteira		E.M./**		n	professora	2 meses	0,17 anos	8 hs	Contrato
5	F	24	solteira		E.M./Letras	3 anos	n	professora	3 anos	0,25 anos	5 hs	Contrato
6	F	30	casada	2	E.M./**		n	professora	2 anos	1 ano	4,5 hs	Contrato
7	F	39	casada	1	E.M./pedagogia	2 anos	n	professora	3 anos	2 anos	8 hs	Contrato
8	F	35	casada	1	magistério/pedagogia	2 anos	n	professora	2 anos	1 ano	7,5 hs	Contrato
9	F	27	solteira	1	E.M./historia	3 anos	n	professora	4 anos	4 anos	8 hs	Contrato
10	F	32	viúva		magistério/Direito	10 anos	s	professora	15 anos	4 anos	7 hs	efetivo
11	F	34	casada	1	magistério/pedagogia	13 anos	s	professora	13 anos	3 anos	4,5 hs	Contrato
12	F	51	casada	3	magistério/artes	10 anos	s	diretora	5 anos	5 anos	8 hs	efetivo

- * - E.M = Ensino médio

- ** Cursando pedagogia

Os dados apresentados na Tabela 2 mostram que, quanto ao gênero, 16,7% dos docentes da escola são do gênero masculino, e 83,3%, do feminino.

TABELA 2: Proporção de docentes por gênero

GÊNERO	DOCENTES
MASCULINO	16,7%
FEMININO	83,3%
TOTAL	100%

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

A média da idade dos docentes da escola é de 36,3 anos, e há uma concentração significativa de professores na faixa de 26 a 35 anos (50% do total). Os professores das demais idades distribuem-se nas outras faixas etárias: até 25 anos, 16,7% dos professores. e, acima dos 46 anos, 25%. Um detalhe: todos os professores do gênero masculino da escola estão acima dos 50 anos de idade. Segue tabela com os dados.

TABELA 3: Proporção de docentes por gênero, segundo a faixa etária

FAIXA ETÁRIA	GÊNERO		TOTAL
	MASCULINO	FEMININO	
ATÉ 25 ANOS	0	16,7%	16,7%
DE 26 A 35 ANOS	0	50%	50%
DE 36 A 45 ANOS	0	8,3%	8,3%
DE 46 A 55 ANOS	8,3%	8,3%	16,7%
ACIMA DE 55 ANOS	8,3%	0	8,3%
TOTAL	16,7%	83,3%	100%

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Quanto ao estado civil, 66,7% dos docentes da escola declaram-se casados, e 25%, solteiros.

TABELA 4: Proporção de docentes por estado civil

ESTADO CIVIL	DOCENTES
CASADOS	66,7%
SOLTEIROS	25%
VIÚVOS	8,3%
TOTAL	100%

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Com relação a filhos, 75% dos docentes da escola declararam possuí-los.

Quanto à formação, considerando que a escola pesquisada é de educação infantil e ensino fundamental de 1º ao 5º ano, um dado chama muito a atenção: apenas 5 (cinco) professores têm formação em magistério. Quanto à formação inicial, percebe-se um grupo de docentes heterogêneo, como é possível analisar na tabela 4, e 50% do total deles são formados ou estão concluindo o curso de pedagogia (por lei, todos deveriam ter concluído esse curso).

TABELA 5: Proporção de docentes por curso de graduação

CURSO DE GRADUAÇÃO	DOCENTES
PEDAGOGIA	33,3%
FILOSOFIA	8,3%
INFORMÁTICA	8,3%
LETRAS	8,3%
HISTÓRIA	8,3%
DIREITO	8,3%
ARTES	8,3%
CONCLUINDO PEDAGOGIA	16,7%
TOTAL	100%

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Constatou-se que 75% dos docentes da escola têm até 10 anos de formado, e a média de tempo de formado é de 7,75 anos. É importante ressaltar que 58,3% dos docentes estão formados há menos de 4 anos.

TABELA 6: Proporção de docentes por tempo de formado

TEMPO DE FORMADO	DOCENTES
MENOS DE 4 ANOS	58,3%
ATÉ 10 ANOS	75%

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Outro dado bastante significativo é a média de tempo na função, 5,2 anos, observando-se que 75% dos docentes estão na função há menos de 5 anos. Associada a isso está a média de tempo de serviço na escola pesquisada, 3 anos, observando-se que 41,7% dos docentes estão ali há menos de 3 anos, 50% estão de 3 a 5 anos, e apenas 8,3% estão exercendo a função docente há mais de 5 anos.

TABELA 7: Proporção de docentes por tempo de serviço na escola

tempo de serviço na escola	DOCENTES
Menos de 3 anos	41,7%
De 3 a 5 anos	50%
Há mais de 5 anos	8,3%

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Um dado constatado bastante significativo é que 75% dos docentes da escola não possuem curso de pós-graduação, ao passo que 8,3% têm cursos em área do conhecimento diversa, e apenas 16,7% têm curso na área da educação.

TABELA 8: Proporção de docentes por pós-graduação

PÓS-GRADUAÇÃO	DOCENTES
SIM	16,7%
NÃO	75%

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Também chama a atenção o fato de que apenas 16,7% dos docentes têm vínculo funcional efetivo com a escola, pois 75% são contratados em sistema temporário. Esses são chamados de professores adjuntos, eventuais, auxiliares, HRP e monitores, conforme o contrato que têm. Os professores adjuntos são professores contratados pelo sistema celetista que "pegam" as salas remanescentes, após a atribuição aos professores efetivos que estavam sem escola.

Os eventuais são "universitários" que acabam "pegando" salas que continuam sem professores após atribuição aos adjuntos. Segundo a diretora, existe uma dificuldade muito grande para encontrar professores em Ubatuba, inclusive, segundo ela, no último concurso só cinco professores passaram. Como há professoras na escola que estão fazendo faculdade, por intermédio delas a diretora procura universitários que queiram trabalhar lá. Esses "professores" que não são nem efetivos e nem adjuntos são chamados eventuais, e é a própria escola que os encaminha para a secretaria da educação realizar o contrato de trabalho.

Os professores auxiliares são os que a legislação garante para cada aluno portador de deficiência na escola. Além disso, também pela legislação, a escola tem direito a 1(um) professor de reforço por ciclo, que são os HRPs. Os monitores são professores contratados pela associação de pais e mestres - APM da escola.

Embora existam todas essas diferenças na nomenclatura, a pesquisadora observou que no dia a dia na escola todos recebem o mesmo tratamento da equipe gestora, dos colegas e dos alunos. Os professores, por conta da inovação e da nova forma de se relacionar com o conhecimento e com os alunos, são chamados de "tutores". Os alunos entram em contato com os conteúdos programáticos por meio de pesquisas, em que eles são os protagonistas, e os professores, facilitadores desse processo. Os monitores são os professores que auxiliam os tutores.

TABELA 9: Proporção de docentes por tipo de vínculo funcional

vínculo funcional	DOCENTES
Efetivos	16,7%
Contratados	75%

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Expressiva é também a jornada diária de trabalho dos docentes, pois a maioria, 66,7%, cumpre no mínimo 7 horas diárias (tabela 10).

TABELA 10: Proporção de docentes por jornada de trabalho

vínculo funcional	DOCENTES
Acima de 7 horas/dia	66,7%
Abaixo de 7 horas/dia	33,3%

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Dos alunos que participaram como sujeitos, 30% eram meninas e 70%, meninos, conforme tabela abaixo.

TABELA 11: Proporção de alunos por gênero

Gênero	ALUNOS
Feminino	30%
Masculino	70%
Total	100%

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Eles tinham entre 10 e 11 anos, estavam no 5º ano do ensino fundamental e a maioria frequentava a escola pesquisada desde a educação infantil. Do GF responsáveis por alunos, compareceram 4 (quatro) sujeitos, todas eram mães dos alunos. Suas idades variavam entre 27 e 34 anos, todas eram casadas, três não

completaram o ensino fundamental e apenas uma completou o 2º grau. Duas eram "do lar", e as outras duas trabalhavam "fora" (estavam de folga nesse dia/horário).

Para a análise dos dados da entrevista e dos grupos focais, os relatos foram agrupados.

Eixo de análise 1: Caracterização do contexto da pesquisa.

Resultado: Devido à extensão deste resultado, ele será apresentado no capítulo a seguir, discussão.

Eixo de análise 2: Educação, equipe escolar e inovação, que tinha como objetivo identificar as causas que mobilizaram a equipe escolar na busca da transformação das práticas educativas.

Resultado: o que mobilizou a equipe escolar na busca da transformação foi: descontentamento dos docentes com o “sistema” (práticas pedagógicas tradicionais), desmotivação dos professores (o que provocava muitas faltas e licenças), falta de interesse dos alunos pelo conhecimento, alunos com muitos e diversos problemas e necessidades, problemas de comportamento (indisciplina, agitação, nervosismo, estresse, agressividade), faltas e evasão, baixo rendimento dos alunos, ausência geral de prazer em estar na escola, escola estressada, triste e infeliz, e o desejo de transformar a realidade do bairro por meio do desenvolvimento de uma consciência crítica, visando uma melhor qualidade de vida.

Eixo de análise 3: Equipe escolar, estratégias e inovação, com o objetivo de investigar as estratégias e/ou recursos adotados pela equipe escolar, visando mudanças na prática educativa.

Resultado: as estratégias e/ou recursos adotados pela equipe escolar foram:

- ❖ Gestão Democrática e participativa;
- ❖ Orientação educacional externa;
- ❖ O trabalho coletivo (aumento considerável no número de horas e na frequência de reuniões pedagógicas -HTPC - de 2hs 1 vez na semana para 5hs 5 vezes na semana), para que os professores pudessem planejar coletivamente suas “aulas”, assim como estudar e discutir temas relacionados à educação e ao cotidiano da escola (colaboração reflexiva);

- ❖ Desenvolvimento da parceria escola-família, formando uma comunidade escolar;
- ❖ Construção de um novo PPP pela equipe escolar;
- ❖ Nova organização na escola: do tempo, do espaço e dos agrupamentos;
- ❖ Plenárias com participação efetiva dos alunos.

Eixo de análise 4: Educação, inovação e desenvolvimento humano, com o objetivo de verificar se os sujeitos envolvidos perceberam os efeitos das ações adotadas no seu desenvolvimento pessoal e/ou profissional.

Resultado: os sujeitos envolvidos no processo educativo perceberam mudanças positivas, de ordem pessoal e/ou profissional.

Eixo de análise 5: Gestão, estratégias de ação e inovação, com o objetivo de identificar o papel da gestão escolar na definição e operacionalização das estratégias de ação, visando melhores resultados no processo educacional.

Resultado: a gestão teve e tem papel fundamental no processo de inovação dessa escola. É a principal responsável pelas mudanças, porque tem aglutinado o desejo da sua equipe, estando à frente do processo, procurando, com a comunidade escolar, saídas para o desafio de educar com qualidade. Conduz com maestria a equipe escolar porque possui, entre outras, as seguintes qualidades: compromisso com a autoformação, com uma educação para a emancipação, com o ideal profissional. É aberta à mudança, proativa, ousada, determinada, humilde, solidária, articuladora, participativa, organizada, observadora, franca e amorosa.

No entanto, ressalte-se que, embora a gestão tenha tido um papel fundamental, as inovações só estão sendo implementadas porque ela teve o apoio e o engajamento da maioria dos docentes da equipe de professores, bem como das famílias. Ressalte-se ainda que, apesar do seu empenho e comprometimento, ela "esbarra" nos próprios limites emocionais e técnicos, bem como nos limites dos docentes que, por razões diversas, não aderiram ao processo ou tem dificuldade em fazê-lo. Como consequência, por conta de todas essas entraves, o processo de inovação da escola apresenta diversas fragilidades e, de maneira geral, vive um descompasso entre o mesossistema e o microssistema, e parece caminhar entre avanços e retrocessos.

5 DISCUSSÃO

5.1 Caracterização do contexto da pesquisa

A escola campo desta investigação tem o nome de Sebastiana Luiza de Oliveira Prado – Tiana Luiza. Sebastiana Luiz foi peça fundamental na qualidade de vida naquela região. Era ela quem fazia o papel de “enfermeira da família”. Parteira de profissão, realizava várias ações medicamentosas. Dona de um raro saber, ela conseguia transformar folhas e raízes nos mais importantes remédios. Tinha remédios para todos os problemas da época e fazia “benzimentos”.

la gente de todo lugar do país e de todas as religiões para conversar com Tiana. Contam que ela quase não tinha tempo para descansar, por vezes ficava semanas na casa de um doente até que ele se recuperasse. Derradeira (última) filha de Bertolina Catarina de Jesus, de origem indígena e portuguesa e de Luiz Jesuíno de Oliveira um luso/italiano, nasceu na Praia Grande do Bonete pelas mãos de Ana Sobrinha da Praia da Tabatinga, aos dez dias do mês de Junho de 1923. De família simples, casou-se aos 16 anos com Manoel Cesário do Prado, e tiveram três filhas: Maria, Rosália e Conceição, além de um filho adotivo, Luiz Celso.

Curiosa, Tiana descobriu cedo o dom da cura e da manipulação das plantas, seu primeiro trabalho de parto foi na casa de Benedita Apolinário quando tinha apenas dezessete anos. Morou no bairro do Araribá por muito tempo, onde de tudo plantava. Viviam da pesca e da caça. Ela preferia cuidar daqueles que eram mais pobres e que possuíam pouca informação sobre saúde, cuidados com a casa e com as crianças. Seu conhecimento lhe rendeu entrevistas com religiosos e cientistas.

Sebastiana realizou partos nas cidades de Ubatuba, Caraguatatuba, Ilha Bela, São Sebastião, Natividade da Serra, Vargem Grande, Taubaté, São José dos Campos, Aparecida do Norte, São Luiz do Paraitinga, Parati e São Paulo. Nunca cobrou um centavo por seu trabalho. Às vezes recebia presentes de pessoas que não se identificavam.

Segundo consta, em meados de 1955, Dona Tiana recebeu a visita de um Arcebispo que, para não chamar atenção, chegou em trajes comuns e fez várias perguntas a Tiana. Posteriormente seu marido, que trabalhava na época em Santos, recebeu a incumbência de entregar-lhe uma pequena caixa, que para sua surpresa era um crucifixo assinado pelo Santo Padre, o Papa João Paulo II, e um livro com trechos em que suas orações estavam lá impressas, junto com rezadeiras escravas e índias de todo o Brasil. Esse livro foi publicado em 1975.

Tiana era analfabeta e contam que tinha imensa vontade de aprender a ler e escrever. Em 25 de Janeiro de 1995 Tiana faleceu. Como homenagem foi eleita patrona da escola do Araribá, que leva seu nome: E. M. Sebastiana Luiza de Oliveira Prado – Tiana Luiza.

Trata-se de uma escola pública municipal do litoral paulista que desenvolve ações na busca de melhores resultados nas práticas educativas, visando potencializar o desenvolvimento humano dos alunos. É uma escola pequena, que atende a 134 alunos desde o infantil I (4 anos) até o 5º ano (10 anos) do ensino fundamental I. É uma escola muito pobre, que atende uma clientela também muito pobre.

IMAGEM 1: Fachada da escola pesquisada 17/04/2012)



O prédio é simples e pequeno. Logo na entrada há um cômodo acanhado onde funciona a diretoria/secretaria. Em seguida, um ambiente que, além de ser sala de professores, é também “ambiente de aprendizagem” (como eles o chamam), onde funciona a sala de informática e de conhecimentos gerais do grupo “projeto de pesquisa”. Mais adiante, um pequeno cômodo que funciona como depósito e dispensa de material de limpeza.

IMAGEM 2: Escola pesquisada vista por quem entra (17/04/2012)



IMAGEM 3: Escola vista por quem entra, de outro ângulo (17/04/2012)



O refeitório é coberto e fica localizado no meio do prédio com instalações bastante simples: mesas compridas de madeira, onde todos fazem as refeições, e pias, que servem para tomar água e escovar os dentes.

IMAGEM 4: Escola pesquisada: refeitório (17/04/2012)



O prédio conta com 5 (cinco) “salas de aula” e 4 (quatro) banheiros, 2 (dois) para os educadores e 2 (dois) para os alunos. Além disso, a comunidade escolar construiu uma “biblioteca” e uma “sala de cultura”, ambientes que também funcionam como “espaços de aprendizagem”.

IMAGEM 5 : Escola pesquisada: sala de cultura (17/04/2012)

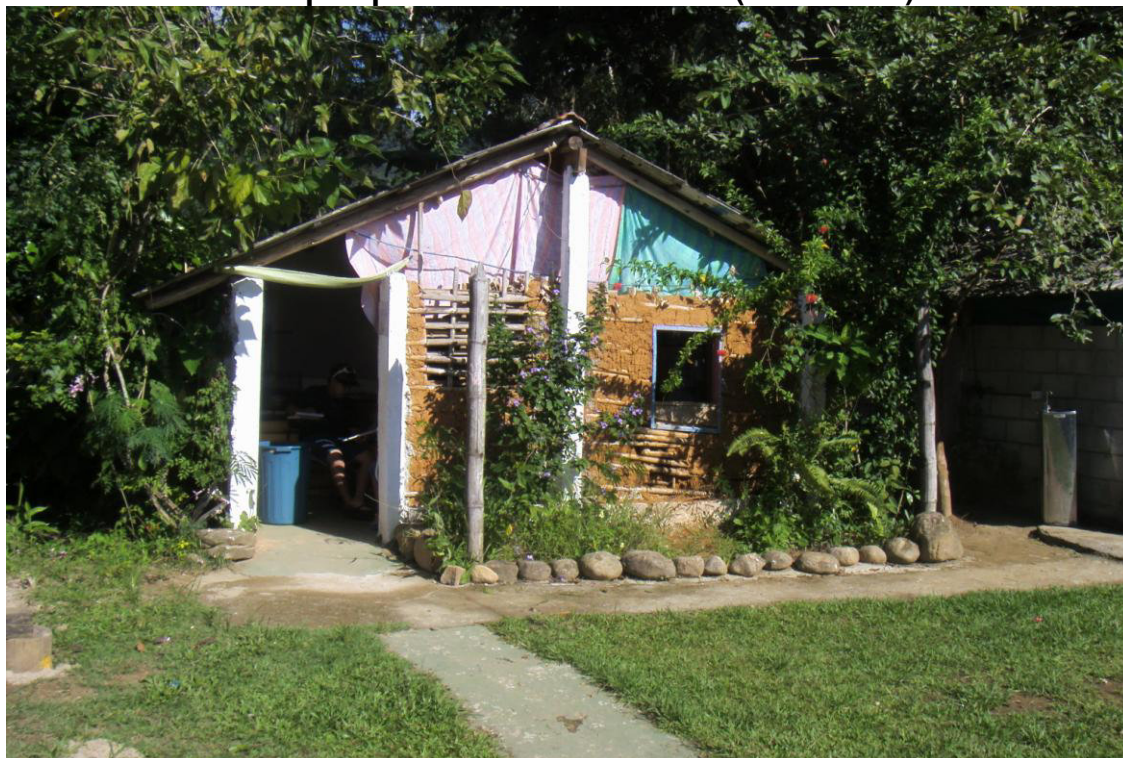
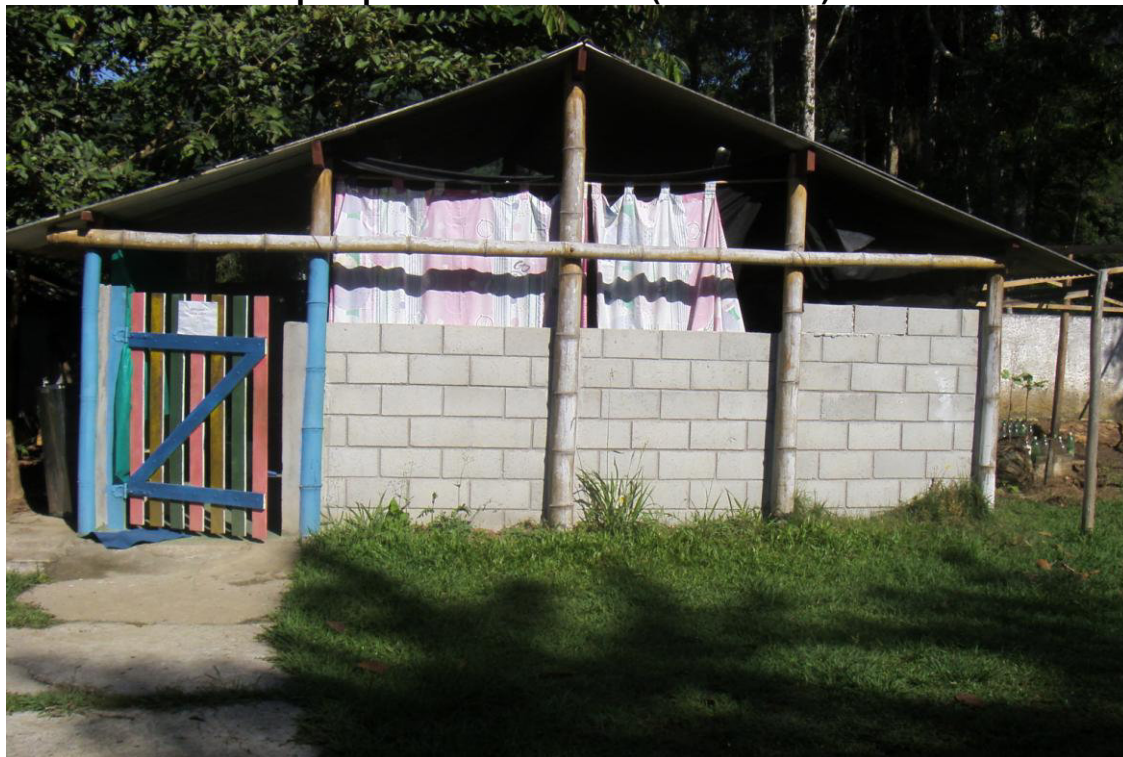


IMAGEM 6: Escola pesquisada: biblioteca (17/04/2012)



Apesar de ser uma escola que atende crianças de 4 a 10 anos de idade, não há um parque, uma área de lazer, recreação ou quadra (há apenas um único brinquedo numa área aberta no fundo do terreno). Também não há materiais e/ou equipamentos para aula de educação física, mesmo os mais simples, como bolas de futebol, vôlei, etc. São escassos e precários, os materiais didáticos.

IMAGEM 7: Escola pesquisada: “pátio” (17/04/2012)



O mobiliário da escola é bem simples: carteiras nos “ambientes de aprendizagem”, só há uma televisão e um DVD player em uma das “salas de aula” (infantil), e não há bebedouro (toma-se água nas torneiras das pias do refeitório). A escola conta com 3 (três) computadores, 1 (um) notebook e uma impressora, que ficam na sala de informática, que também é a sala dos professores e também “ambiente de aprendizagem”. A diretoria/secretaria conta com 1 (um) computador e uma impressora. A cozinha do refeitório conta com 1 (um) fogão industrial e 1 (um) freezer, além dos utensílios para cozinhar e servir, tudo muito simples.

Tanto a limpeza quanto a alimentação da escola são terceirizadas, sob a responsabilidade de duas empresas contratadas, que cuidam de todo o material de limpeza, assim como dos mantimentos e dos funcionários. A refeição deixa a desejar na qualidade nutricional, pois normalmente é servido feijão, arroz e uma carne (frango desfiado ou carne moída), sem o acompanhamento de verduras ou legumes. Frutas são servidas apenas uma vez por semana.

Quanto aos recursos humanos, a escola conta com uma diretora, uma secretária e, no momento, com 15 (quinze) professores, sendo que 2 (dois) atuam na educação infantil, 6 (seis) são do grupo “alfabetização”, 6 (seis) pertencem ao grupo “projeto de pesquisa” e 1 (um) responde pela educação física. Percebe-se que

é um grupo de educadores bastante afetivos, principalmente pela receptividade com que acolheram a pesquisadora, com muito carinho e abertura.

O bairro em que a escola se situa, Araribá, fica a 35 km do centro de Ubatuba, na estrada que liga a cidade ao município vizinho de Caraguatatuba. É identificada como a última escola de Ubatuba, muito longe da cidade, o que também dificulta encontrar professores que queiram trabalhar lá, embora haja transporte público. É um bairro pobre, com pessoas sem empregos fixos e com serviços sazonais, em função do turismo. Localiza-se na periferia da cidade e é bastante precário em termos de infraestrutura: todo o bairro é constituído de ruas estreitas, de terra batida, bastante esburacadas, com alguns trechos de vegetação fechada (mata atlântica) e com ruazinhas que adentram a serra.

As casas são pequenas, muitas com extensões adaptadas, o chamado “puxadinho”, como exemplo, o uso de lonas para fazer a “varanda” ou a “área de serviço”. Não há calçadas. As casas são construídas sem um ordenamento com a rua, sem um delineamento, e muitas delas estão embrenhadas no meio da vegetação. Percebe-se que as casas têm pintura antiga, muitas com as paredes descascadas, pichadas ou apenas no reboco.

IMAGEM 8: Bairro da escola pesquisada: precariedade (17/04/2012)



IMAGEM 9: Bairro da escola pesquisada: precariedade (17/04/2012)



As poucas casas de comércio local são bares e pequenas mercearias, bastante precárias, todos com letreiros manuscritos, e se misturam com as casas “residenciais”. Existem também pelo menos três igrejas evangélicas. É um bairro com bastante poluição visual e também muito sujo, com entulho jogado pelo chão, além dos sacos de lixo amontoados na frente das casas.

O bairro é parcialmente iluminado por luz elétrica, pois nos trechos de estrada mais estreitos não há postes de luz. Não existe rede de água tratada, e a água que chega aos mais diversos ambientes são de uma fonte natural que abastece o bairro. Ao lado da escola fica a unidade de saúde da família, que parece ser, além da escola, o único serviço público que atende aquela comunidade. Devido à precária infraestrutura, o bairro também sofre com as fortes chuvas que às vezes castigam Ubatuba. A pesquisadora pôde vivenciar tal fato, em uma de suas visitas:

- “Durante nossa conversa, antes mesmo que eu pudesse cumprimentar toda a equipe, o clima do bairro começou a mudar, com o advento de uma forte ventania seguida de uma chuva torrencial. A escola ficou sem luz e as aulas tiveram que ser interrompidas pela falta de luminosidade. Pudemos perceber que as salas de aula são muito escuras. Logo que a chuva e o vento diminuíram, chegou a notícia de que havia caído uma árvore e que esta estava interrompendo a passagem dos ônibus que circulavam pelo bairro. Fomos, então, orientadas por alguns

professores a aproveitar a carona da professora “T” (jardim II), que estava indo embora. Eram por volta das 12hs e estávamos deixando a escola por falta de condições de locomoção, dada a interrupção do transporte coletivo.”

- “Nesse dia, já à noite, em contato com a empresa de ônibus responsável pelo transporte para o bairro, ficamos sabendo que o trânsito pelo Araribá ainda não estava normalizado e tememos pela continuidade da pesquisa nessa semana. Também pudemos entender melhor a péssima condição da infraestrutura do bairro e perceber com mais clareza o que significa ser o último bairro do município de Ubatuba, o quanto a distancia do centro da cidade o prejudica, parecendo estar sempre esquecido”.

- “Quando chegamos à escola no dia seguinte pudemos perceber o quanto o bairro ficou prejudicado pela chuva: muito entulho pelas ruas, nas casas e nas encostas; as ruas estavam muito esburacadas, o ônibus sacudia muito e era obrigado a andar muito devagar; a lama estava alta e tinha pontos que pensamos que o ônibus atolaria, chegando a deslizar em alguns trechos perigosos que causaram medo, pois eram trechos que a pista era estreita e com barranco; não havia luz, sinal de celular de qualquer operadora e sinal da internet. As aulas só não foram suspensas porque o dia amanheceu ensolarado e claro. Ao longo do dia tudo foi se normalizando”.

Além disso, trata-se de um bairro que convive com graves problemas sociais: altos índices de uso de álcool, drogas e de violência. Quanto a isso, a pesquisadora fez constatação *in loco*, no espaço de tempo em que lá esteve realizando a pesquisa. Desse convívio cotidiano alguns pontos de suas observações se destacam:

- “...voltamos para sala da diretora e ela passou a nos relatar sobre três assassinatos que houve no bairro na semana anterior; que é um bairro com alto índice de alcoolismo, que muitas crianças são usadas como “aviõezinhos”, comentou da violência que existe naquela comunidade e da sua preocupação em conseguir que as mudanças da escola possam se estender cada vez com mais força até a comunidade do entorno da escola”.

Acrescente-se a esse quadro, o fato de que a comunidade local tem pouca escolaridade e parece ser bastante limitada culturalmente. No PPP da escola consta:

“a)- Perfil dos Pais: os pais apresentam nível de escolaridade baixo, sendo poucos os que concluíram o Ensino Fundamental”.

Com base na teoria bioecológica de Bronfenbrenner, é possível concluir que esse contexto não favorece o pleno desenvolvimento humano e um estudo de Néri (RAMOS, 2010), ressalta que é de 32% a chance de um filho de pai analfabeto ser também analfabeto, e que essa probabilidade cai para 0,2% se o pai concluir o ensino superior. Esse estudo reforça a tese de que o analfabetismo pode ser um perpetuador de desigualdades sociais, o que parece ser a realidade desse bairro.

Considera-se necessário trazer a tona esse cenário no qual habitam diferentes atores que, apesar das dificuldades observadas, comprometem-se com a educação e formação de crianças e jovens, muitos dos quais descredita da vida, em razão do contexto econômico, cultural e socialmente precário em que vivem.

Como afirmam Dourado, Oliveira e Santos (2007), considerar a dimensão extraescolar (a renda das famílias, o acesso a bens culturais e tecnológicos, a escolarização dos pais, o ambiente familiar, problemas com drogas, violência, saúde, a imagem de sucesso ou fracasso projetada no estudante, a participação dos pais na vida escolar do aluno, a heterogeneidade sociocultural dos alunos, as atividades extracurriculares), quando se fala em qualidade da educação, pode parecer um pouco estranho, mas essa dimensão afeta os processos educativos e os resultados de aprendizagem.

Tais fatos remetem à consideração de Dourado, Oliveira e Santos, (2007), que afirmam sobre a necessidade de o poder público (que nesta pesquisa é entendido como o macrosistema e o exossistema) (BRONFENBRENNER, 1996), ter um objetivo maior: a definição e a busca por um projeto de nação que possibilite a superação das condições precárias de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas.

Cabe ao poder público, da mesma forma, a definição e garantia de padrões mínimos de qualidade da educação, incluindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, assim como a existência efetiva de programas de apoio pedagógico, tais como merenda escolar, transporte, recursos tecnológicos, livros didáticos, formação de professores em serviço, etc. As condições extraescolares e intraescolares, entendidas de maneira articulada, estão relacionadas às múltiplas determinações e impossibilidades de superação das

condições de vida das camadas sociais menos favorecidas, condições estas que são determinadas por políticas públicas pautadas no neoliberalismo.

Em linhas gerais, é possível pensar que a política pública, quanto a definição do custo aluno/ano adequado, que assegure ensino de qualidade, está aquém do desejado, já que não se percebem na escola, *locus* deste estudo, como descrito acima, condições objetivas para a oferta de educação de qualidade. Conforme observam Dourado, Oliveira e Santos (2007), para definir esse valor é necessário compreender a realidade dos sistemas, as necessidades e peculiaridades de cada etapa, ciclo ou modalidade de formação, bem como as condições de cada localidade.

RAMOS (2010) observou que o Brasil, apesar dos avanços de 2006 para cá, ainda investe muito pouco em Educação Básica. Segundo dados do próprio Ministério da Educação, em 2007 o investimento foi de apenas R\$ 2.005,00 por aluno/ano, seis vezes menos do que fazem os países da Comunidade Européia. Num país como o Brasil, que apresenta enorme desigualdade social, isso implicaria que as esferas públicas repassassem recursos materiais e financeiros compensatórios para que os mais pobres e marginalizados tivessem condições de igualdade pedagógica e social.

Com base na teoria bioecológica de Bronfenbrenner (1996), entende-se que, por conta da natureza relacional, o ambiente é de suma importância no e para o desenvolvimento humano. Segundo esse autor (1996, p. 5) “[...] o ambiente ecológico é concebido como uma série de estruturas encaixadas uma dentro da outra”, e o desenvolvimento humano ocorre dentro de um sistema ambiental dinâmico.

Dessa forma, o macrossistema (entendido neste estudo como a cultura ocidental, as políticas públicas, o nosso regime político, os nossos modelos de produção, a estrutura de classes socioculturais, os valores dominantes e o papel do conhecimento, os quais, incondicionalmente, interferem na função social da escola, assim como no modelo de escolarização) também sofre um processo de desenvolvimento e, ao fazê-lo, empresta movimento a todos os seus sistemas compostos, até o nível da pessoa.

Assim, a política pública à qual se fez referência anteriormente, como parte do macrossistema, influencia o exo, o meso e o microssistema, nos fatos que ocorrem no dia a dia, movimentando todo o curso de vida das pessoas. Ainda com base nas ideias de Bronfenbrenner (1996, p.21), considera-se o contexto dessa escola como sendo o exossistema, ambiente “[...] no qual ocorrem eventos que afetam, ou são afetados, por aquilo que acontece no ambiente contendo a pessoa em desenvolvimento”.

Também se considera como pertencente ao exossistema o papel do município em sua gestão social, e aí se inclui igualmente o sistema educacional - as decisões tomadas com relação a sua estrutura, os anos de escolarização obrigatória, a formação docente, o tipo de vínculo funcional com os docentes, etc. (COLL, 2004).

A Lei de Diretrizes e Bases (1996) não deixa dúvidas quanto ao papel e responsabilidade dos municípios, a quem cabe a organização e gestão dos anos iniciais de escolarização. A Lei Orgânica do Município na Seção I – “Da Educação” prevê:

Artigo 111 - Integra o atendimento ao educando, os programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Verifica-se que o PME - Plano Municipal da Educação - de Ubatuba, elaborado decenalmente, estabelece para o ensino fundamental:

IMAGEM 10: Plano Municipal de Educação de Ubatuba



**PREFEITURA MUNICIPAL DA ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE
UBATUBA**

ESTADO DE SÃO PAULO

Avenida Dona Maria Alves Nº 865 - CEP: 11680-000 - Tel.: (0XX12) 434-1000

LEI NÚMERO 2460 DE 23 DE DEZEMBRO DE 2003.

(Autógrafo nº 158/03, Projeto de Lei n.º 177/03 – Mensagem n.º 047/03)

“Aprova o Plano Decenal Municipal de Educação.”



PREFEITURA MUNICIPAL DA ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE UBATUBA

LITORAL NORTE DO ESTADO DE SÃO PAULO

Capital do Surf

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

OBJETIVOS E METAS:

- 1) Dar continuidade, desde o início da vigência deste PLANO às ações de adequação e melhoria das condições dos prédios escolares, para:
 - a utilização de novas tecnologias educacionais;
 - o atendimento às necessidades especiais dos portadores de deficiências;
 - a dinamização esportiva;
 - a ampliação e/ou correção das deficiências de iluminação, ventilação, salubridade, rede elétrica, hidráulica, etc...
 - a instalação de biblioteca escolar e de salas com equipamentos de informática e outros recursos didáticos e tecnológicos, garantindo esses equipamentos a todas as unidades no prazo de 05 anos;
- 2) Dar continuidade ao programa de construção de ginásios e espaços cobertos, garantindo-os em unidades escolares a serem construídas e nas já existentes que contem com espaços disponíveis e adequados, a partir da vigência deste PLANO, garantindo a ampliação da ação desportiva aos alunos de 7 a 11 anos, bem como a introdução de novas modalidades que venham enriquecer as já praticadas;
- 3) Efetuar a reorganização curricular dos cursos noturnos para adequá-los às características da clientela e de formação de profissionais que o município demanda, no prazo de 2 anos;
- 4) Dar continuidade, a partir da vigência deste PLANO, aos programas de capacitação, com ênfase na temática "inclusão" e atuação adequada à clientela da educação especial;
- 5) Disponibilizar um professor auxiliar para classes onde estejam incluídas mais de 05 (cinco) crianças com necessidades especiais, no prazo de 02 anos;
- 6) Instituir uma valorização diferenciada para os professores alfabetizadores, no prazo de 2 anos;
- 7) Assegurar uma proporção adequada de alunos por sala e por níveis e modalidades de ensino, conforme parâmetros definidos pelos Conselhos de Educação, possibilitando uma ação de qualidade nos processos de ensino e aprendizagem; y

f4

Alina



PREFEITURA MUNICIPAL DA ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE UBATUBA

LITORAL NORTE DO ESTADO DE SÃO PAULO

Capital do Surf

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

- 8) Instituir na Secretaria Municipal de Educação uma equipe multidisciplinar para o apoio às unidades escolares, nas áreas de psicopedagogia, fonologia, currículo e educação especial;
- 9) Ampliar o tempo semanal de permanência na escola para as crianças de 1ª série que apresentem dificuldades no processo de aprendizagem, como também para as crianças das demais séries que necessitem de um atendimento complementar de reforço pedagógico;
- 10) Proporcionar a atuação um período integral do Professor Coordenador Pedagógico nas unidades escolares com mais de 10 classes, no prazo de 5 anos;
- 11) Agregar os pais como participantes da gestão democrática, a partir da vigência deste PLANO;
- 12) Instituir, no prazo de 02 anos, um sistema de avaliação diagnóstica e dinâmica da aplicação nas ações de planejamento, com controle e registro da execução e dos resultados, com a articulação de todos os profissionais que atuam nas unidades escolares e em funções de Supervisão e de Coordenação Pedagógica exercidas na Secretaria Municipal da Educação;
- 13) Prover as unidades escolares de professores de Educação Artística e Educação Física que atuem desde a 1ª série deste nível de ensino;
- 14) Desenvolver projetos de estimulação ao interesse pela aprendizagem e permanência na escola, diminuindo os índices de perda do sistema. }

e. n. l. b.

Dessa forma, a descrição do contexto e do perfil dos docentes dessa unidade escolar demonstram o quanto o município (exossistema), enquanto órgão público, assim como o macrossistema, tem afetado negativamente o desenvolvimento dos seres humanos inseridos nesse contexto, devido ao não cumprimento dos dispositivos legais federais, estaduais e dos próprios municipais, que expressam claramente o dever de garantir boas condições de funcionamento e competência educacional, em termos de pessoal, material e recursos financeiros.

Como se pode constatar, a média de tempo dos docentes na função é de 5,2 anos, e 75% dos docentes estão na função há menos de 5 anos. Associada a isso está a média de tempo de serviço na escola pesquisada, que é de 3 anos: 41,7% dos docentes estão na escola há menos de 3 anos, 50% estão de 3 a 5 anos; e, apenas 8,3% estão exercendo a função docente nesta escola há mais de 5 anos. Portanto, trata-se de um grupo de docentes formado por profissionais com pouco tempo na função, pouco tempo nessa escola e, dessa forma, com pouca experiência, o que, muito provavelmente, tem implicações na qualidade do ensino.

Ainda considerando a influência deste exossistema, um dado constatado, bastante significativo, é que 75% dos docentes dessa escola não possuem curso de pós-graduação, ao passo que 8,3% fizeram curso em área do conhecimento diversa, e apenas 16,7% o fizeram na área da educação, o que possivelmente interfere negativamente na qualidade do ensino da unidade. Isso porque, como demonstram estudos (UNESCO, 2002; INEP, 2004; NÓVOA, 1999, *apud* DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007), há uma relação direta entre a boa formação dos profissionais e o melhor desempenho dos alunos, ou seja, a qualificação docente é um fator fundamental, quando se trata de educação de qualidade.

Também chama muito a atenção o fato de que apenas 16,7% dos docentes tenham vínculo funcional efetivo com a escola, pois 75% são contratados em sistema temporário. Saliente-se ainda que o cargo de diretor de escola em Ubatuba-SP é cargo de confiança do secretário municipal da educação, e que, portanto, está sujeito a alterações a cada 4 anos. Esses dados demonstram quão grande tem sido a rotatividade nessa escola, o que também interfere negativamente na qualidade da educação, pois, segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007), escolas que têm maior

número de professores efetivos têm melhor qualidade do que aquelas em que há grande rotatividade de docentes.

Da mesma forma, a responsabilidade do município (exossistema) também recai sobre a infraestrutura da escola, que é ponto de forte interferência no cotidiano escolar, porque o ambiente, assim como outras variáveis, interfere no bem-estar e contribui para a indisciplina, para a desmotivação e, em última análise, no processo ensino-aprendizagem (BRASIL 2010). Como já exposto neste trabalho, a estrutura física da escola pesquisada é bastante precária, deixando de oferecer aos alunos melhores oportunidades de desenvolvimento.

Durante sua permanência na escola, a pesquisadora pôde observar um pouco dessas condições:

(5ª VISITA) TERCEIRO DIA NA ESCOLA

09/05/2012

4ª FEIRA

- “Os alunos chegaram às 8hs e se dirigiram para as “salas de aula”, pois nesse dia chovia muito e não era possível ficar no refeitório. Foi possível perceber que em dias de chuva a escola enfrenta problema de espaço: os alunos ficam restritos ao refeitório que tem um espaço reduzido (o refeitório é o único espaço, além das salas de aula, que é coberto). Os alunos acabam ficando mais agitados por conta da falta de opção de lazer e isso gera um “estresse” geral.”

Pesquisas do MEC – Ministério da Educação e Cultura - recomendam que uma escola mantenha padrões de infraestrutura necessários para oferecer ao aluno instrumentos que facilitem seu aprendizado, melhorem seu rendimento e tornem o ambiente escolar um local agradável, oferecendo, dessa forma, mais estímulo para sua permanência na escola (BRASIL, 2010).

Dourado, Oliveira e Santos (2007) destacam que, nesse quesito, em geral devem-se analisar as condições e custos da instalação da escola, seus custos com materiais permanentes e de consumo, além da manutenção do seu funcionamento. Devem ser analisados também os custos de pessoal, assim como seu espaço físico, os serviços oferecidos, equipamentos, bibliotecas, laboratórios específicos, áreas de convivência, de recreação e práticas desportivas, entre outros.

A atual secretaria da educação municipal de Ubatuba, com a aprovação da prefeitura (exossistema), apoia essa escola na implantação desse processo de

inovação, uma vez que ele em nada fere a LDB e está em harmonia com objetivos nobres da Lei orgânica e do PME de Ubatuba, com relação à qualidade da educação no município. Todavia, constata-se que, embora atualmente exista esse apoio à comunidade escolar do Araribá, a realidade da escola pesquisada sugere que os nobres objetivos desse sistema ainda não foram alcançados de fato. A explicação pode estar na história da política educacional do País, que foi descrita na fundamentação teórica deste trabalho e que resumidamente é aqui apresentada:

1- Dourado (2007) sustenta que na tradição histórica brasileira as políticas educacionais, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade/continuidade, por carência de planejamento de longo prazo em prejuízo de políticas de governo, em detrimento da construção coletiva, pela sociedade brasileira, de políticas de Estado;

2- O processo de municipalização do ensino sem uma política de planejamento, financiamento e gestão da educação básica, ou seja, a transferência de competências de um ente federado para outro sem considerar as condições técnicas e financeiras dos municípios de assumir o número de matrículas que se efetivaram sem uma sistemática de assistência técnica por parte dos governos federal e estadual (DOURADO, 2007), o que gerou um campo de instabilidade no qual os atores escolares foram chamados a desempenhar suas funções (MARTINS, 2003). Segundo o PME de Ubatuba, lá esse processo teve início em 1998.

3- Cenário educacional ambíguo, pois existe um conjunto de programas e ações que parecem avançar na direção de políticas com caráter inclusivo e democrático, que visam contribuir para a democratização da escola básica e que possuem, ao mesmo tempo, uma ênfase gerencial com forte viés tecnicista e produtivista (DOURADO, 2007). Isso é consequência de um processo mais amplo e internacional de racionalidade financeira (redução de gastos públicos e abertura ao capital estrangeiro (FARIA e SOUZA, 2004).

4- Além desses fatores, várias pesquisas (FREITAS, 2007, GATTI, 2009, ANDRÉ, 2011) apontam as inúmeras e grandes deficiências com relação à formação de

docentes no Brasil, tanto inicial como continuada. Essa é uma questão que tem interferido de maneira fundamental na qualidade do ensino da educação básica.

Em sua teoria, Bronfenbrenner (1996) destaca a importância do contexto no e para o desenvolvimento humano, porque se reconhece que os processos desse desenvolvimento são profundamente influenciados pelos eventos e condições do meio ambiente. Freire (1977) reforça esse ponto de vista ao afirmar que as condições sociais favorecem o desenvolvimento das potencialidades em cada ser humano quando a sociedade ajuda os seus membros a se humanizarem. Se as estruturas sociais desfavorecem o desenvolvimento dessas potencialidades, ocorre a desumanização.

Nesse sentido, Bronfenbrenner (1996) afirma o peso das condições da vida social (formas básicas de prática social) de qualquer cultura ou subcultura sobre o desenvolvimento humano, afirmando que elas influenciam as raízes sócio-históricas de todos os processos cognitivos básicos: percepção, generalização, dedução, raciocínio, imaginação e análise da própria vida interior. Dessa forma, as categorias básicas da vida mental humana são sociais, em natureza, porque são produtos da história social.

É claro, também, que as condições da vida social influenciam, não só os processos cognitivos básicos, mas também todas as outras dimensões humanas: a sociocultural, a biológica e a afetiva. Pode-se supor, a partir da descrição acima, que tanto o macrosistema como o exossistema têm funcionado mais como inibidores do desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social das pessoas desse contexto (DESSEN e POLONIA, 2007), afinal, drogas, álcool, miséria e violência não são promotores de desenvolvimento.

Ao pensar que o Brasil é atualmente a 8ª economia do mundo, os brasileiros questionam sobre a distribuição de renda e demonstram sua perplexidade diante da situação das escolas (FREIRE, 2001). Não há dúvida de que é preciso lutar por uma sociedade mais justa. A equipe de educadores dessa escola e a própria comunidade organizam-se em torno dessa luta, propondo um projeto educativo inovador. Contudo Cabrito (2009, p.185) aponta que:

A verdade é que o êxito do professor depende não só dele, das capacidades que consegue mobilizar (comunicação, criatividade, desafio, empatia, etc.), mas também, e muito naturalmente, do contexto em que se insere. De fato, o desempenho do professor depende das características econômicas, sociais e culturais dos alunos, das escolas e do meio envolvente.

Com fundamentação em Bronfenbrenner (2011), considera-se que as influências, tanto do macrosistema como do exossistema, sejam poderosas, já que o tempo de influência desses sistemas (macrotempo) sobre o desenvolvimento em todos os outros sistemas é prolongado, isto é, atravessa gerações. A força dessa influência ficou evidenciada nos resultados encontrados no 2º eixo de análise, que é discutido da próxima seção.

5.2 Razões para a mobilização da equipe escolar

Nesse 2º eixo de análise, o objetivo era identificar as causas que mobilizaram a equipe escolar na busca da transformação das práticas educativas. A esse respeito, os docentes relataram:

- “Eu tinha muitos problemas, além daquilo que o professor chama de defasagem de aprendizagem, de conteúdo, eu tinha muitos problemas, inclusive disciplinares, de evasão, de distorção idade/serie, coisa que nos já conseguimos resolver esse problema”.
- “Nós buscávamos 1º: e... que as crianças... olha... sinceramente, elas num... ler, escrever, interpretar, usar raciocínio logico, aqueles atrasados dos conteúdos dos outros conhecimentos gerais, muita defasagem. Então a gente queria que a criança avançasse nesse ponto, principalmente, e inclusive por conta dos valores também, a gente queria que a nossa escola mudasse muito”.
- “1º por conta dos resultados, 2º por aqui os resultados que a escola tava tendo e as atitudes dentro da escola, tava não só deixando uma escola estressada como uma escola infeliz. Eu acho que a gente, quando a gente faz o que gosta...a gente tem que sentir prazer, e acho que a gente tava buscando em 1º lugar não só os conhecimentos mas a felicidade também, a gente tava convivendo ali, quantas horas dentro de uma escola em que tava todo mundo triste, infeliz... uma escola estressada, vamos dizer assim. E nós queríamos mudar justamente esse resultado” (A1).

- “De modo geral, o modo que os alunos até se comportavam na comunidade e na escola. A melhoria da qualidade do ensino, aprendizagem das crianças, que aquele método antigo não alcançava todas as crianças de um modo geral, alguns não tinham tanto interesse... e trazer, buscar na criança o interesse, redescobrir dentro das crianças o prazer de aprender, de voltar a escola, de vir ter algo prazeroso na escola pra oferecer...”. (B6).

- “Principalmente um descontentamento com um sistema, um descontentamento com todos aqueles problemas que a gente via diariamente que é agressividade entre os alunos, um descontentamento do professor com a sensação de impotência diante de tudo isso né” (B3).

- “...a gente tava descontente com o trabalho como era... A escola tava muito descontente mesmo, não que ela esteja contente 100%, que não tenha mais agressividade, que a gente não tenha problema, que problema vai sempre existir, mas que eu acho que hoje a gente já solucionou...” (B4).

- “Com certeza porque... é.... nós percebemos que o ensino tradicional ele... é sim o aluno não... não conseguia aprender, ele simplesmente... ele registrava as atividades né, não tinha esse envolvimento que nos temos hoje”.

- “...a começar pela convivência, nos tínhamos grupos de alunos que eram muito indisciplinados sabe, existiam brigas e tudo.

- “A escola tava... é o ensino tradicional né: os alunos vinham, frequentavam, saiam. E... a escola percebeu que no entorno da escola que... tinha que tentar resolver, fazer alguma coisa pra esclarecer... as pessoas que moram no bairro, então eu acredito que o projeto começou assim pra tentar conscientizar os alunos... vê como que é ... tudo né pra eles...” (D5).

- “Ah... foi momento difícil, eu falo pro cê, adoro criança, gosto deles, tanto que esse alunos problema são meus amigos hoje, são adultos casados mais são amigos meu, só que aqui nós tinha dificuldade porque a gente não entendia o processo do problema deles o que acontecia com eles, simplesmente era agitado né, nervoso, dificuldade de aprender era bastante né, como agora tá parecendo criança pequeninha né, mais antes vinha moleques mais altos que vinha de regiões que não tinham né, não sabiam ler, não sabiam nada, quer dizer eles só sabiam agressão coisa assim”. (D3)

Os alunos relataram:

- “Isso é verdade, um dia o professor sei lá porque o professor de artes saiu da sala aí ..rssss pulava por cima, a sala virou bagunça, veio uma criança, sei lá uma criança lá da outra sala veio um monte de gente lá da outra sala fazer

bagunça lá na sala, jogaram pedra lá dentro, desceram umas bolinha de gude, jogaram bolinha lá dentro” (C6)

- “Mudou bastante por causa que antes era uma bagunça na sala de aula, todo mundo, comê que é, jogava papel prum lado e pro outro, gritava e era uma bagunça...” (C9)

- “Tenho certeza quié assim, porque na sala de aula quando os professores saia todo mundo levantava carteira, jogava papel, gritava, muita bagunça...” (C5)

- “Mudou os professores, ganhamos uns professores, alguns professor saiu, principalmente, o professor de artes, ele num aguentava mais.” (C7)

As mães dos alunos disseram:

- "Acho que as professoras se apegaram muito nos alunos, ao lugar também, é bem aconchegante, esse lugar é maravilhoso, aqui todo mundo é amigo um do outro, a gente pega a uma amizade enorme com as professoras, as professoras são muito ligadas ao aluno, muito amor e carinho, então, eu acho que isso fez a diretora correr atrás de mais coisas boas pra eles" (alunos) (E1).

- "A gente mora aqui no bairro, é muito distante né... longe de tudo. Você não tem uma aula pra colocar seu filho uma aula de... mesmo uma escolinha de futebol. É tudo muito longe, então, só tem um escola aqui, que é o centro daqui. Então ela busca melhorias por isso, também para tirar as crianças da rua que nem foi falado, eles ficam mais tempo da escola (E2).

De um modo geral todos apontam que o que mobilizou a equipe escolar na busca da transformação foi: 1- descontentamento dos docentes com o “sistema” (práticas educativas atuais); 2- faltas e licenças de professores; 3- grande defasagem de aprendizagem dos alunos; 4- falta de interesse dos alunos pelo conhecimento; 5- ausência de prazer em estar na escola; 6- alunos com muitos e diversos problemas e necessidades; 7- alunos com problemas de comportamento (indisciplina, agitação, nervosismo, estresse, agressividade); 8- faltas e evasão de alunos; 9- escola estressada, triste e infeliz; 10- desejo de transformar a realidade do bairro visando melhor qualidade de vida.

Como se constatou, tanto o macrossistema como o exossistema têm funcionado mais como inibidores do desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social das pessoas desse contexto, gerando a necessidade de uma ação

transformadora, diante da realidade escolar vivida. Durante a inserção na escola, em suas observações a pesquisadora anotou uma fala informal que confirma esses relatos:

(1ª VISITA) PRIMEIRO DIA NA ESCOLA

10/08/2011

4ª FEIRA

- “Após o reconhecimento do espaço, fomos dirigidas pela gestora para a sua sala onde poderíamos conversar melhor. Em sua sala, a diretora passou a descrever um pouco da história da escola e dos motivos que a levou a buscar novos caminhos para a prática educativa. Expressões ou frases insistentemente introduzidas nos diálogos desenvolvidos, tais como: “comunidade carente, sem perspectivas”; “tínhamos muito problema de indisciplina”; “os professores faltavam muito, muita licença”; “quer resultado diferente? Faça diferente”; “participação dos pais na escola”; “mudou o clima da escola”; “precisa ver a felicidade dos professores”.

Ao consultar os documentos escolares, encontram-se trechos dos diários de bordo anexados ao Projeto Político Pedagógico que também expunham as preocupações da direção, convidando os professores a exercitarem uma reflexão constante sobre as possibilidades reais de promover mudanças na escola:

- 31/03/2010 “LIÇÃO DE CASA PARA PROFESSORES DO ARARIBÁ: Reflexão – “Tendo em vista uma comunidade carente social e cultural, no que os projetos escolares podem interferir para mudança dessa realidade?”.

- 06/04/2010 “Sabemos da real importância desse processo para a efetivação da nossa missão que tem como meta “Qualidade de educação interferindo na qualidade de vida do Bairro”.

- 26/05/2010 “...para melhorar a qualidade de vida local agora e no futuro”.

As causas descritas como geradoras das ações reforçam os comentários trazidos na fundamentação teórica a respeito dos maus resultados no processo ensino-aprendizagem, tanto com relação aos “fracassados escolares” como em relação aos “analfabetos funcionais”, grupo em que a falta de reflexão ou da criticidade os torna passivos diante da realidade que os cerca.

Alguns estudos teóricos destacam o agravamento das exclusões sociais, raciais e de gênero, a desestruturação familiar e a perda de referencial entre os jovens (ABRAMOVAY, 2008; CHRISPINO e DUSI, 2008; MARRA, 2007;

CHRISPINO, 2007; ZINNECKER, 1998,*apud* ABRAMOVAY, 2004) Os resultados parecem também reforçar as pesquisas da UNESCO (ABRAMOVAY, 2004), que evidenciam as mais diversas formas de violência que permeiam o meio educacional.

Bronfenbrenner (1996, p. 177) observa que a escola se tornou “[...] um dos mais potentes motivos geradores de alienação na sociedade”, e sustenta que essa alienação está por trás das manifestações mais agudas que são vistas nas tendências destrutivas, como o crescente nível de delinquência entre as crianças, uso de drogas, vandalismo e violência nas escolas.

Mello (em estudos realizados nos anos de 1990) já apontava essas causas: um padrão segmentado e descontínuo da gestão escolar; professores despreparados para trabalhar com a demanda social atual, sentindo-se abandonados e sem assistência para enfrentar tão difícil tarefa; falta ou rotatividade de professores devido ao absenteísmo; falta de condições mínimas para o processo ensino-aprendizagem; currículo fragmentado; ausência de integração entre as séries e entre as disciplinas; prédios em condições precárias de conservação. Constata-se com pesar que, passados 20 anos, o estudo de Mello continua sendo atual.

Os relatos dos docentes confirmam que a educação básica tem vivido momentos difíceis também do ponto de vista acadêmico, pois os alunos aprendem muito pouco ao longo de todo o percurso educacional. Ramos (2010, p. 1) vem ao encontro desse dado quando afirma que no Brasil “[...] somente 9,1% dos alunos que chegam ao final do 3º ano do Ensino Médio aprenderam o que seria esperado em matemática; em Língua Portuguesa, esse percentual chega a 25%, nada que se possa comemorar”.

A escola alvo desta pesquisa, quanto ao IDEB apresenta os seguintes resultados:

TABELA 12: IDEB da escola

ANO	2007	2009	2011
METAS PROJETADAS	3,9	4,2	4,6
METAS OBSERVADAS	3,4	4,9	4,3

Porém, esse índice não foi citado pela equipe da escola como razão para a mobilização em busca de saídas, mas sim a percepção de que a escola não era uma entidade exitosa no desenvolvimento integral do aluno. Ademais, conforme descrição apresentada na fundamentação teórica, na perspectiva deste trabalho, qualidade da educação implica desenvolvimento cognitivo do aluno, mas não apenas isso.

Sendo assim, considera-se que os resultados apresentados pelas avaliações externas são precários e limitados porque não refletem a complexidade da realidade (contextos e processos), e não têm contribuído para potencializar o desenvolvimento humano dos envolvidos. Portanto, não vêm servindo como instrumento para intervenção sobre a realidade.

Dessa forma, a equipe docente parece ter concluído que a educação nessa escola não estava cumprindo seu papel, qual seja, o de proporcionar uma educação de qualidade, uma educação que promovesse o desenvolvimento humano. Parecem ter feito como recomenda Gadotti (2001): indignaram-se e procuraram caminhos alternativos para atingir novos patamares nos resultados buscados quanto à qualidade da educação e, conseqüentemente, quanto à promoção do desenvolvimento humano. Foi possível constatar que isso acontece com boa parte da equipe dessa escola.

Para o grupo de docentes da escola, educação de qualidade significa promover o espírito crítico e fortalecer o compromisso para transformar a realidade social. Norteados por esse pensamento, os profissionais da escola firmam compromisso com os princípios humanistas, privilegiando a cidadania e a emancipação e visando a formação de sujeitos reflexivos e críticos capazes de

construir uma sociedade mais justa. O que aqui se relata está expresso na fala de alguns professores durante as entrevistas realizadas:

- “Olha pra mim... Uma frase que eu gosto: escola boa e escola que o aluno aprende, então pra mim uma escola de qualidade, primeiro ela tem que atender um compromisso social, se ela transformar a realidade daquela comunidade... Ela é de qualidade. A criança não aprende só por conta do conhecimento, ela aprende para transformar a vida dela, a vida do bairro, da comunidade, do seu entorno. Isso pra mim é uma educação de qualidade”. (A1)

Um outro docente ressalta:

- “Pra mim a educação de qualidade só existe com 2 palavras: autonomia e prazer”. (B3)

Mais preocupado com a transformação social do contexto, um professor assim se expressa:

- “Eu na minha opinião assim... acho que aqui como a...como a... como se chama? O local é muito carente né, acho aqui como qualquer lugar né existe muito envolvimento de problema sociais: drogas e tudo, essas coisas, então acho que a escola tava buscando meios de... de... fazer com que a criança comece a perceber essas coisas, sabe eles vê a situação, então sei que eu tenho trabalhado muito muito... na visão da gente foi assim... fazendo que os alunos levasse uma visão do que tá acontecendo na sociedade, na família, no bairro né... mudar a realidade do bairro, acho que uma da visão foi essa daí” (D3).

Para os pais, educação de qualidade é:

- "Educação de qualidade é o aluno respeitar, primeiramente respeitar o professor, chegar em casa e respeitar o pai e a mãe, os irmão, o pessoal de fora..." (E3).
- "Respeito com pais, com os professores, é isso" (E2).
- "Educação né, estudo firme, mais informação pra criança que é bom" (E1).

Numa análise comparativa, esses pontos de vista são condizentes com os fundamentos teóricos que embasam o PPP da escola:

- “Entendemos os aspectos filosóficos como os fundamentos e reflexões que estão por trás de nossas ações, como o alicerce de nossa escola. Com o objetivo de

formar alunos leitores que busquem seu próprio conhecimento, melhorar a qualidade de vida da comunidade em nosso entorno e fazer com que as atividades de ensino e aprendizagem sejam significativas e motivantes para alunos e professores”.

- “Aspectos Pedagógicos:

Atualmente, na escola pública, segundo Libâneo (1986), encontram-se em termos da prática escolar, duas grandes correntes pedagógicas: a pedagogia liberal e a pedagogia progressista. A pedagogia liberal engloba duas outras correntes: a tradicional e a renovada. Ambas falham ao não levar em conta os determinantes socioestruturais da educação. Educação pela educação de forma acrítica sem tecer paralelos entre a prática pedagógica e a sociedade contribui para a perpetuação das injustiças sociais as quais nossos próprios alunos são vítimas, pois o objetivo desta linha é capacitar o aluno a fazer o papel que a sociedade de antemão já espera que ele faça e para tanto, trabalha em cima das aptidões individuais. A transformação e mobilidade sociais ficam castradas nesta corrente devido a sua acriticidade. Os homens são produtos das relações sociais, concretas e objetivas, as condicionantes histórico-sociais antecedem o indivíduo, devemos manter em mente o sujeito histórico-social, não existe indivíduo sem história e sem sociedade, e a nossa escola precisa tratar disso para dar conta do desafio de dialogar com a comunidade em seu entorno. Nossa escola hoje seguiu a corrente da pedagogia progressista, pois, concebe a educação como um processo de humanização dos homens, sem perder de vista o sujeito histórico-social. É uma corrente que tem como objetivo analisar as realidades sociais, e tem como maior mérito sustentar as finalidades sociopolíticas da escola na direção dos interesses emancipatórios das camadas populares. A escola progressista libertária parte do pressuposto de que somente o vivido pelo educando é incorporado e utilizado em situações novas, por isso o saber sistematizado só terá relevância se for possível seu uso prático. A ênfase na aprendizagem informal, via grupo, e a negação de toda forma de repressão, visam a favorecer o desenvolvimento de pessoas mais livres.

Com relação ao PPP da escola, será feita apenas uma observação: foi feita uma classificação dual de tendências político-pedagógicas quando já se sabe, conforme citado na fundamentação teórica que, segundo Libâneo (2013), atualmente as teorias e correntes pedagógicas não se reduzem mais a apenas duas correntes (existentes nos anos de 1980). Didaticamente ele descreve cinco grandes correntes contemporâneas: a racional-tecnológica, a neocognitivista, a sociocrítica, a holística e a pós-moderna. Em cada uma dessas correntes encontram-se agrupadas diferentes teorias.

Com apoio nas ideias de Bronfenbrenner (1996, p. 221), acredita-se que essa escola tem buscado o que se entende por educação de qualidade, isto é, aquela em que “[...] o desenvolvimento envolve apropriar-se do mundo e, neste processo, tornar-se pessoa”. Um sujeito deve demonstrar competência na solução de problemas ligados a sua sobrevivência, e também posicionamentos políticos, para construção de uma sociedade mais igualitária, preocupada com as desigualdades sociais.

Percebe-se que essa escola “se deu conta” de que a educação é um processo de construção ao longo do tempo (SEVERINO, 2000), “construção” de pessoas, de comunidades e de nações, e compreendeu sua responsabilidade nesse processo. A partir dessa compreensão, resolveu redimensionar seu papel “[...] em face das exigências postas pela significação da condição humana, fundada na iminente dignidade dos seres humanos como pessoas” (SEVERINO, 2000, p. 66).

Foi ao encontro do que Marques (2001, *apud* DESSEN e POLONIA, 2007, p. 26) sustenta: “[...] a função da escola no século XXI é estimular o potencial do aluno, levando em consideração as diferenças socioculturais em prol da aquisição do seu conhecimento e desenvolvimento global”.

Alguns docentes se manifestaram, dizendo:

- “...só que agora a gente vê que esse problema é muito mais nosso do que do sistema, do aluno, do outro colega que não faz sua parte, é muito mais nosso. Então, quando a gente resolveu assumir esse problema, a gente junto com... Essa história da gente ter assumido esse problema veio também muitas e muitas soluções. Então a gente viu que... é... todos os problemas tem soluções.” (B3)

É interessante observar que essa fala expressa bem a “tomada de consciência” dessa equipe, percebendo-se como uma parte fundamental na vida do aluno, uma parte que pode fazer a diferença, responsabilizando-se e procurando fazer o melhor possível por ele.

- “Eu só ia complementar porque assim, estamos trazendo sim a sociedade pra dentro da escola né. Mas é... pra chegar ao 100% é... creio que é um pouquinho difícil ainda, porque muitas pessoas ainda tem aquele pensamento: “Não, será que vai mudar, adianta falar alguma coisa”. Aí já entra a questão política. “Não adianta falar nada, ninguém resolve nada.” Então muitas pessoas ainda pensam desse

jeito. Então ainda temos que ter essa forma de mudar o pensamento dessas pessoas, de que todo mundo é capaz sim de mudar. Não vamos ficar a mercê aí dos políticos, a gente tem que fazer alguma coisa.” (B1)

Apesar da força e da intensidade do processo de mercantilização, percebem-se, nessa unidade escolar, as raízes emancipatórias do humanismo republicano (emanado do ideário da Revolução Francesa- "Liberdade, Igualdade e Fraternidade"). Como diz Azevedo (2007, p. 10), esse movimento de resistência se opõe aos “[...] valores e princípios ideológicos determinados pelas relações de mercado” e situam-se na virtuosidade e potencialidade “[...] das visões de educação que dialogam com a inclusão e com os valores fundantes de uma sociedade democrática”.

Acredita-se que nessa escola, como recomenda Fazenda (1999), os docentes estejam preocupados em ensinar aos alunos a serem homens e mulheres melhores, fazendo-os perceber a importância de suas existências, para que possam exercer ações que transformem o mundo, ou pelo menos o seu mundo real. Esperam que eles possam espalhar, por aí, liberdade, esperança, criatividade, fé e amor, e que o conhecimento que adquirirem os façam lutar pelos seus direitos e pela paz. Essa escola parece acreditar no valor da utopia, porque, em vez de ficar esperando que as coisas mudem por si mesmas, decidiu ela mesma mudar as coisas, e vem tentando “ensinar” seus alunos a viverem, a serem.

IMAGEM 11: Escola pesquisada: mural no refeitório (17/04/2012)



Como já mencionado, Dourado, Oliveira e Santos (2007) indicam que uma educação de qualidade é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, muitas vezes sem condições objetivas de ensino, diante de desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos, de desvalorização profissional e falta de oportunidade de formação continuada.

Em outras palavras, isso significa que os atores escolares (juntamente com os alunos e pais), mesmo em situações adversas, quando envolvidos e comprometidos podem construir uma escola de qualidade, ou que apresente resultados positivos em termos de aprendizagem.

Sendo assim, convencidos de que as práticas educativas tradicionais não estavam correspondendo às suas expectativas e às necessidades da comunidade, e fortalecidos pelo desejo de mudança, a equipe de educadores dessa escola, com a liderança da diretora, procurou estratégias e/ou recursos que pudessem contribuir na mudança da prática educativa.

Chega-se, assim, à etapa deste estudo que se dirige à análise do eixo 3: Equipe escolar, estratégias e inovação, que tinha como objetivo investigar as

estratégias e/ou recursos adotados pela equipe escolar visando mudanças na prática educativa. É importante salientar que, ao se falar em estratégias ou recursos, em última instância aborda-se a qualidade ou não da educação e, conseqüentemente, promoção ou inibição do desenvolvimento humano.

5.3 Estratégias e/ou recursos adotados pela equipe escolar

Como Dourado, Oliveira e Santos (2007) apontam, tão importante quanto os fatores extraescolares (macrossistema e exossistema), são os fatores intraescolares, para a qualidade da educação. Assim, sob a luz da teoria de Bronfenbrenner (1996), dando continuidade à definição dos diversos contextos que envolvem a educação para proceder à análise, neste trabalho, a escola foi considerada como o mesossistema, e a sala de aula, como o microssistema.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) sustentam que os fatores internos à escola afetam de forma intensa os processos educativos com significativa interferência na aprendizagem dos alunos. Isso porque incidem diretamente nos processos de organização e gestão, nas práticas pedagógicas, no papel e nas expectativas sociais dos alunos, nos processos de participação, na dinâmica de avaliação, enfim, em tudo o que ocorre em toda a escola, incluindo aí os aspectos do espaço físico, os serviços oferecidos, materiais e equipamentos em quantidade e qualidade, bibliotecas, laboratórios, áreas de convivência e recreação, práticas desportivas, etc.

Dessa forma, pensar em estratégias e/ou recursos significa pensar nas condições gerais da escola: o tipo e as condições de gestão, a participação da comunidade escolar, a visão de qualidade dos atores escolares, o projeto político pedagógico da escola, sua estrutura e características, em especial a formação dos educadores e a prática pedagógica, os espaços coletivos de decisão, o ambiente ou o clima organizacional, a avaliação da aprendizagem e do trabalho escolar realizado (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007).

Nesse mesmo sentido estão Mattos (2012), Asbahr, Martins e Mazzoline (2011), Souza (2006), Angelucci *et. al.* (2004) e Perrenoud (1996), quando também

afirmam que a escola tem potencial para dificultar ou promover o desenvolvimento humano, dependendo de sua estrutura, organização e dos mecanismos adotados pelos seus agentes. Dessa forma, as estratégias e/ou recursos adotados pela equipe escolar da escola pesquisada visando à transformação da prática educativa foram:

1. Gestão democrática e participativa;
2. Orientação educacional externa;
3. O trabalho coletivo (aumento considerável no número de horas e na frequência de reuniões pedagógicas -HTPC - de 2 horas, 1 vez na semana, para 5 horas 5 vezes na semana), para que os professores pudessem planejar coletivamente suas “aulas”, assim como estudar e discutir temas relacionados à educação e ao cotidiano da escola (colaboração reflexiva);
4. Desenvolvimento da parceria escola-família, formando uma comunidade escolar;
5. Construção de um novo PPP pela equipe escolar;
6. Nova organização na escola: do tempo, do espaço e dos agrupamentos;
7. Plenárias com participação efetiva dos alunos.

5.3.1 Gestão democrática e participativa

Uma estratégia apontada pelo grupo de docentes como fundamental para a inovação foi o tipo e as condições de gestão. Os docentes relataram:

- “Nesse papel de mudança eu nem me vejo como uma diretora, porque pra mim o diretor, ele dirige, ele impõe coisas, eu não, eu tenho mais uma função de coordenar, como se fosse um violino, sabe, eu só dou a 1ª arcada, cada corda vai fazendo o seu som, o seu tom. Eu acredito assim: eu pego todas as opiniões, tudo, coloco numa forma pra todo mundo e a gente chega num consenso, não é a vontade da maioria, mas num consenso das atitudes a serem tomadas”.
- “Eu acho que primeiro ela tem que ser uma pessoa que respeita né, ela tem que ter uma gestão democrática, que é o caso da “N”, explicitamente assim, ela é uma pessoa muito democrática, que ela dá liberdade pra gente trabalhar, da nossa

forma, mesmo, tando sempre ali sabendo como tá, mas ela dá muita liberdade, acho isso essencial”. (B4)

- “A mudança começou com a direção, aí nos professores monitores nos engajamos à ideia e vamos trabalha, vamos ver se vai dar certo, lógico que teve uma, umas resistência no começo, que sempre tem, mais foi importante porque, porque ela deu liberdade pra gente trabalhar, deu autonomia mesmo...” (D5)

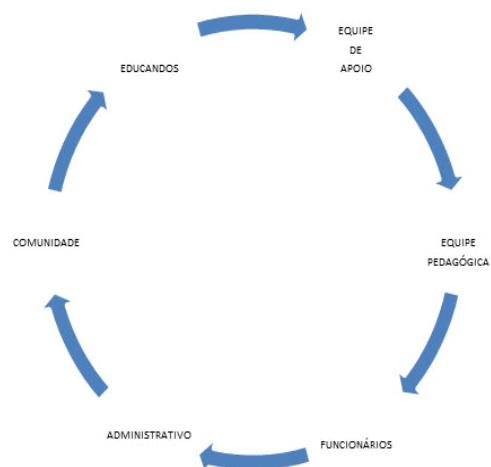
- “Mas assim... É... só pra conseguir explicar como eles estão divididos eu vou ter que fazer um parênteses. É que eu acho que o principal que mudou, foi que agora existe a verdadeira gestão democrática. Não existe uma lei que fala pra gente como que a gente vai ser organizar e não existe uma direção que fala pra gente como a gente vai se organizar. Conforme os problemas vão aparecendo e gente vai sentando e se organizando. Então, essa mudança da gestão democrática que eu acho que é o ponto principal” (B3).

De modo geral, os docentes comentam sobre a liberdade dada pela gestão para o desenvolvimento do trabalho, para o encontro e a organização do grupo diante das questões que surgem da dinâmica da escola. A pesquisadora percebeu que isso acontece de fato e demonstrou isso num trecho retirado da reunião pedagógica de 27/07/2012:

- “Após um tempo de discussão e de não chegarem a nenhuma conclusão pela falta de conhecimento sobre o assunto, a diretora sugeriu que todos estudassem o tema para decidirem como vão fazer. Mas frisou que todos devem estudar para decidirem pelo melhor para escola e por eles, ‘porque uma vez feito, tá feito e todos devem ser felizes’”.

O organograma da escola, presente em seu PPP, demonstra a gestão democrática:

IMAGEM 12: organograma da escola



Ainda para ilustrar, a imagem de uma das reuniões realizadas na escola:

IMAGEM 13: Escola pesquisada: reunião com os responsáveis (06/07/2012)



Com relação a isso as mães relataram:

- "Quando estão fazendo, tipo assim... reunião... A Néia mesmo fala que quem quiser, quem gostaria de falar alguma coisa, quem gostaria de mudar alguma coisa. Ela sempre pede opinião da gente nas reuniões, ela sempre pede a opinião da gente, ela manda chamar, sabe."(E4)

Percebeu-se que essa forma de “administrar” favorece o ambiente ou o clima organizacional, pois todos se sentem valorizados, sentem-se, de fato, fazendo parte da escola, na medida em que participam das decisões, desde as mais insignificantes até as mais importantes. Todos têm aumento de autoconfiança e de autoestima, o que promove uma atmosfera de entrosamento e harmonia, além de contribuir para a motivação, o envolvimento e o comprometimento da equipe escolar com a escola, num processo de identificação com as metas propostas.

Como observam Dourado, Oliveira e Santos (2007), a gestão democrático-participativa tem-se apresentado como fator indicativo de qualidade da educação, por dar condições de estabelecimento de relações entre a comunidade do entorno, pais, alunos e professores com a escola, na resolução de problemas, no planejamento e nos processos de tomada de decisão.

5.3.2 Orientação educacional externa

A diretora da escola após assistir a uma palestra do Prof. Pacheco durante o Congresso Internacional de Educação de Ubatuba em 2009, e a se interessar pelo desafio proposto por ele - "se tiver uma escola onde três professores quiserem transformar suas práticas e melhorar a qualidade da educação, eu os ajudarei"- fez o primeiro contato com ele ali mesmo, pessoalmente, no congresso. Em seguida, após uma reunião com sua equipe docente, decidiu por aceitar o desafio proposto pelo professor.

A diretora, então, passou a relatar ao Prof., via email, a realidade sociocultural do contexto da escola, o desejo da equipe escolar de melhorar a qualidade da educação e todas as tentativas que vinham realizando desde 2007 (quando assumiu a direção da escola) sem, contudo, obterem êxito. Diante disso, o Prof. José Pacheco, que está residindo no Brasil há mais de 10 anos (aposentou-se na escola da Ponte- Portugal), demonstrou interesse em auxiliar a escola na melhoria da qualidade da educação, e a diretora informou a Secretaria Municipal da Educação da possibilidade de assessoria do Prof. Pacheco à equipe daquela unidade escolar.

A Secretaria Municipal de Educação de Ubatuba, que é um sistema de ensino autônomo, aceitou e passou a apoiar totalmente o projeto de transformação da escola, inclusive dando apoio logístico (transporte) nas vezes em que o Prof. visita a unidade escolar. Dessa forma, desde 2010 o Prof. Pacheco assessora a equipe escolar no projeto de transformação que foi denominado "Projeto Araribá", porque esse é o nome do bairro onde se localiza a escola, que é conhecida por "escola do Araribá". Outras duas escolas municipais de Ubatuba também passaram a receber sua assessoria, sem contudo, dar continuidade ao projeto (por dificuldades próprias das escolas - equipe que se desfez e gestão com dificuldade de liderança).

É preciso salientar que a escola pesquisada, mesmo adotando novas práticas educativas, não teve interferência nas obrigações junto a Secretaria Municipal de Educação, que é um sistema autônomo, ou seja, as relações e os compromissos burocráticos da escola com a secretaria continuaram a ser cumpridos normalmente.

As orientações do Prof. Pacheco à equipe escolar foram fundamentais para que ocorressem as mudanças realizadas na escola, e têm sido fundamentais nas conquistas até então sentidas pela comunidade escolar. Embora suas visitas não ocorram com frequência (em média 2 (duas) vezes por ano), sua presença é sentida mesmo quando ausente, e isso parece dar à equipe a segurança necessária para ousar nos movimentos inovadores que tem realizado.

Em suas visitas, ele fica à disposição da equipe, seja para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, seja para ouvir a equipe escolar em suas dúvidas e/ou angústias. Com poucas palavras ele faz grandes intervenções, orientando leituras e estimulando a equipe a refletir conjuntamente (colaboração reflexiva) para adotar as medidas que a própria equipe entender oportunas e pertinentes para a realidade da escola. Numa atitude de estímulo e prudência, ele costuma dizer: "grandes ideias, pequenos passos". No anexo "D", apresentamos uma pequena entrevista com o Prof. Pacheco.

Em trechos dos diários de bordo anexados ao Projeto Político Pedagógico, fica evidenciada a ajuda externa:

- "DIÁRIO DE BORDO V4

ENCONTRO DE PROFESSORES 30/03/2010

LIÇÃO DE CASA PARA O PROF. PACHECO EM SUA VINDA A UNIDADE

Tendo em vista nossa dificuldade em fazer com que o aluno elabore seu projeto de acordo com o currículo escolar apresentado no plano anual do professor, pedimos orientação sobre esse assunto em sua vinda a unidade do Araribá”.

- DIÁRIO DE BORDO V7

UBATUBA, 23 DE JUNHO DE 2010.

Presença do Prof. Pacheco

No dia 23 de Junho José Pacheco esteve conosco o dia todo. Na parte na manhã visitou todas as salas de aula. Ciceroneado pela diretora e pelas alunas Tâmara e Nicole, ambas do 5º ano, passou o recreio na sala dos professores tanto no período da tarde como no da manhã, o que foi muito rico e proveitoso para toda a equipe. No período da tarde, quem o acompanhou foi a coordenadora, e ela o deixou a vontade para escolher o que fazer, o professor visitou a sala de educação infantil, brincou com os alunos de bater nas mãos na casa de cultura, conheceu o Peti na biblioteca, quando também conversou sobre política salarial dos professores, por fim esteve na sala da "L." jogando o jogo da memória, o qual ganhou o primeiro lugar. Após a apresentação do projeto no pátio, fomos conversar todos juntos na sala dos professores e demos sequência ao HTPC que assim transcorreu:...

Como sustenta Demo (2010, p. 868), “[...] dificilmente o docente percebe a necessidade de inovar-se para poder inovar. Antes de proclamar-se inovador, é imprescindível saber inovar-se, ou seja, aplicar a si mesmo a desconstrução”. Acredita-se que seja difícil a "des/construção" de si mesmo, principalmente quando com pessoas que frequentam o mesmo ambiente, que tiveram a mesma formação e que estão envolvidos pelos mesmos problemas.

Dessa forma, considerando o pensamento de Demo, julga-se que a procura por ajuda externa tornou-se necessária para esse grupo, quando ele percebeu que, sozinho, não estava conseguindo "des/construir" e, de fato, melhorar a qualidade da educação (talvez por conta de uma cultura historicamente construída e implantada na escola brasileira). Parece, ainda, que a equipe de profissionais dessa escola sentiu também a necessidade de trabalhar em conjunto, ou seja, a necessidade de promover o trabalho coletivo.

5.3.3 O trabalho coletivo

IMAGEM 14: Escola pesquisada: HTPC (31/08/2012)



Os docentes passaram a valorizar e a criar oportunidades para o encontro, de forma que pudessem estar juntos para debater os assuntos da escola. Atualmente, inclusive, alteraram a frequência e a quantidade de HTPCs (hora de trabalho pedagógico coletivo), que passou de 2 horas, uma vez na semana, para 5 horas, cinco vezes na semana (1 hora por dia).

Esses HTPCs acontecem diariamente e fazem parte da jornada de trabalho do professor: houve mudança nos horários das aulas, os alunos entram às 8 horas. Assim sendo, esses horários são pagos aos docentes, normalmente em seu contracheque, pois fazem parte de sua jornada de trabalho. Dessa forma, o trabalho coletivo foi a terceira estratégia adotada pela equipe docente, visando à melhora da qualidade da educação.

No PPP da escola consta:

- UBATUBA, 29 DE JULHO DE 2011.
DIÁRIO DE BORDO V14
PROJETO ARARIBÁ PARA 2012

EM REUNIÃO PEGAGÓGICA DO DIA 07/11/11 NA PRESENÇA DE TODA EQUIPE, DIREÇÃO E SUPERVISÃO REDESENHAMOS O PROJETO ARARIBÁ PARA O ANO DE 2012 NOS QUISITOS: TEMPO – ESPAÇO – AGRUPAMENTO. O DESENHO FOI APRESENTADO AOS FUNCIONÁRIOS E AOS PAIS NA REUNIÃO DO DIA 17/11/11.

APÓS REUNIR OS DADOS COM A PARTICIPAÇÃO DE TODOS, O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA SEBASTIANA LUIZA FICA ASSIM REGISTRADO NESTE DIÁRIO DE BORDO V14 PARA O ANO DE 2012.

TEMPO

PROFESSORES

7H ÀS 11:30 - EFETIVOS QUE DOBRAM PERÍODO

7 h AS 11:30 – 4:30

12:30 ÀS 14H – 1:30

PROFESSORES POR 200 HORAS.

MONITORES E FUNCIONÁRIOS – 8H

7H ÀS 8H – EQUIPE DE PROFESSORES E MONITORES REUNIDOS

(grifo nosso)

O aumento na frequência e na quantidade de horas para as reuniões pedagógicas demonstra a necessidade que o grupo docente passou a ter de se encontrar, quando resolveu (coletivamente) se transformar, visando à qualidade de suas práticas educacionais. Diante de um desafio tão grande, foram necessários tempo e frequência maiores, para refletir conjuntamente sobre toda a dinâmica escolar. Os docentes assim se manifestaram:

- “Assim... porque... primeiro que a gente vai aprendendo que não dá pra trabalhar sozinho então...” (B6)

(P)- “Nas ações promovidas pela escola na busca de melhores resultados, as pessoas trabalharam sozinhas ou em conjunto ?”

- “Eu acredito que em conjunto sim, a gente inclusive, tinha uma frase que eu gostava até de dizer pra eles quando tinha que resolver tal coisa, eu dizia assim: ‘eu não sei pensar sozinha’. Não dá pra gente pensar sozinha quando os envolvidos são muitas pessoas. Então, sempre ouvindo o outro, aí as coisas acontecem melhor.” (A1)

- “Eu acho que mudou em relação aos educadores mesmo, que a gente tem mais tempo pra se planejar, acho que planejamento é muito importante, a gente não tinha tempo, a gente não sentava junto pra conversar, então era uma coisa que ficava muito vaga pelo corredor. Uma professora dava história, a outra dava a

mesma coisa e às vezes não se encontravam, e eu acho que isso era muita falha até, nossa mesmo, e hoje eu vejo essa troca que é legal, então um ajuda o outro nesse sentido.”(B4)

- “Em conjunto. Todos fizemos junto, tudo em conjunto.” (Todos)

(P)- “E qual dessas atitudes é mais comum ? Atualmente...”

- “Ahhh é, em conjunto.” (Todos)

- “Acho que ninguém mais aqui na escola consegue trabalhar sozinho.” (B1)

- “Ninguém mais consegue trabalhar sozinho”. (Todos)

- “Em conjunto, não tem como.” (D3)

- “No começo não foram incluídos, mas a partir do que o projeto foi envolvendo a escola toda, tudo em conjunto, a gente discute o que se vai fazer, se pode melhorar ou não...” (D5)

Quando questionadas sobre como é realizado o trabalho na escola, as mães relataram:

- “Em conjunto também, eles trabalham em conjunto” (E2).

- “Em conjunto” (E4).

Acredita-se que esse grupo de docentes, ao buscar a qualidade em suas práticas, sentiu necessidade de refletir coletivamente sobre sua realidade, suas reais funções e sobre sua organização, estrutura e funcionamento.

(P)- “Esses HTPCs são importantes, contribuem?”

- “Com certeza né, porque eu acho que assim o principal é que o momento que tá todo mundo reunido.” (D5)

(P)- “Então é um momento de reflexão em conjunto.”

- “É..é...” (D4)

- “E até de...vamos dizer assim, de soluções também.” (D5)

- “Os HTPCs, exatamente, que é o momento que a gente encontra pra falar o que deu certo o que não deu, se tiver algum assunto pendente da escola pra resolver de algum aluno em especial, tem momento que a gente faz grupos de estudo, que

é na 4ª feira, que nós estamos coletivamente todos juntos, por exemplo, vai falar de um tema, avaliação, aí vai todo mundo estudar esse tema e debater ele, cada um faz um tópico... então, assim... eu acho que mudou em relação aos educadores mesmo, que a gente tem mais tempo pra se planejar, acho que planejamento é muito importante, a gente não tinha tempo, a gente não sentava junto pra conversar, então era uma coisa que ficava muito vaga pelo corredor... e hoje eu vejo essa troca que é legal, então um ajuda o outro nesse sentido.” (B4)

Um docente assim se manifestou:

- “O HTPC, isso foi ótimo pra nós. Nesses encontros que são todos os dias, né como eu falei, um dia da semana é tirado pra estudo, pra leitura, pra busca de conhecimento, de embasamento teórico pra gente largar o “achismo”, pra gente ter certeza do que a gente tá falando. Isso foi uma coisa muito significativa porque durante toda a semana a gente tem dias pra gente estar desenvolvendo atividades que precisam ser trabalhadas, no outro dia a gente tá em projetos em equipe, outro dia estamos em estudos e em outros dias em avaliação. Isso foi crucial na mudança pedagógica.” (A1)

A pesquisadora, em suas observações, registrou a forma como os HTPCs da escola estão organizados:

(4ª VISITA) TERCEIRO DIA NA ESCOLA 18/04/2012 4ª FEIRA

- “Segundo a diretora, Já existe um cronograma definido das atividades do HTPC para cada dia da semana: 2ª feira – reunião dos professores por disciplina; 3ª feira – reunião dos professores por equipe, sendo uma equipe de “alfabetização” (1º e 2º anos) e outra chamada de “projetos de pesquisa” (3º, 4º e 5º anos); 4ª feira – grupo de estudo; 5ª feira – continuação das atividades de 3ª feira; 6ª feira – reunião de tutoria. Todos os professores participam do HTPC diariamente. Nas 3ª feiras à tarde, das 14:00 às 15:00 é o HTPC dos monitores das oficinas.

Para ilustrar a riqueza desses momentos, extraíram-se das observações da pesquisadora alguns trechos relativos a reuniões pedagógicas:

(4ª VISITA) TERCEIRO DIA NA ESCOLA 18/04/2012 4ª FEIRA

- “Sendo assim, no dia de hoje é o HTPC de grupo de estudo. Segundo a diretora, os temas do grupo de estudo são aqueles que vão surgindo das necessidades e/ou dificuldades encontradas pelo grupo na prática diária. As referências utilizadas no grupo de estudo são as que o grupo escolhe após a realização de uma pesquisa. O material escolhido como referência para o estudo é dividido entre o grupo e eles passam a fazer seminários de apresentação nas 4ª feiras.

- Na data de hoje, o assunto tratado é “avaliação”. Os seminários já haviam sido apresentados nas semanas anteriores, e a pauta do HTPC deste dia era: “como fica nossa prática com relação à avaliação?”. O grupo discutia de que forma os alunos devem ser avaliados: que estratégias devem ser usadas para avaliar o aluno?; Avaliação de que aspectos ?; Com que regularidade ? Todos os professores da escola estavam presentes no HTPC.

- Alguns dos professores participaram ativamente da discussão, sugerindo formas, estratégias, aspectos e a regularidade com que as avaliações dos alunos devem acontecer na escola. Parecia haver consenso entre todos sobre as ideias sugeridas. Em seguida traçaram as estratégias para elaborar os novos planos de avaliação, bem como decidiram a pauta do próximo HTPC de grupo de estudo.”

(5ª VISITA) PRIMEIRO DIA NA ESCOLA

07/05/2012

2ª FEIRA

- Nessa visita à escola, chegamos por volta das 07h30min e acontecia o HTPC por disciplina. Os professores do grupo de “projeto de pesquisa” estavam reunidos com a diretora e conversavam sobre dificuldades que estão sendo percebidas pelos professores com relação à resolução de problemas de matemática nos alunos. Refletiam sobre as possíveis causas e em estratégias para solução desse problema. O clima ficou tenso durante o HTPC, pois a professora de matemática (“He”), disse que se sentiu ofendida pelas críticas que foram feitas, e passou a manhã toda se explicando e se justificando junto a diretora. Parecia bastante irritada.

- O grupo combinou de pensar em estratégias e voltar no assunto no HTPC do dia seguinte. As professoras de LOE do grupo “projeto de pesquisa”, refletiam sobre o que iriam trabalhar com os alunos na semana: como os alunos estavam apresentando muitos erros e uma letra muito ruim, seria trabalhado a ortografia e caderno de caligrafia. Todos os outros professores estavam reunidos em outros espaços da escola, por disciplina.

(5ª VISITA) SEGUNDO DIA NA ESCOLA

08/05/2012

3ª FEIRA

- “Como já mencionamos, o HTPC das 3ª feiras é por área e, nesse dia, o grupo de “alfabetização” (profª “L”, “Fa”, “R”, “AP” e “Fla”) discutia sobre a formatação dos boletins que serão entregues aos pais na reunião no final do bimestre. Também conversavam sobre a necessidade de revisão dos grupos de alunos (por conta da lentidão no aprendizado que alguns alunos estavam apresentando) e sobre a necessidade de trabalharem a questão da higiene pessoal, e que usariam a plenária para isso, a partir da semana seguinte.

Na visão de Dourado, Oliveira e Santos (2007), escolas de qualidade possuem horário específico, na jornada de trabalho, para atividades escolares que

não sejam aulas, como o trabalho coletivo, a integração entre os docentes, o planejamento de estudos, a organização de eventos, etc. Segundo esses autores, esse tempo contribui para a melhoria do clima organizacional e, como consequência, para a aprendizagem dos alunos. Lüdke (2001 *apud* UNESCO, 2004, p. 73), reforça que “[...] o componente da reflexão passou a ser considerado imprescindível para a formação do bom desempenho do trabalho desenvolvido pelo docente”.

Nessa unidade escolar existe esse horário e, por tudo que ali se observou, é possível concluir que o trabalho coletivo passou a ser necessário a partir do momento em que o grupo percebeu que somente enquanto **grupo** poderia transformar as práticas educativas. Também se compreende que os encontros permitem troca de experiências de grande intensidade, pois os docentes compartilham suas vivências e, com isso, têm conseguido promover mudanças na organização escolar. Souza-Silva e Davel (2007) denominam essa prática de colaboração reflexiva.

Segundo eles, quando se estabelece um processo sociointeracional, em que os indivíduos não só resgatam seus repertórios pessoais de experiências, como também ativam o repertório de competências sociais (coletivo), isso favorece a geração de conhecimentos inovadores sobre uma determinada prática para todos. “Isso ocorre exatamente no momento em que as pessoas interagem entre si, negociando significados, partilhando vivências e narrando situações típicas das suas práticas cotidianas” (*Op. cit.* p. 62). Essa prática aumenta a competência social do grupo.

Isso parece acontecer, visto que um docente, entre outros, assim se manifestou:

- “É. Mas assim... é... só pra conseguir explicar como eles estão divididos eu vou ter que fazer um parênteses. É que eu acho que o principal que mudou, foi que agora existe a verdadeira gestão democrática. Não existe uma lei que fala pra gente como que a gente vai ser organizar e não existe uma direção que fala pra gente como a gente vai se organizar. Conforme os problemas vão aparecendo e gente vai sentando e se organizando. Então, essa mudança da gestão democrática que eu acho que é o ponto principal. Daí o que acontece na alfabetização: eles estão divididos em alguns grupos mas agora a gente percebeu que tem alguns alunos que estavam precisando ficar fixo com um tutor só, um

professor só, pro professor entender a cabecinha desse aluno, como é o caso do "A", que agora eu sou tutora dele, então ele não acompanha mais o grupo dele, ele fica todos os dias comigo por eu... vou estar fazendo um trabalho de entender porquê que ele tá agindo dessa forma, o que que ele tá precisando melhorar né, o Samuel tá ficando com a "AP", e daí, conforme eles forem... a gente for entendendo e for ajudando esses alunos, eles voltam a participar dos grupos, conforme a professora de matemática perceber que não tá conseguindo atingir os objetivos, 1 aluno da LOE vai pra matemática, esse ano nós não temos um professor pra estudo do meio, um professor, então, eu e a "H" combinamos que nós vamos alfabetizar através de temas geradores do estudo do meio... Então, são coisas que vão acontecendo a cada semana ou a cada dia e a gente vai se organizando e vai mudando... Então, não tem como eu ti falar agora que eles tão divididos em 4 grupos, como que é, porque conforme o problema vai aparecendo a gente se organiza pra ver a melhor forma de solucionar esse problema" (B3).

Percebe-se que a abertura dada pela direção para participação efetiva nesses encontros favorece a formação de um clima de confiança, cumplicidade e solidariedade que contribui para relacionamentos interpessoais saudáveis e para um clima "leve" e alegre na escola. Dourado, Oliveira e Santos (2007) reforçam isso quando afirmam que o docente, ao sentir-se valorizado e incentivado pelo grupo, pode realizar com maior satisfação e qualidade suas atividades na escola, e os resultados escolares serão mais positivos quando o ambiente for profícuo ao estabelecimento de relações interpessoais que valorizem atitudes e práticas educativas, o que também contribuirá para a motivação e solidariedade no trabalho.

O trabalho coletivo se estende à família:

- "Quando eles querem eles fazem reunião chama os pais, pergunta pros pais se a gente tem alguma idéia pra poder melhorar, quando a gente fica pensando que a gente não tem assim... Eles procuram melhorar, perguntam se a gente concorda a gente diz que sim, a gente vê o que é o melhor e a gente concorda, eu acho que é isso" (E4).

IMAGEM 15: Escola pesquisada: reunião com os responsáveis e os alunos (06/07/2012)



Contudo, pelo relato de alguns docentes percebe-se que o grupo de professores ainda sente necessidade de reuniões em que todos possam estar juntos. Um docente fez o seguinte comentário:

- “É sobre os HTPCs né, que a profª comentou sobre nossos encontros. Eu acho que ainda falta o encontro realmente de todos os professores, porque nós não estamos encontrando com todos os professores né, porque o Jardim entra à tarde, então nós não encontramos com a profª “AP”, e com a profª... é... outra profª ? A “T”, então a gente tem assim, um encontro é... muito pouco. Eu acredito que deveria ser mais, pra gente discutir um assunto pedagógico e tudo que tiver acontecendo na escola, em geral.” (B5)

Um outro disse o seguinte:

- “É... eu sinto assim... as vezes um pouco.... acho que a gente precisa ainda conversar um pouco sobre essa interação do jardim, das duas professoras né que não participam muito dos HTPCs.” (B1)

Apesar de a escola ter aumentado a quantidade e a frequência dos encontros para trabalhos coletivos, e ter um cronograma que organiza esses encontros, alguns professores ainda expressam o desejo de que o trabalho coletivo possa ser ainda mais coletivo.

A pesquisadora percebeu durante suas visitas que nem todos professores fazem o HTPC das 7h às 8h. Quatro deles, que não moram no bairro e dependem do transporte público pra chegar à escola, só conseguem chegar por volta das 7h:30, todos os dias, o que acaba dificultando o trabalho coletivo nos HTPCs.

Outro ponto é que, embora tenha aumentado a frequência dessas reuniões, encontros em que o grupo está todo junto acontece apenas uma vez na semana. Além disso, o horário do ensino infantil não sofreu mudança e as crianças entram na escola às 7h e às 11h, o que impede as professoras desde ciclo de estarem presentes nos HTPCs.

Dessa forma, o trabalho coletivo e interdisciplinar sofre interferências, como pontua Barbosa (2011): a prática interdisciplinar sofre impedimentos resultantes da formação cultural da sociedade, e isso se reflete no setor educacional através da atuação do professor que, em geral, é formado por um saber fragmentado e realiza seu trabalho sob as mais adversas influências.

Diante disso, a interdisciplinaridade nesses encontros se faz entre os professores de forma bastante rudimentar, pois a integração entre disciplinas pressupõe a interação entre sujeitos (FAZENDA, 2001) e isso é dificultado por diversos fatores. Interdisciplinaridade pode ser compreendida como sendo um ato de troca, de reciprocidade entre as pessoas e as disciplinas, e como fazer isso satisfatoriamente em pouco tempo, em poucos encontros e com a ausência de alguns colegas ?

Segundo Japiassu (1976 *apud* THIESEN, 2008, p. 547), “[...] a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto”. Percebe-se que nessa escola ainda não há uma integração real das disciplinas e que não há atividades que sejam compartilhadas por todos os docentes, isto é, um projeto comum.

Uma outra estratégia utilizada pela escola, visando melhorar a qualidade da educação, foi promover uma parceria entre a escola e a família.

5.3.4 Desenvolvimento da parceria escola-família.

IMAGEM 16: Escola pesquisada: reunião com os responsáveis (06/07/2012)



IMAGEM 17: Escola pesquisada: reunião com os responsáveis (06/07/2012)



A 4ª estratégia adotada pela equipe docente foi o desenvolvimento da parceria escola-família, formando uma comunidade escolar. A equipe parece ter percebido que não era possível conquistar uma educação de qualidade sem a participação da comunidade.

- “Olha, 1ª coisa pra começar essas mudanças, a comunidade teve que participar, a gente não podia fazer isso sozinho, era um passo grande, era bastante mudança, então eu/a gente ouviu os pais. Então, do jeito que eles gostariam que fosse a escola, que fosse bom pra eles, a gente tentou atender, já que a gente ouviu, então a gente atende, e uma coisa que eles pediram era isso: uma escola de tempo integral e a gente atendeu”. (A1)

- “Aiii, pra mim o que mais marcou, nesse... que já tinha mais ou menos... começou o projeto a desenhar foi a festa da amizade, que teve. Pra mim foi o, até hoje não esqueço, foi o mais marcante que foi, alí acho que o primeiro momento em que a escola inteira, que foram todos os funcionários mesmo, trabalharam juntos, um... sabe naquela sintonia pra fazer acontecer aquele evento, e foi baseado já no, quando começou o projeto só nas 4ª feiras, pra trazer a família, a comunidade pra dentro da escola. Aquilo pra mim foi... só de lembrar eu choro, foi muito marcante mesmo !!” (emoção). (B6)

- “Nesta festa da primavera eu já tava aqui, festa da amizade eu já tava aqui já. Foi muito boa, ela foi muito marcante, a comunidade em peso né, teve presente na escola. Mas também teve um outro acontecimento também que me marcou muito, que foi o sarau, que foi logo depois que foi o sarau, e... eu já não tava aqui. Quando cheguei eu vi a comunidade toda, a escola lotada, lotada, lotada... parecia que tinha uns... 95% de todos os pais e alunos estavam presentes...”. (B2)

- “Pra mim o que mais me marcou foi o enlace que teve, que nós fizemos várias dinâmicas com os pais e eu achei que eles participaram de uma forma tão bonita, realmente assim... numa música que eu cantei que chama “Maria da paz”, que nós fizemos uma roda... então era assim eram vários momentos uma professora apresentava uma dinâmica diferente e todos participavam, depois fazíamos várias dinâmicas, e eu acho que a dinâmica daquela roda me marcou de uma tal forma que até hoje eu lembro: todas cantando “Maria da paz” no mesmo ritmo assim...” (B4)

- “Uma pequena coisa, um momento assim, às vezes vocês podem até achar bobeira o que eu vou falar, mas foi um momento assim que vai ficar gravado na minha memória pra sempre. Apesar do pouco tempo que estou aqui, no final do ano passado é... na última reunião de pais, ai, tinha aquela roda de pais brindando cada um com um pedacinho de panetone assim, brindando. Eu nunca vi isso em escola nenhuma... No final, na última reunião... aii até me emociono... porque uma roda de pais, aí repartiram um pedacinho de panetone pra cada um...” (B1)

Nos momentos em que estive presente na escola, a pesquisadora pôde perceber essa boa relação da escola com a comunidade. Quando os pais por

qualquer razão iam lá, sempre eram acolhidos e recebidos com muito respeito e atenção por qualquer membro da escola.

Uma das mães se manifestou:

- "Porque quando meus outros filhos estudava na escola a diretora chamava e eu não vinha não. Eu sabia que era só 'blábláblá' de outras mãe. Eu não ia mesmo. Igual ontem mesmo, ela me ligou, eu tava na cidade e disse: não 'N' eu vou sim, amanhã cedo tô aí, pode esperar que eu vou. Então você sente vontade de vim sim, num ambiente assim. Agora quando você vai numa escola, pode ser qualquer outro lugar que você é mal tratado, você tem vontade de ir? Eu mesmo não vou não, não é verdade?" (E1).

A reunião com os pais presenciada pela pesquisadora, no final do bimestre, demonstra como o tratamento a eles é diferenciado, nessa escola:

- 06/07/2012 - "Como mencionamos no relatório anterior, nossa visita nesse dia teve como objetivo observar a reunião de final de bimestre com os responsáveis pelos alunos. A reunião começou às 8hs da manhã e num primeiro momento os pais foram todos reunidos no refeitório para uma palavra da direção da escola. Percebemos que haviam poucos responsáveis presentes. A diretora começou falando da importância dos responsáveis na aprendizagem dos alunos – “se educa pelo exemplo”, que é preciso “valorizar a aprendizagem hoje, através de gestos, reforçar o que a criança faz hoje, dizer que ela precisa estudar pra ser alguém no futuro, não adianta porque o futuro não existe pra ela. É também muito importante a frequência da criança na escola, se ela perde um dia de aula, isso já compromete a aprendizagem do dia seguinte e de outros dias também. Imagina, então, se ela falta muitos dias ! Nós estamos fazendo nossa parte, vocês têm que fazer a de vocês, que é não deixar a criança faltar”.

Num segundo momento a diretora comentou com os pais sobre a renda da festa junina: que foi arrecadado R\$ 2.255,00 e que esse dinheiro é para construção do espaço para lazer, recreação e cultura da escola. Disse ainda que a construção vai ocorrer por meio de um mutirão e que gostaria de contar com os responsáveis que pudessem colaborar nessa construção. Os que pudessem e desejassem, deveriam passar na secretaria para informar o horário disponível, para que se pudesse organizar um cronograma de trabalho. “A ideia é que esse espaço fique pronto ainda neste mês (julho). Nós poderíamos solicitar isso à secretaria da educação, mas poderíamos não conseguir ou demorar muito, então vamos nós mesmos fazer por nós e nossas crianças”. Mais tarde, após o final da reunião, a diretora nos informou que vários pais haviam se oferecido para o mutirão e informado os horários disponíveis.

Num terceiro momento, a diretora passou a responder alguns questionamentos que, parece, os pais vinham fazendo: disse que sempre tem professores cuidando das crianças durante o intervalo do almoço; disse que a solicitação de melhoria das refeições, com mais frutas e verduras, vai ser atendido; que quanto a ter um ônibus maior para o transporte das crianças, ela fez o que pode, mas que infelizmente ela não conseguiu nada, que os próprios pais devem se organizar para fazer isso junto a empresa, porque é uma relação do consumidor (pais) direto com a prestadora de serviço (transporte municipal), a escola não participa dessa relação; explicou e compartilhou os resultados da Provinha Brasil e avisou que as aulas recomeçam no dia 30/07/12. Em seguida, a diretora falou do projeto “rádio” que está acontecendo na escola, que foi uma iniciativa do Grêmio estudantil e passou a palavra aos membros do Grêmio para que eles se apresentassem. Cada um deles fez uso do microfone e se apresentou para os presentes.

Feito isso, a diretora solicitou aos responsáveis dos jardins, do 1º e 2º anos que acompanhassem os professores até as salas de aula para reunir-se com eles...”

Numa análise comparativa com o PPP da escola destaca-se:

- “DIÁRIO DE BORDO V5

ENCONTRO DE PROFESSORES 06/04/2010.

Questões para refletir: O que esperar do Colegiado (Conselho de Escola – Associação de Pais e Mestres – Pais e Alunos).

O que queremos da participação deles?

Temos clareza do nosso trabalho?

Como direcionar o projeto para a realidade do Bairro?

Reflexão: Só poderemos direcionar o projeto da escola (e os pais) digo para necessidades do Bairro se fizemos uma ponte entre a escola e os pais. Somente ouvindo as necessidades, dificuldades e desejos dos pais, podemos desenvolver um projeto com essa perspectiva. Nossos pais não têm noção de como participar do currículo escolar. Temos que ter total esclarecimento de como os pais poderão participar na elaboração desse currículo.

Sabemos da real importância desse processo de parceria para a efetivação da nossa missão que tem como meta “Qualidade de educação interferindo na qualidade de vida do Bairro”.

Estamos aprendendo e nos estruturando para no próximo semestre iniciarmos um trabalho em projeto já com essa parceria dos pais e colegiados na escola”.

- “DIÁRIO DE BORDO V6

Ubatuba, 26 de Maio de 2010

Repensamos muito nossa prática nos nossos últimos encontros.

Buscamos responder duas questões que nos incomodou muito.

1º Como direcionar nosso projeto para a comunidade e realidade do bairro.

2º Trazer os pais e colegiados para participar do projeto da escola e currículo escolar.

Precisávamos romper os muros da escola e estabelecer parceria com os pais e colegiados.

Mas como?

Foram vários encontros e muita reflexão em cima da fundamentação teórica e filosófica que estamos embasados.

Enfim, amadurecemos um pouco mais. Cada equipe elaborou estratégias diferentes para trabalhar seus temas que envolvesse a comunidade e o bairro. (...)

- (...) PARCERIA COM OS COLEGIADOS E PAIS

Elaboramos imagens da realização do projeto em PowerPoint, marcamos uma reunião com APM – Conselho de Escola e convidamos os pais. Mostramos os trabalhos e projetos desenvolvidos no bimestre e resultados alcançados com essa nova visão de escola que queremos e pedimos participação no Projeto Pedagógico da escola e no currículo escolar.

Os pais concordaram, comentaram os relatos das crianças quando chegam em casa no dia de projeto na escola. Quase não acreditaram no que seus filhos estavam realizando na escola. Disseram que não entendiam de conteúdo escolar de português e matemática etc., mas sabiam muito bem o que queriam para seus filhos e as necessidades da comunidade para melhorar a qualidade de vida local agora e no futuro.

Marcamos um novo encontro em julho no dia da reunião bimestral para iniciarmos essa parceria.

CONCLUSÃO

Caminhamos um pouco mais.

O projeto rompeu os muros da escola, devagarzinho mais está chegando na comunidade.

Os pais já estão aqui, cheios de vontade de participar.

Agora vamos de encontro ao nosso sonho.

Temos certeza do que queremos.

Uma escola sem muros e com pessoas felizes.”

- COLEGIADOS E INSTITUIÇÕES DE APOIO

- a) Associação de Pais e Mestres;
- b) Conselho de Escola

c) PARCEIROS

- Associação e Comercio de Gengibre – Ane Kamiane:
Ação Social de apoio a famílias com bolsa escola.
- Sítio Lama Mole:

Desenvolvimento de projetos de estudo do meio e sustentabilidade.

- Sítio Araribá:

Desenvolvimento de projeto de recreação e lazer com quadra de esporte e piscina.

Percebe-se, nos relatos, nos trechos da observação participante e na coerência das práticas com o PPP, que o grupo de docentes dessa escola compreende como são fundamentais as parcerias escola-família e escola-comunidade. Percebem também o quanto seriam incapazes de alcançar melhores resultados com a educação oferecida nessa escola sem o apoio e a intervenção da comunidade e da família, e parecem estar desenvolvendo formas de estabelecer essa parceria.

A importância dessa conexão da escola com a família e com a comunidade é defendida por Bronfenbrenner (1996), que sustenta que a qualidade desenvolvimental de um indivíduo é diretamente dependente da existência e natureza das interconexões sociais entre os ambientes, incluindo a comunicação e a existência de informações em cada ambiente a respeito do outro.

Dessen e Polonia (2007) também apontam que, o que contribui de forma fundamental para o desenvolvimento de todos e para os resultados que podem ser obtidos na educação, é também incrementar as inter-relações entre o contexto familiar e a escola, uma vez que a família pode funcionar como rede de apoio da escola e vice-versa.

Entende-se que essa estratégia foi fundamental em todo o processo de busca por caminhos alternativos visando à elevação na qualidade da educação, pois a equipe escolar se sente fortalecida pelo apoio dado pelas famílias, os alunos sentem que os pais estão participando da vida escolar e os pais sabem que os filhos estão numa unidade escolar que está buscando fazer o melhor por eles. Toda essa rede cria um elo de ligação e confiança, uma verdadeira comunidade escolar que favorece a busca por soluções para os problemas locais, contribuindo para o desenvolvimento de todos.

Dessa forma, foram sendo construídas as novas diretrizes de trabalho e foram sendo definidos novos objetivos, o caminho a ser seguido e as ações educativas, ou

seja, a equipe passou a elaborar um novo Projeto Político Pedagógico (PPP). Essa foi a 5ª estratégia adotada.

5.3.5 Construção de um novo Projeto Político Pedagógico

Um docente assim se manifestou:

- “Uma coisa também importante que eu acho é o nosso PPP. Eu acho que através quando a gente começou o projeto a gente deu uma mudança no PPP, que é o projeto político pedagógico, é... com outras prioridades que não estavam lá, nós colocamos coisas novas, outras metas que a gente tava querendo atingir, uma escola inovadora que era o que a gente tava pretendendo, o que a gente pretende ainda né. Então, eu acho assim que o PPP também foi muito importante.” (B4)

(P)- “Vocês sentaram pra fazer o PPP ?

- “Exatamente.” (B4)

(P)- “Isso foi em conjunto ?”

- “Foi em conjunto.” (B4)

Num trecho retirado do PPP consta:

- “UBATUBA, 29 DE JULHO DE 2011.
DIÁRIO DE BORDO V14
PROJETO ARARIBÁ PARA 2012

EM REUNIÃO PEGAGÓGICA DO DIA 07/11/11 NA PRESENÇA DE TODA EQUIPE, DIREÇÃO E SUPERVISÃO REDESENHAMOS O PROJETO ARARIBÁ PARA O ANO DE 2012 NOS QUESITOS: TEMPO – ESPAÇO – AGRUPAMENTO.

O DESENHO FOI APRESENTADO AOS FUNCIONÁRIOS E AOS PAIS NA REUNIÃO DO DIA 17/11/11.

APÓS REUNIR OS DADOS COM A PARTICIPAÇÃO DE TODOS, O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA SEBASTIANA LUIZA FICA ASSIM REGISTRADO NESTE DIÁRIO DE BORDO V14 PARA O ANO DE 2012...”

Essa estratégia chama a atenção porque, embora conste em lei que esse documento é obrigatório em todas as escolas, é raro encontrar escola que o possua e, aquelas que o têm, normalmente elaboraram cópias, apenas para fazer constar o documento na escola. Essa unidade escolar, além de ter seu próprio PPP, construiu-

o coletivamente - supervisão escolar, direção e equipe docente, a partir de uma gestão democrática e participativa.

Embora a "família" não tenha participado diretamente dessa construção, o PPP atende suas solicitações, como exemplo, o aumento da jornada escolar (conforme relato de uma mãe). Além disso, o PPP contempla os fins sociais e pedagógicos que a comunidade escolar deseja e tem como metas, pois ele foi apresentado às famílias que o aceitaram com a introdução de práticas educativas inovadoras. Ademais, ele parece ser condizente com as práticas pedagógicas, pois sustenta as práticas educativas da escola, como deve ser um verdadeiro PPP.

Como recomenda Bronfenbrenner (1987, *apud* COLL *et al*, 2004, p. 56) o PPP tem "[...] objetivos que presidem e guiam o projeto e o planejamento das atividades, orientando as ações de todos os envolvidos". Todas as reuniões foram registradas, e foram sendo chamadas de "diário de bordo". Esses registros foram dando suporte para a construção do PPP.

A 6ª estratégia adotada pela escola, visando uma educação de qualidade, foi: a nova organização na escola - do tempo, do espaço e dos agrupamentos.

5.3.6 Nova organização na escola - tempo, espaço e agrupamentos.

Nessa estratégia perceberam-se práticas educativas inovadoras adotadas pela escola. Como já se mencionou, as orientações do Prof. Pacheco à equipe escolar foi fundamental para que ocorressem as mudanças realizadas na escola, e têm sido fundamentais nas conquistas até então sentidas pela comunidade escolar. A influência do Prof. Pacheco é sentida, principalmente, nas inovações realizadas na nova organização do tempo, do espaço e dos agrupamentos, o que deu à escola um modo diferente de funcionar.

Embora suas visitas não ocorram com frequência (em média 2 (duas) vezes por ano), sua presença é sentida mesmo quando ausente, e isso parece dar à

equipe a segurança necessária para ousar nos movimentos inovadores que têm realizado. O PPP assim estabelece:

- DIÁRIO DE BORDO V14
PROJETO ARARIBÁ PARA 2012

EM REUNIÃO PEGAGÓGICA DO DIA 07/11/11 NA PRESENÇA DE TODA EQUIPE, DIREÇÃO E SUPERVISÃO REDESENHAMOS O PROJETO ARARIBÁ PARA O ANO DE 2012 NOS QUITOS: TEMPO – ESPAÇO – AGRUPAMENTO. O DESENHO FOI APRESENTADO AOS FUNCIONÁRIOS E AOS PAIS NA REUNIÃO DO DIA 17/11/11.

APÓS REUNIR OS DADOS COM A PARTICIPAÇÃO DE TODOS, O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA SEBASTIANA LUIZA FICA ASSIM REGISTRADO NESTE DIÁRIO DE BORDO V14 PARA O ANO DE 2012.

TEMPO

PROFESSORES

7 h AS 11:30 – 4:30

12:30 ÀS 14H – 1:30

PROFESSORES POR 200 HORAS.

MONITORES E FUNCIONÁRIOS – 8H

7H ÀS 8H – EQUIPE DE PROFESSORES E MONITORES REUNIDOS.

ALUNOS – 8H ÀS 14H – ENSINO FUNDAMENTAL.

ESPAÇO

8:00 ÀS 11:30

SALA 1 – 2 GRUPOS ALFABETIZAÇÃO

SALA 2- 2 GRUPOS ALFABETIZAÇÃO

SALA 3– 1 GRUPO (PESQUISA) MATEMÁTICA

SALA 4 – 1 GRUPO EDUCAÇÃO INFANTIL

BIBLIOTECA – 1 GRUPO (PESQUISA) LINGUA PORTUGUESA – LEITURA – INTERP.

CASA CULTURA – 1 GRUPO (PESQUISA) LINGUA PORTUGUESA - ESCRITA

INFORMÁTICA – 1 GRUPO (PESQUISA) CONH. GERAIS – CIEN./HIST./ GEO.

12:30 ÀS 13H PLENÁRIA

13H ÀS 14H OFICINAS

OFICINAS DE PROJETO DE PESQUISA

BIBLIOTECA – LEITURA

CASA DE CULTURA – ESTUDO DO MEIO

INFORMÁTICA – PESQUISA E TECNOLOGIAS

RECREAÇÃO – ESPORTE E LAZER

OFICINAS DE ALFABETIZAÇÃO

SALA 1 – LETRAMENTO

SALA 2 – RACIOCÍNIO LÓGICO

SALA 3 – ESTUDO DO MEIO

QUANTIDADE DE ALUNOS

1º E 2º ANO – 47 ALUNOS – CICLO I

3º; 4º E 5º ANOS – 52 ALUNOS – CICLO II

CICLO I – 4 GRUPOS DE 11 ALUNOS PARA ALFABETIZAÇÃO.

CICLO II – 4 GRUPOS DE 13 ALUNOS PARA PROJETO DE PESQUISA.

TRABALHO PEDAGÓGICO

TEMA POR INTERESSE

PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO.

PROJETO DE PESQUISA POR DISCIPLINA

- PROJETO DE MATEMÁTICA
- PROJETO DE LINGUA PORTUGUESA.
- PROJETO DE ESTUDO DO MEIO.
- PROJETO DE CONHECIMENTOS GERAIS.

RODÍZIO DOS GRUPOS ENTRE OS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM.

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS DOS PROJETOS EM PLENÁRIA.

ENSINO EM EQUIPE

- PROFESSOR POR PERFIL.
- TUTORIAS ACOMPANHANDO OS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS.
- ENCONTROS DIÁRIOS – TODOS DE 7H AS 8H.
- ESTUDOS SEMANAIS.
- SEMINÁRIOS BIMESTRAIS COM APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS EM REUNIÃO PEDAGÓGICA.
- ENCONTROS SEMANAIS DE TUTORIAS – ALUNOS E PROFESSORES.
- FORÇA TAREFA SUPRINDO DEFASAGENS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A equipe pedagógica concorda com o novo gerenciamento de tempo. A reunião de toda equipe pedagógica juntas enriquece as trocas de experiências, os planejamentos e estudos.

O rodízio em espaços de aprendizagem dinamiza o trabalho pedagógico.

Os alunos em contato com vários educadores dividem a responsabilidade dos conteúdos programáticos e garante o ensino em equipe.

A equipe de apoio administrativo e de manutenção (serviços gerais e merenda) concordam com o desenho da escola pois, facilita a organização e limpeza do ambiente escolar.

Os pais concordam e apoiam o projeto alegando maior tranquilidade na locomoção dos filhos e já perceberam mudanças significativas no desenvolvimento escolar e de aprendizagem das crianças com maior tempo na escola.

O professor Mestre José Pacheco trabalha no projeto da escola desde 2010 fazendo acompanhamentos semestrais com toda equipe escolar.

UBATUBA, 13 DE DEZEMBRO DE 2011.

O estabelecido no PPP da escola é reforçado na fala de alguns professores:

- "Tempo: Nós acreditamos que a escola precisava/que as crianças precisavam de um tempo maior na escola. Isso também era um pedido dos pais, eles participaram dessa decisão, então uma escola com tempo maior, um tempo integral, né, de 8 até às 14hs, isso é o tempo.

Espaço: é... sair desse espaço de dentro da sala de aula com grupo grande, não mais sala de aula mas sim espaços de aprendizagem. As crianças dividem o conhecimento em vários espaços criados dentro da escola, ou seja, espaço do raciocínio lógico, espaço da leitura, espaço da escrita, dos conhecimentos gerais e espaço de alfabetização, de recreação. Todos esses são espaços de aprendizagem". (A1)

IMAGEM 18: Escola: alunos num espaço de aprendizagem (16/04/2012)



- "Aí o agrupamento: o agrupamento diferenciado, por exemplo: não mais todo mundo que é do 3º ano fica aqui, todo mundo que é do 4º... não. É crianças em fase... de letramento, que é 1º e 2º anos ficam agrupados de forma... de equipes de trabalho. Crianças de 3º, 4º e 5º anos agrupados de forma assim... por

afinidade, por afetividade, por tema de projeto. Esse é o novo agrupamento. E os professores também, um novo tipo de agrupamento, os professores também em equipe. Ou seja, projeto de pesquisa são sete professores e projeto de alfabetização são cinco.”

“As crianças antes eram divididas por série, igual uma tradicional, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos, então cada professor tinha a sua salinha. Agora não, é... são salas multiseriadas, divisões por grupos, igual: alfabetização são 1º e 2º anos, são os alunos dessas 2 séries divididos em 4 grupos e especificados cada professora ficou com determinada área, e no projeto de pesquisa também, os alunos do 3º, 4º e 5º ano, divididos em 4 grupos também e cada professor também por área: português, matemática e conhecimentos gerais. E o horário de entrada e saída, também a escola agora em período integral, eles tem horários juntos no café da manhã, alternado no horário de almoço. Então todo gerenciamento da escola mudou. Mudando o horário das crianças mudou também o horário dos funcionários e dos professores.” (A1)

(P)- “Então se eu entendi, o 3º, 4º e 5º, os alunos são todos misturados e eles são divididos em 4 grupos, cada professor tem responsabilidade por uma disciplina, é isso ?”

- “Por uma área, é feito o rodízio dos grupos, então durante a semana esses 4 grupos passam por todas as áreas, pelas 4 áreas diferentes.” (B6)

(P)- “Tá. E na alfabetização, se eu entendi, o 1º e 2º anos estão juntos e misturados e se dividem em 4 grupos.”

- “Aí é... LOE, Matemática e estudo do meio.” (B6)

IMAGEM 19: Escola pesquisada: alunos num espaço de aprendizagem-ponto de ônibus (16/04/2012)



Quanto às mudanças as mães disseram:

- "Houve várias principalmente, aumentou os horários de aula, tem o horário certo deles estudar, brincar" (E1).
- "Sim horário das sete às duas da tarde, tá ótimo, tirou um pouco as crianças da rua e isso tá chamando muito a atenção deles, tá tendo mais oportunidade pra eles conhecerem mais coisas. Essas pesquisas deles... (rsrsrsrs), eles amam de paixão!! Essas pesquisas tão fazendo com que eles descubrem mais e mais, tá muito bom, tá mesmo" (E4).
- "Acho que mudou questão de horário que já foi falado, e a qualidade de ensino mesmo, eles estão mais interagindo com eles, isso mudou muito sabe, a forma deles ensinarem não só na escrita mas apresentando, colocando eles pra fazer pesquisa, não é só dentro da sala de aula, não é só ficar esse tempo todo esse período todo escrevendo em sala de aula, é interagindo com eles, então mudou" (E2).

A pesquisadora constatou que a rotina é realmente muito diferente daquela das escolas de funcionamento tradicional, inclusive foram necessários alguns dias para que ela pudesse entendê-la. Em suas observações ela registrou:

“(4ª VISITA) QUARTO E QUINTO DIAS NA ESCOLA 19 E 20/04/201 5ª E 6ª
FEIRAS

- Nestes dias nosso objetivo foi entender como são a rotina do “1º e 2º” anos (alfabetização), que juntos totalizam 52 (cinquenta e dois) alunos, e do “3º, 4º e 5º” anos (projeto de pesquisa), que somam 60 (sessenta) alunos. Falaremos inicialmente do grupo chamado alfabetização. Como no dia anterior, os alunos do “1º e 2º” anos fizeram a plenária das 8 às 8:30hs em roda, no chão. Terminada a plenária, os alunos (independente da série), foram divididos em 2 (dois) grupos de 26 (vinte e seis) alunos cada: um grupo ficou sob a responsabilidade das professoras de linguagem oral e escrita (“L” e “H”) e o outro sob a responsabilidade das professoras de matemática (“R” e “Fa”) [o que perfaz uma média de 13 (treze) crianças para cada professora]. Como entre os alunos existe um que tem deficiência mental (DM), há uma professora auxiliar para acompanhá-lo nos grupos dos quais ele participa.

Para facilitar a compreensão, falaremos primeiramente da rotina das professoras de linguagem oral e escrita (LOE). Inicialmente elas (“L” e “H”) trabalham com as crianças a poesia que já citamos, em qualquer espaço dentro da escola, chão do refeitório, na “varanda” da escola, no ponto de ônibus que se localiza na frente da escola ou outros. As crianças que desejam leem o poema, para a qual todas as

outras aplaudem, e outras atividades como “musicar” os poemas são realizadas (foi o que fizeram hoje).

IMAGEM 20: Escola pesquisada: alunos num espaço de aprendizagem- ‘varanda da escola’ (16/04/2012)



- Essa atividade dura mais ou menos 15 min e, na sequência, os alunos são novamente divididos em 2 (dois) grupos: a professora “L” fica com 13 crianças, entre alunos do “1º e 2º” anos e trabalha com eles conteúdos de LOE até às 9hs, horário do intervalo para café da manhã que vai até às 9:30. Já a professora “H” trabalha com “contação” de histórias, ambas em ambientes diferentes.

Terminado o intervalo, todos os alunos que estão com essas professoras [26 (vinte e seis)] são novamente divididos em 2 (dois) novos grupos: os que não escrevem e não leem ficam com a professora “L” e os que já escrevem e já leem ficam com a professora “H”. As duas continuam trabalhando com LOE, usando o “estudo do meio” como elemento de trabalho, mas com focos diferentes, de acordo com as necessidades de cada grupo. Nesse momento do trabalho os grupos podem ou não ocupar o mesmo espaço (“sala de aula”).

Às 5ª e 6ª feiras é o dia da educação física, com o professor “Jo”, e cada grupo de alunos tem 1:40 de atividades de educação física. Nas 5ª feiras, os dois grupos de LOE - os que leem e escrevem e os que ainda não conseguem fazê-los, tem atividade de educação física e durante esse período as professoras de LOE (“L” e “H”) se reúnem para discutir sobre as atividades que estão sendo trabalhadas. Quando os alunos voltam da educação física, elas dão continuidade as atividades até às 11:30, horário que as crianças param para almoçar e descansar/brincar até as 12:30, assim como as professoras.

Falemos agora da rotina das professoras de matemática do “1º e 2º” anos. Como já explicamos, assim que termina a plenária (8:30hs) os alunos se dividem em dois grupos e um deles, de 26 (vinte e seis) alunos, tanto do “1º” quanto do “2º” anos,

ficam com as professoras de matemática “Fa” e “R”. Ambas vão para o mesmo espaço e trabalham a matemática, porém, cada uma com seu grupo de 13 (treze) alunos. Seguem trabalhando dessa forma até às 9hs, horário do intervalo para café que vai até às 9:30hs. Após o intervalo os alunos voltam e os trabalhos continuam até às 11:30hs, horário que as crianças param para almoçar e descansar/brincar até as 12:30hs.

IMAGEM 21: Escola pesquisada: alunos num espaço de aprendizagem- “sala comum” (16/04/2012)



- Durante o horário de almoço e recreação é a profª “D” que “toma conta” de todas as crianças do “1º” e “2º” anos, pois as que estavam com as crianças estão em horário de almoço e descanso. Às 12:30 as crianças voltam para as atividades da tarde que vão até às 14hs, e são divididas da seguinte forma: um grupo de alunos do “1ºano”, que estava com a professora “L” antes do intervalo continua com ela, trabalhando LOE mas com atividades diferenciadas (jogos, passeios), num ritmo mais lento, num tipo de oficina.

O restante do “1º ano” 16 (dezesesseis) alunos, que estavam com a professora “Fa”, continuam com ela, que trabalha com os alunos conteúdos de matemática, também até às 14hs. As professoras ficam em ambientes diferentes. Já os alunos do “2º ano” formam um outro grupo e ficam com os professores “H” e “J”, que trabalham com a disciplina “estudo do meio” e com a oficina de horta da escola num outro ambiente. Às 14hs os alunos são dispensados.

Falemos agora da rotina dos 3º, 4º e 5º anos. Às 8hs da manhã os alunos ao chegarem a escola dividem-se em 5 (cinco) grupos: escorpião – com 13 alunos, águia – com 12 alunos, defensores da natureza – com 12 alunos, anjos do mundo – com 13 alunos e força G – com 10 alunos, e cada dia da semana cada um vai

para um espaço, para estar com um professor de determinada disciplina até as 9hs. Das 9 às 9:30 é o intervalo para café e, após o intervalo, eles voltam para o mesmo espaço, com o mesmo professor e dão continuidade as atividades que faziam antes do intervalo.

IMAGEM 22: Escola pesquisada: alunos num espaço de aprendizagem- “biblioteca” (27/08/2012)



IMAGEM 23: Escola pesquisada: alunos num espaço de aprendizagem- “sala de informática” (27/08/2012)



- Sendo assim, cada grupo ao chegar à escola vai para um determinado espaço onde já se encontra o professor que ministra determinada disciplina. O esquema é: sala de informática – “Ja” que é professor de conhecimentos gerais (ciências, história e geografia) e “K” de informática; “casa de cultura” – “N” que é professora de LOE (especificamente leitura e escrita); “biblioteca” - “D” que é professora de LOE (especificamente gramática); sala de aula nº 3 - “He” que é professora de matemática e tem o apoio de “J” que é monitor.

Cada dia da semana cada grupo está num desses ambientes, isto é, cada grupo tem contato com cada disciplina/professor uma vez por semana. Às 6ª feiras é dia da avaliação dos tutorados: cada um dos professores é tutor de um desses grupos, ou seja, é o responsável mais direto por eles. Na 6ª feira cabe a ele avaliar seu grupo, e ele o faz avaliando os conteúdos trabalhados na semana por todos os professores, isto é, ele avalia o que os alunos tiveram em matemática, português (escrita/leitura e gramática) e conhecimentos gerais (ciências, história e geografia).

Eles seguem assim até às 11:30 quando é a recreação que vai até às 12:00, e dessa hora até 12:30 eles almoçam. Das 12:30 às 13:00 é a hora da plenária, onde, como já mencionamos, são trabalhados os valores da escola e o exercício oral da poesia. Das 13:00 até as 14:00 os grupos continuam trabalhando a mesma disciplina da manhã, porém na parte da tarde são oficinas com monitores e educação física na 6ª feira. Os monitores são “R” (matemática/portugues), “K” (conhecimentos gerais), “C” (recreação) e “E” (reforço). Como acontece com os grupos de alfabetização (“1º e 2º” anos), quando os grupos de pesquisa vão para a educação física os respectivos professores podem se reunir para discutir sobre as atividades que estão sendo trabalhadas por eles.

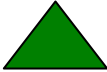
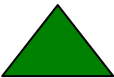
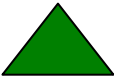
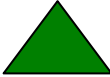
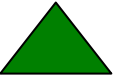
A escola tem o que ela chama de “força tarefa”, que é o desenvolvimento de um trabalho específico de alfabetização, feito com os alunos do 3º ano (com 8 anos de idade) que ainda não desenvolveram a escrita e a leitura. Esse grupo de alunos é chamado “força G” (10 alunos). Esse grupo fica de 2ª à 6ª feira, das 8:00 às 14:00 com a professora “E” que trabalha com eles principalmente conteúdos de português e matemática. Embora a diretora tenha nos dito que a ideia é atendê-los bem em suas dificuldades, chamou-nos a atenção o fato desses alunos estarem separados do restante da escola e ficarem de 2ª a 6ª feira das 8hs às 14:00 com a mesma professora, que ainda não concluiu a graduação em pedagogia.

Os esquemas ou os desenhos de toda essa rotina da escola é chamada por eles de “Teorema da Tiana” (com referência ao nome da escola - Sebastiana). Segundo a diretora, esse não é o 1º desenho da escola: desde que começaram as mudanças, esse desenho foi se alterando conforme as necessidades, desafios e metas que iam surgindo, e já tentaram muitos outros formatos e sabem que ainda não chegaram num desenho satisfatório.

TEOREMAS DA “TIANA”

PERÍODO DA MANHÃ- das 8h às 11h30 – TODA A ESCOLA

TABELA 13: grupos de alunos por espaço de aprendizagem/dia da semana

ESPAÇO	SALA DE LEITURA	CASA DE CULTURA	INFORMÁTICA	SALA 3	SALA 1	SALA 2	SALA 4
DIA SEMANA DISCIP	LÍNGUA PORT.	LÍNGUA PORT.	CIÊNCIAS E CONHEC. GERAIS	MATEMÁT	ALFAB.	ALFAB.	ED. INFANTIL I E II
SEG					Alfab.	Alfab.	Ed. Infantil
TER					Alfab.	Alfab.	Ed. Infantil.
QUA					Alfab.	Alfab.	Ed. Infantil.
QUI					Alfab.	Alfab.	Ed. Infantil f.
SEX TUTORIA					Alfab.	Alfab.	Ed. Infantil

OBS: Cada símbolo representa um grupo de alunos do 3º ao 5º ano, todos misturados entre si.

PERÍODO DA MANHÃ- das 8h às 11h30 “ALFABETIZAÇÃO” (1º E 2º ANOS)

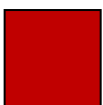
TABELA 14: grupos de alunos por professor/dia da semana

PROFESSOR DIA DA SEMANA	“H”(LOE)	“L”(LOE)	“Fa”(M)	“R”(M)
2ª FEIRA				
3ª FEIRA				
4ª FEIRA				
5ª FEIRA				
6ª FEIRA				

OBS: Cada símbolo representa um grupo de alunos do 1º e 2º anos, todos misturados entre si.

PERÍODO DA TARDE- das 12h30 às 14h – OFICINAS “PROJETO DE PESQUISA” (3º, 4º e 5º ANOS)

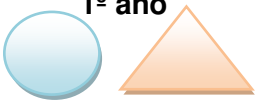
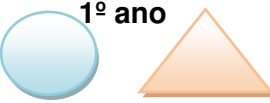
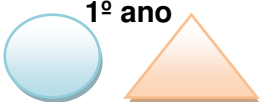
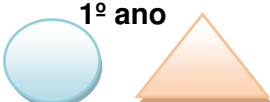
TABELA 15: grupos de alunos por espaço de aprendizagem/dia da semana

DIA SEMANA	ESPAÇO	SALA DE LEITURA	MEIO/ MATEMÁTICA	INFORMÁTICA	RECREAÇÃO
2ª FEIRA					
3ª FEIRA					
4ª FEIRA					
5ª FEIRA					
6ª FEIRA					

OBS: Cada símbolo representa um grupo de alunos do 3º ao 5º ano, todos misturados entre si.

PERÍODO DA TARDE- das 12h30 às 14h -“ALFABETIZAÇÃO” (1º e 2º ANOS)

TABELA 16: grupos de alunos por professor/dia da semana

PROFESSOR DIA DA SEMANA	“L”(LOE e EM)	“Fa”(M)	“H” e “J”(EM)
2ª FEIRA	1º ano 	1º ano 	2º ano
3ª FEIRA	1º ano 	1º ano 	2º ano
4ª FEIRA	1º ano 	1º ano 	2º ano
5ª FEIRA	1º ano 	1º ano 	2º ano
6ª FEIRA	1º ano 	1º ano 	2º ano

OBS: Cada símbolo representa um grupo de alunos dos 1º anos, todos misturados entre si.

- Quanto ao jardim I e II, crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, segundo a diretora, eles não fazem horário integral porque têm necessidades específicas (próprias dessa faixa etária) que a escola não tem condições de suprir por falta de estrutura física, como espaço adequado para dormir, banheiros infantis, etc.

Como está demonstrado, houve grande mudança na organização do espaço, do tempo e dos agrupamentos, o que alterou todo o gerenciamento da unidade escolar. Com relação ao tempo, a escola passou a funcionar em período semi-integral, com o estabelecimento de “oficinas” no período da tarde. Tanto alunos como professores tiveram seus horários estendidos. Quanto ao espaço, todo e qualquer “lugar” na escola é considerado espaço de aprendizagem, e os alunos circulam por todos eles ao longo da semana, não ficando restritos apenas a uma “sala de aula”. Com finalidade didática, cada espaço corresponde a uma área do conhecimento.

Já os agrupamentos são bastante diferenciados, quando comparados às escolas “tradicionais”: são os novos agrupamentos de alunos e de professores. Os

alunos são divididos em 3 (três) grandes grupos, independentemente das “séries” – infantil, “alfabetização” (ciclo I - 1º e 2º anos) e “projeto de pesquisa” (ciclo II - 3º, 4º e 5º anos). Com exceção do infantil, que continua funcionando da maneira tradicional, os alunos, tanto do grupo “alfabetização”, quanto do grupo “projeto de pesquisa”, independentemente da série, são divididos em outros 4 (quatro). O grupo “projeto de pesquisa” tem esse nome porque, como os alunos desse grupo já estão alfabetizados, eles entram em contato com os conteúdos programáticos por meio de pesquisas, em que eles são os protagonistas e os professores facilitadores desse processo.

O critério para os alunos do grupo “projeto de pesquisa” serem divididos é a afinidade pelos temas de pesquisa. Já os 4 (quatro) grupos da “alfabetização” sofrem outras subdivisões conforme as necessidades percebidas pelos grupos de professores desse ciclo. O agrupamento dos professores corresponde ao agrupamento dos alunos: então, primeiramente há 3 (três) grandes grupos de professores – os do infantil, os da “alfabetização” e os do “projeto de pesquisa”. Os professores dos grupos de “alfabetização” e “projeto de pesquisa”, por sua vez, subdividem-se por áreas do conhecimento: Matemática, Linguagem Oral e Escrita (LOE), Conhecimentos Gerais, etc. No PPP da escola consta o seguinte registro:

- diário de bordo v 13
agosto de 2011.

a reunião de planejamento de agosto de 2011 foi pautada na elaboração do projeto interdisciplinar na escola...

levantamos as seguintes questões:

como aprofundar os conteúdos nos projetos de pesquisa?

como trabalhar os níveis de alfabetização e aprendizagem em equipe interdisciplinar?

como incluir as necessidades locais?

baseado nessas questões redesenhamos o projeto araribá de forma interdisciplinar que ficou com o seguinte formato:

projeto interdisciplinar de alfabetização

1. agrupamento: alunos agrupados por equipe seguindo critérios estabelecidos pelos professores – escolha de um tutor de equipe.

2. tutor de equipe: se reúne uma vez por semana com suas equipes para:

- organização dos espaços
- verificação dos conteúdos

- avaliação
3. professores assumem os conteúdos disciplinares por perfil.
 - estudo do meio
 - alfabetização
 - raciocínio lógico
 4. os professores se revezam entre as equipes e desenvolvem seus conteúdos e acordo com o tema do projeto escolhido pela equipe.
- projeto de pesquisa interdisciplinar
1. alunos agrupados em equipes seguindo critérios estabelecidos pelos professores.
 2. professores assumem os conteúdos disciplinares por perfil desenvolvendo um plano de projeto de pesquisa que contemple:
 - conhecimentos gerais
 - raciocínio lógico matemático
 - língua portuguesa.
 3. alunos em consenso escolhem seus temas de projeto.
 4. os professores se revezam entre as equipes desenvolvendo seus conteúdos contemplados nos projetos de pesquisa.
 5. uma vez por semana os professores tutores se reúnem com sua equipe para:
 - organização dos espaços;
 - verificação dos conteúdos;
 - avaliação;

As mudanças realizadas foram muitas e, em linhas gerais, geraram as seguintes consequências:

- 1- necessidade do trabalho coletivo e interdisciplinar. Os docentes assim se expressaram:

- “Na prática do professor dentro na sala de aula. Porque ? Porque como eles estão em vários espaços né, as atividades precisavam estar em harmonia, porque senão ia ficar: aulinha de matemática, aulinha de português, sem vínculo e aí não ia surtir resultado. Então, por conta das crianças estarem em vários espaços trabalhando 1 projeto, nem que o professor queira ele não consegue ficar ali no espaço dele, dá a atividade dele e ir embora, sem dividir com o outro, nem que ele queira, ele não consegue.” “Eu chamaria assim de um trabalho interdisciplinar, não tem como ser diferente nessa prática que nós estamos hoje.” “Cada tutor é responsável por uma disciplina, mas essa disciplina está dentro de um contexto de um projeto que é único, daquela equipe. Então, por isso que tem que ser um trabalho interdisciplinar.” (A1)

- “Eu acho que mudou em relação aos educadores mesmo, que a gente tem mais tempo pra se planejar, acho que planejamento é muito importante, a gente não tinha tempo, a gente não sentava junto pra conversar, então era uma coisa que ficava muito vaga pelo corredor. Uma professora dava história, a outra dava a mesma coisa e às vezes não se encontravam, e eu acho que isso era muita falha até, nossa mesmo, e hoje eu vejo essa troca que é legal, então um ajuda o outro nesse sentido.”(B4)

- “Só pra, antes de responder a pergunta, pra abrir um parênteses, porque assim: não é que cada professor é ... vamos explicar, só esse responsável pela disciplina, só pra não deixar dúvidas né, tipo assim: agora é LOE então a gente só vai ver LOE. Não !! O que eu posso explorar, por exemplo, “ahh que página que é ? 97”. Ahh mas como que é o 97 ? A gente vai fazer um passeio então, o que o professor de LOE pode explorar de matemática de estudo do meio, mesmo estando em LOE, ele explora, assim como elas a LOE na matemática.”

“(...) porque antes cada um tinha a sua sala, então eu posso ficar brigada com ela, brigada no sentido de não me dar bem com ela, e posso ficar o ano inteiro porque eu vou entrar na minha sala, vou fechar a minha porta e vou dar a minha aula. Agora não. Nós somos obrigadas a ficar num clima bom (RSRSRSRSRRS GERAL), porque todo dia a gente trabalha junto e não tem como eu não falar.”(B3)

- “No começo num foram incluído, mas a partir do que o projeto foi envolvendo a escola toda, tudo em conjunto, a gente discuti o que se vai fazer, se pode melhorar ou não, então eu acredito que cada ano que passa vai melhorar o desempenho por causa disso, o que a gente tá percebendo, por exemplo, um aluno quando tem dificuldade no meu grupo ele vai apresentar em todos, aí vai ficar mais fácil da gente é...é....uma alternativa de solução né, não é só o professor ali sozinho.” (D5)

É possível perceber que as mudanças, principalmente as espaciais e a dos agrupamentos, favoreceram maior intercâmbio entre os professores, entre os alunos e entre os professores e alunos, e que, por conta disso, há um bom nível de interação e articulação entre eles. Na verdade, essas mudanças parecem ter promovido maior e melhor integração entre todos na escola.

2- Baixa proporção aluno/docente: em média são 11 alunos para cada docente, o que permite um trabalho quase que individualizado e favorece melhora na qualidade das relações interpessoais e do aprendizado. Dourado, Oliveira e Santos (2007) destacam que é fundamental a definição da relação aluno/docente adequada, e Bronfenbrenner (1996) corrobora o que se afirma neste trabalho, quando observa que em grupos menores os professores podem se dedicar mais à

interação com as crianças do que em grupos maiores. As crianças em grupos menores apresentam com mais frequência comportamentos como considerar/contemplar, contribuir com ideias, dar opiniões, persistir em tarefas e cooperar, o que evidentemente promove o desenvolvimento.

IMAGEM 24: Escola pesquisada: alunos num espaço de aprendizagem- “sala comum” (07/05/2012)



3- Compartilhamento das responsabilidades entre os docentes: como os professores estão sempre acompanhados por um colega em “sala” e “todos os alunos são de todos”, os docentes se sentem apoiados, não existindo mais a responsabilidade solitária do professor por uma única turma. Segundo eles, isso torna a tarefa docente mais “leve”, pois o professor compartilha a responsabilidade pela formação de cada aluno com todos os colegas.

**IMAGEM 25: Escola pesquisada: alunos num espaço de aprendizagem-
“sala de informática”/sala dos professores (29/08/2012)**



Essas consequências ficam demonstradas em alguns trechos das entrevistas:

- “Eu vejo assim, principalmente pelo número de alunos no grupo, nos temos 12, 13 alunos e nos temos também os monitores que nos apoiam, então isso aí ajuda muito na prática sabe, você pode dar um atendimento mais individualizado né, você vai ter maior crescimento pro aluno e você vai passar com todos os alunos da escola (...) com esse formato você tem condições de chegar no aluno, de conversar sabe, aí você vai aprendendo mais sobre ele, que não dava tempo no tradicional né, acho, que isso foi um dos ganhos nossos, bastante é essa convivência na escola...” (D5)

- “É a quantidade que nós temos nos nossos espaços eu acredito que isso ajude e muito por causa da proximidade que proporciona isso de nos professores com aos alunos, entendeu? A gente tem mais facilidade para perceber, entendeu?... no aluno por exemplo a dificuldade que ele tem alguma coisa emocional, entendeu? Eu acredito que a gente tenha mais essa facilidade de estar percebendo isso por nós termos essa proximidade por ser um numero menor.” D4)

- “Pra mim é agrupamento, pela quantidade de aluno, fica mais fácil pra trabalhar.” (D2)

- “Eu acho que melhorou muito 2 professores em sala de aula, um ajuda o outro, às vezes um precisa fazer alguma coisa oh, vamos trocar aqui algumas ideias, você fica com um grupinho eu fico com outro... sabe, e assim... a flexibilidade...” (B4)

- (...) "então, com a formação dos grupos o aluno ficou é... o aluno não é só meu aluno, o aluno é da escola inteira porque ele passa em todos os grupos..." (D3)

4- Com relação às atividades dos alunos, as da "alfabetização" passaram a ser elaboradas a partir de temas geradores, e as dos alunos do "projeto de pesquisa" passaram a ser projetos de pesquisa, cujos temas são, não só assuntos de interesse dos alunos, como também os problemas enfrentados pela própria comunidade, como enchentes, transporte, água, etc..

Essa mudança na forma de pensar e elaborar as atividades também implica uma mudança na relação do professor com o aluno: o professor sai do lugar daquele que detém o conhecimento, e que deve transmiti-lo, para o lugar daquele que faz a mediação entre o conhecimento e o educando, aquele que está preocupado em formar para a vida, e o aluno passa a ser sujeito da sua própria formação. A esse respeito, os docentes disseram o seguinte:

- "... esse ano nós não temos um professor pra estudo do meio, um professor, então, eu e a "H" combinamos que nós vamos alfabetizar através de temas geradores do estudo do meio..." (B3)

- "...nossos grupos são de 12, 13 alunos então dá pra gente fazer um atendimento mais individual né, e eles perceberam isso então nos trabalhamos ... eles já chegam e já vamos fazer isso, vamos fazer aquilo, vamos pesquisar, eles já tão bem, acho que isso mudou bastante. A convivência né, vamos dizer assim, com esse numero de alunos, é mais fácil você intervir né, e principalmente que tá puxando o aluno pra ele ser autônomo, ele escolhe o tema ele que vai pesquisar, sabe tudo isso é interessante." (D5)

- "Eu acredito assim, como já disseram na proximidade da gente com um grupo menor, você tem mais possibilidade de acompanhar o aluno mais de perto principalmente na nossa região que tem aqui uns alunos mais quietos, isolados que é assim... crianças que fica assim, que tem muito problemas, que são... que se escondem tá entendendo? Então muitos deles hoje estão sobressaindo, estão melhorando bastante..."(D3)

- "...eu acredito que o projeto veio pra buscar isso mesmo, porque é importante, além de nos formarmos eles em relação a conteúdo é... acho o que nos buscamos aqui muito além disso é formar o individuo pra vida né, eles moram aqui essa é a realidade deles mas nos temos que tentar da uma levantada nessa estima né nessa auto estima e dii..mostrar pra eles que o mundo não é só aqui né que eles

tem toda capacidade e potencial pra ir atrás né e nós devemos, nós como educadores devemos prepará-los pra isso né, pra vida, eu acho que é muito mais do que simplesmente ensinar.” (D4)

5- Acredita-se que essa nova organização da estrutura e funcionamento da escola tenha gerado uma outra consequência, que chamou a atenção: em geral percebe-se entrosamento e harmonia entre todos, com “bom” clima ou ambiente organizacional na escola.

IMAGEM 26: Escola pesquisada: alunos e professores durante o intervalo (10/05/2012)



Quando indagados sobre como se sentem por trabalhar ali e com essa equipe, os docentes assim se expressaram:

- “Como eu me sinto ? Eu me sinto muito bem !!! Muito feliz !! Porque eu não fiz isso sozinha, sinceramente, eu fiz porque eu tive todo um apoio de toda essa equipe e eu me sinto feliz, eu faço o que eu gosto.” (A1)

- “Aiii... maravilhoso. Eu adoro. Adoro minhas colegas, adoro trabalho em equipe. Lógico que pode ter coisas assim, vamos dizer, brigar no bom sentido, na minha opinião, tem gente que pode achar brigar em outro sentido. Eu acho que brigar num bom sentido da educação é tudo de bom, porque é só brigando mesmo e discutindo que a gente aprende, porque só se a minha opinião aqui valesse ia ser tão sem graça e chato que ia ser insuportável. Então, eu acho que assim... que a

equipe aqui, a gente é muito unida. Pode ter o que for mas a gente sempre tem que sentar e tentar resolver, independente de qualquer coisa, e... também uma coisa que as minhas colegas assim, eu sinto muito é uma preocupação com o nosso também emocional, se eu tô bem, se eu tô feliz nu que eu tô fazendo, um se preocupa com o outro: “cê tá feliz ? Cê tá bem no que você tá fazendo ? Que mudar ? Não quer mudar ? A gente muda. Quer ir pra outra disciplina ? Então essa abertura é legal, pra gente se sentir bem. Então assim, eu mesma, por exemplo, nunca vou poder reclamar, porque várias vezes já me perguntaram: “Fla” cê tá bem com o “E”, cê quer mudar ? Tá bem assim pra você ? Entendeu? Então eu acho que isso que é importante, a parceria mesmo e o respeito que existe entre a gente, acho muito importante.”

(...) “tenho muito orgulho de tá nessa equipe e de verdade, de coração mesmo, acho que muitas coisas que eu aprendi, aprendi aqui, não é hipocrisia não, é verdadeiro mesmo. E eu acho que na verdade a gente não se dá conta mas a gente vira uma família, e família dá briga porque você não vai brigar com quem você não ama, você só briga e discute com quem você ama. Então, eu acho que a família, a família que digo escolar, que seria a gente, não só aqui também como fora da escola, mas acho que é muito importante mesmo, acho que a troca de ideias que a gente tem é tão rica, que a gente talvez nem se dê conta de tanta importância que ela tem pra gente. Eu acho isso.” (B4)

- “Eu vejo a equipe como um grande quebra cabeça assim. Cada uma é uma pecinha diferente, só que no fundo todas as pecinhas vão se encaixando e quando se encaixa fica aquele desenho bonito porque trabalhar em escola, em qualquer ambiente não é fácil, ainda mais escola, ainda mais a maioria mulher aí conta com outros quesitos: TPM, é... uma que faz dieta e a outra que não gosta do cabelo e aí acontece, sempre tem aquele atrito, mas é só na hora. Aí vai embora chorando, aí conversa pá, mas... passou, 5 minutos tá todo mundo se abraçando, beijando, rindo e tirando sarro uma da cara da outra, então, é assim mesmo. 4 anos entre tapas e beijos e se amando profundamente RSRRSRSRSR” (B6)

- “Também gosto do ambiente, faz pouco tempo que eu tô aqui, eu gosto, eu tenho esse meu jeitão assim mas eu sei que elas todas me amam (RSRSRSRSRRS). Mas é gostoso, eu gosto sim sabe, delas se preocuparem com a gente, principalmente a gente que tá se formando ou se formou há pouco tempo sabe, a gente diz “Aii não sei isso”, então a pessoa vem e te ajuda, e... sabe que se você errar sabe, a pessoa não vai ficar falando assim, e vai entender que você tá aprendendo todos os dias. Eu gosto desse ambiente: alegre... tem os atritos como qualquer lugar ou ambiente de trabalho mas isso faz parte e a gente vai crescendo também emocionalmente a gente como professor. Eu gosto, eu me sinto bem e... tô contente.” (B5)

- "Gosto, gosto, gosto." (B2)
- "Aiii eu me sinto uma pessoa privilegiada de tá nessa equipe." (B3)
- "Eu...eu me sinto feliz, me sinto porque pra mim tá sendo uma escola também...
iii...eu acredito que estou aprendendo muita coisa com cada um deles, então eu me sinto feliz. (D4)
- "Muito...muito bem, muito feliz, eu me divirto, converso com todo mundo, faço umas brincadeiras, agente muda um pouco o ambiente né." (D5)
- "Eu me sinto muito feliz, porque assim, eu trabalhei em outras escolas outros cargos..iiii...um dia eu falei que queria mudar, larguei tudo e apareceu isso daqui, então aqui eu tô fazendo uma coisa totalmente diferente e coisa que eu não imaginava que faria, que na minha formação não...não cabe o que eu tô fazendo aqui, eu faço coisa que eu não imaginava e que eu não sabia que era capaz de fazer, então pra mim tá sendo maravilhoso."(D1)

Com fundamentação em Dourado, Oliveira e Santos (2007), que sustentam que a motivação e a satisfação com o trabalho e maior identificação com a escola como local de trabalho são elementos essenciais para a produção de uma educação de qualidade, acredita-se que o bom relacionamento torna o clima da escola bastante agradável, e que isso contribui para o desenvolvimento humano.

As mães dos alunos quando questionadas sobre em qual escola matriculariam os filhos se pudessem escolher qualquer escola de Ubatuba, assim se manifestaram:

- "A escola daqui, eu preferia a daqui, preferia não, eu prefiro a daqui. Aqui tá muito bem pra eles e eles se sentem muito bem aqui. Eu tenho dois aqui, eles não que saí daqui" (E1).
- "Eu também deixaria aqui, não mudaria de escola não. O ano que vem mesmo a 'D' já não estuda aqui mais, se ela passar de ano. Ela já tá reclamando" (E3).
- "Se continuar com a 'N' (diretora) é aqui...rsrsrsrs" (E4).
- "É aqui, é aqui mesmo" (E2).

Dessa forma, o grupo de docentes dessa escola parece mesmo estar promovendo uma grande mudança na forma de conceber e praticar a educação, e acredita-se que estejam interferindo positivamente no desenvolvimento humano de

todos os envolvidos. Como propõe Bronfenbrenner (1996, p. xiii), “[...] se queremos mudar os comportamentos, precisamos mudar os ambientes”. E Gadotti (2000, p. 8) complementa: “[...] a educação tornou-se estratégica para o desenvolvimento, mas, para isso, não basta modernizá-la, como querem alguns. Será preciso transformá-la profundamente”.

No entanto, embora essa escola esteja promovendo mudanças inovadoras na sua organização e funcionamento, com claro e evidente impacto desenvolvimental, foi possível perceber algumas fragilidades no seu funcionamento que parecem ser contraditórias às propostas de trabalho.

A pesquisadora observou que os HTPCs não aconteciam como programado, e que alguns professores eram bastante faltosos. Com base em Dourado, Oliveira e Santos (2007), que afirmam que os encontros pedagógicos e a assiduidade dos professores são fundamentais para a qualidade da educação, a pesquisadora entende que essas atitudes não favorecem um bom funcionamento da escola, o que, muito provavelmente, interfere em sua qualidade.

Também constatou grande descompasso entre o “ritmo” da escola e o “ritmo” da sala de aula. Ao observar a postura e as práticas educativas de alguns professores nos “espaços de aprendizagem”, percebeu que alguns dos docentes apresentavam conduta, postura e prática bastante “tradicionais” e, por isso, contrárias à proposta da escola. Dessa forma, percebeu que, enquanto as transformações são visíveis no mesossistema (escola), elas são discretas ou não acontecem no microssistema (sala de aula).

As mudanças parecem não ter alcançado suficientemente as salas de aula e, de maneira geral, elas não aparentam profundidade, como determina Gadotti (2000). No entanto, segundo Bronfenbrenner (2011), nem sempre as forças instigativas dos ambientes agem num mesmo sentido. Enquanto um determinado ambiente pode interagir positivamente, fortalecendo determinados atributos pessoais, outros podem, contrariamente, conduzir ao seu enfraquecimento. A resultante será sempre uma função dessas interações. Alguns trechos das observações da pesquisadora evidenciam isso:

(4ª VISITA) TERCEIRO DIA NA ESCOLA

18/04/2012

4ª FEIRA

- "...Essa professora não demonstrou em sua prática ações que estimulem a autonomia e a responsabilidade das crianças. Com algumas exceções, as crianças se movimentavam o tempo todo na sala (não sabemos até que ponto nossa presença estimulou a agitação), sem demonstrar interesse pelas atividades, a professora as repreendia a todo o momento e sua prática pedagógica era bastante "tradicional" (o professor ensina e o aluno aprende). A profª "T" é efetiva e está na escola desde 1998, isto é, pegou o período de implantação do novo projeto, mas segundo a diretora ela não concorda e não aceita a nova proposta de trabalho, o que ficou evidente em sua conduta e prática que não pareceram compatíveis com o projeto da escola."

- "Essa professora demonstrou uma conduta e uma prática coerentes com a proposta de trabalho da escola, pois o tempo todo estimulava não só o raciocínio das crianças, mas também a autonomia, a responsabilidade, lembrava-os de praticar o respeito, a espera e os outros valores do PPP, instigava-os a pensar e a refletir. As crianças permaneciam tranquilas, atentas e interessadas nas atividades; pareciam gostar de estar ali."

- "Neste dia percebemos que havia uma mãe se queixando com a profª "Fa" (grupo de alfabetização). Segundo essa mãe, a filha estava reclamando que a professora grita com ela, e que a filha estava com medo. A profª estava se explicando, dizendo que tem a voz alta e que isso, às vezes, assusta um pouco, mas que ela ia tentar melhorar.

(5ª VISITA) TERCEIRO DIA NA ESCOLA

09/05/2012

4ª FEIRA

- "Nos dias que permanecemos com a profª "L", chamou-nos a atenção sua conduta profissional em "sala de aula": além de trabalhar o conteúdo de LOE, paralelamente ela também trabalhava valores e os princípios da liberdade e da responsabilidade. Pareceu-nos tão preocupada com a formação atitudinal da criança quanto com sua formação acadêmica, pois sempre que necessário, interrompia a atividade para uma "roda de conversa" para solução de impasses, negociações, resolução de problemas, sempre levando os alunos à reflexão, estimulando a expressão, a oralidade, o posicionamento crítico e a tomada de decisão."

(6ª VISITA) PRIMEIRO DIA NA ESCOLA

11/06/2012

2ª FEIRA

- "Logo no início, os profs fizeram as atividades para todo o grupo (embora os dois grupos de alunos estivessem separados um do outro), e iam tecendo comentários

e fazendo anotações dos alunos. Percebi que eles iam “categorizando” os alunos, conforme o nível de aprendizado. Quando alguns alunos perguntaram sobre o que eles falavam, a profª “Fa” respondeu: “Isso só interessa a mim e ao profº”. Terminaram essa atividade e todos saíram para o intervalo.”

(6ª VISITA) SEGUNDO DIA NA ESCOLA

12/06/2012

3ª FEIRA

- “No restante da manhã ambos os profs continuaram a dar os conteúdos matemáticos. Chamou-nos a atenção o tratamento que os profs davam aos alunos: o profº “A” que estava com o grupo do 1º ano, embora demonstrasse ser mais calmo e atencioso, também “perdia” a paciência com os alunos conforme eles não atendiam suas expectativas, principalmente o aluno “A”. Também “perdia” a paciência com uma aluna que, segundo ele, vivia dormindo na aula. Já a profª “Fa” era enérgica, ríspida, impaciente, intolerante, brava e gritava com os alunos. Num determinado momento se dirigiu a nós e em voz alta se referiu aos alunos que eram da “força G”: “tá vendo aqueles ? Que são do 3º ano ? Ainda não terminaram a atividade sendo que os do 2º ano já”!! Essa atitude nos constrangeu perante os alunos porque percebemos que eles se envergonharam.”

“A certa altura, sentimos a falta do aluno “A” e percebemos que ele estava brincando fora da sala. Ao questionar o profº “A” ele disse: “Ah, ele é muito agitado, ele atrapalha a aula, então falei com a diretora e ela disse que quando for assim ele pode ficar pra fora. Ele é inteligente, não tem dificuldade, o problema é só comportamento”. Passado algum tempo o aluno voltou e continuou agitado, mexendo em tudo e com todos, sem noção de limites e de respeito.”

“Foi notória a diferença de comportamento desse aluno, da nossa última visita para essa: está mais agitado, respeitando menos os limites e produzindo menos.”

“Com relação a esses professores não percebemos compatibilidade entre a proposta de trabalho da escola (PPP) e suas práticas, que parecem não corresponder aos princípios do PPP - respeito, humildade, espera, coerência e desapego - bem como contribuir para o estímulo da autoconfiança, autoestima, autonomia dos alunos.

- “As atitudes dessa professora em sala com os alunos pareceu coerente com os princípios e proposta do PPP. Ela estimulava a reflexão, a argumentação e a autonomia sempre com calma e paciência. Os alunos seguiram com as atividades.”

(10ª VISITA) QUARTO DIA NA ESCOLA

30/08/2012

5ª FEIRA

- “Essa professora (uma das que não quis participar da pesquisa e é contra o projeto) nos surpreendeu com sua postura e conduta em sala de aula. Ela demonstrava ser paciente, tolerante, fazia o papel de mediadora do conhecimento,

levava os alunos a buscarem as respostas na atividade que foi proposta. Nos parecia apenas falar muito rápido, o que talvez dificulte a compreensão dos alunos do conteúdo trabalhado. Os alunos não pareciam muito interessados na matéria e os que não estavam “pensando com ela”, estavam dispersos.”

- “Num outro “espaço de aprendizagem” estava o profº “j” (apoio) Com os alunos “bons” de matemática dos grupos escorpião e defensores da natureza. A profª “N” faltou nesse dia. Ele dava uma atividade lúdica para os alunos mas em geral os eles estavam dispersos e desinteressados. O profº “J” demonstrava ser uma pessoa muito paciente, tolerante, amorosa e facilitador do conhecimento. No entanto parecia ser bastante limitado pedagogicamente para um professor.”

Um aluno manifestou-se assim:

- “Como que é... mudou o ensino, como que é, antes era uma bagunça, a professora gritava aí a gente quase não prestava atenção, os alunos eram meio indisciplinados, aí agora tá todo mundo aprendendo direito, os professores não gritam tanto... Só a profª “E” que grita um pouquinho só.” (C9)

Como se vê, dentro da “sala de aula” as condutas e práticas parecem não ser diferentes das adotadas nas escolas tradicionais. Com base em Coll *et al.* (2004), entende-se que o contexto social é construído pelas atividades dos sujeitos, isto é, pelo que as pessoas fazem, como fazem, onde e quando fazem. Trata-se esse “fazer” do “estar fazendo”, entendido como algo que está sendo “produzido” a todo momento, num contínuo processo. O que se observou foi a maioria dos professores “dando” matéria, ou seja, ensinando. Esse fato é importante quando se considera que apenas 41,7% dos professores da escola têm formação em magistério e que 50% deles têm pedagogia ou estão concluindo o curso.

Também foi possível perceber atitudes de discriminação e preconceito em alguns professores, e, em outros, dificuldade para estimular a reflexão e a formação crítica. Nesses ambientes não se percebeu o equilíbrio do poder se alterar em favor do aluno, o que não promove o desenvolvimento. Conforme Bronfenbrenner (1996, p. 47), “[...] a situação ótima para a aprendizagem e o desenvolvimento é aquela em que o equilíbrio do poder gradualmente se altera em favor da pessoa em desenvolvimento” de modo a não inibir sua crescente capacidade de iniciativa e contribuição criativa para a tarefa.”

A conduta e prática diárias do professor em sala de aula têm grande influência no desenvolvimento do aluno, porque é o professor que passa mais tempo com ele, com intervalos maiores de tempo (mesotempo) e, sendo assim, os efeitos cumulativos desses processos podem produzir resultados significativos no desenvolvimento pelo alcance sobre sua formação. O professor acaba contribuindo muito fortemente na “construção” do aluno. Coll (2004) afirma que a escola é fator de influência sobre a comunidade escolar, mas na sala de aula, onde ocorre a relação professor-aluno, essa influência toma dimensões infinitas. "O espaço mais pulsante da escola é a sala de aula. Nela são construídos os alicerces da educação" (KACHAR, 2001, p. 251).

Bronfenbrenner (2011) entende que o desenvolvimento humano ocorre por meio de processos proximais entre pessoas, objetos e símbolos existentes no microssistema que emitem linhas de força, valências e vetores que atraem ou repelem, orientando desse modo o comportamento e o desenvolvimento. Em outras palavras, Bronfenbrenner dá ênfase aos processos proximais, pois a força motriz do desenvolvimento é a energia dessas experiências.

Em outras palavras, a força motriz do desenvolvimento depende da qualidade das relações interpessoais que ocorrem. Sabe-se que as características dos alunos também são, tanto produtoras, como produto do desenvolvimento, constituindo um dos elementos que influenciam a forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais. No entanto, tratando-se de crianças, consideram-se as características dos professores como prevalecentes e, por isso, com maior poder de influência.

Bronfenbrenner (2011) também pontua que o tipo de díade formada num microssistema, sendo mais potente ou não, influencia o desenvolvimento pela força que tem. Nas relações interpessoais podem-se desenvolver sentimentos positivos, negativos, ambivalentes e assimétricos, e, quanto mais recíprocos e positivos os sentimentos, mais potentes serão os processos desenvolvimentais, devido a sua influência na motivação para a aprendizagem. É importante lembrar que o relevante para o desenvolvimento está na maneira como as condições objetivas são experienciadas subjetivamente pelas crianças (BRONFENBRENNER, 1996).

Sendo assim, com base em Bronfenbrenner (2011), pode-se afirmar que a relação entre o professor e o aluno pode produzir dois tipos de resultados evolutivos: 1- efeitos de competência, que é a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e capacidades para conduzir e direcionar seu próprio comportamento e 2- efeitos de disfunção, que é a manifestação recorrente de dificuldade em manter o controle e a integração do comportamento em diferentes domínios do desenvolvimento.

Conforme afirma Bronfenbrenner (2011), as interações dentro do microssistema ocorrem com os aspectos físicos, sociais e simbólicos do ambiente, e são permeadas por três características inerentes à pessoa. Essas características influenciam os processos proximais, atuando no desenvolvimento: a força, os recursos e as demandas. Sendo assim, a força, o recurso e a demanda (comportamentos) desses professores parecem atuar mais como obstáculo, inibindo ou dificultando o estabelecimento de processos proximais. “Todo o ato de aprender é um ato de relação. De relação que não é meramente cognitiva, mas também afetiva, emocional, moral, estética...” (PACHECO, 2013, p. 62).

Assim sendo, a atuação, a conduta e a postura diárias do professor nos “espaços de aprendizagem”, sendo ele um “bom” ou um “mal” professor, é fator essencial para o desenvolvimento humano. Isso porque ele tem enorme influência sobre o que está sendo “construído”, ou seja, sobre a subjetividade dos educandos. Os professores são mediadores sociais na constituição da subjetividade do aluno.

O “jeito de ser” de cada professor, sua história, suas crenças, suas experiências, assim como sua competência, tudo isso “vai com ele” para os “espaços de aprendizagem” (microssistema) e determina sua relação com o aluno, logo tem impacto sobre seu desenvolvimento. Quanto mais segurança a criança sentir de que seus atributos pessoais estejam em harmonia com as características do contexto, mais positivas serão as repercussões em sua vida adulta (BRONFENBRENNER, 1996).

Embora a escola (mesossistema) exerça forte influência sobre o desenvolvimento de todos, com base em Bronfenbrenner (1996) é possível afirmar que são os “espaços de aprendizagem” os que mais intensidade têm sobre o

desenvolvimento humano, pois o microssistema é o ambiente imediato em que se encontra a pessoa, é o espaço onde acontecem as inter-relações entre outras pessoas presentes no ambiente que afetam a pessoa em desenvolvimento.

Diante do que se observou, é possível pensar que, embora a escola (mesossistema) viva um movimento intenso de mudança, essas mudanças ainda são sutis nas condutas e práticas da maioria dos professores. Do ponto de vista da pesquisadora isso acontece por uma razão simples: uma nova educação exige um novo educador (GADOTTI, 2000), e o educador que atua nas escolas brasileiras, assim como nessa escola, ainda é o que tem concepções e conceitos tradicionais. Na visão de Demo (2010, p. 869) “[...] incomoda que docentes não tentem desconstruir-se, em particular desconstruir suas aulas [...]. Vejam-se trechos do diário de bordo de 12/10/2010, anexado ao Projeto Político Pedagógico:

- DIÁRIO DE BORDO – V8

REUNIÃO COM O PROFESSOR PACHECO: UMA FORMAÇÃO INFORMAL

No dia 12 de Outubro, José Pacheco, professores e funcionários do Araribá...

“...Afirmou que não podemos esquecer que a primeira mudança é a interna e que acreditar é condição *sinequa non* para que o trabalho aconteça.”

“...Primeiro é necessário a mudança de nós mesmos...”

“...E que o grupo da escola deve sempre trabalhar em equipe, é necessário quebrar os muros de dentro de si.”

“...a aprendizagem está centrada na relação”

Já no grupo focal, um docente assim se manifestou:

- “A 1ª ação de todas elas foi uma abertura pro novo né. E depois dessa abertura pro novo, veio a outra ação que num sentido era uma aceitação da bagunça, porque pra você arrumar uma casa você tem que tirar todos os livros do armário, todas as roupas do guarda-roupa e fica aquela bagunça pra você organizar. Então, a hora que você... e você tem que jogar muito livro fora, tem que dá muita roupa e isso também é a outra ação, desprendimento, disso que tava guardado muito tempo mas que não tava legal. Então, acho que basicamente foram essas três: uma abertura, aceitar essa bagunça e se desprender do velho. Foram essas 3 ações.”

“Eu ainda não estou satisfeita com a qualidade porque... mas eu acho que a única forma da gente conseguir atingir essa qualidade da educação que seja autônoma, prazerosa, com o envolvimento de toda comunidade é através dessa forma que

nós estamos. Como o projeto ainda é novo e nós estamos no 2º ano e nós ainda estamos nos organizando, tem muita coisa ainda que a gente precisa melhorar, mas eu acredito que no final, quando houver um amadurecimento da equipe, a gente vá conseguir atingir essa qualidade.” (B3)

Outro docente comentou:

- “É... é isso que eu acho que falta assim nas pessoas, porque no ano passado a diretora fez uma entrevista numa rádio em Caraguá, onde ela mostrou o projeto aqui da escola, falou sobre o projeto, e aí depois houve comentários de que... acho que por comodismo, é... outras escolas, outras professoras, outros diretores não queiram mudar, por comodismo. É o medo do novo, como ela disse, primeiro abertura, a vontade de querer bagunçar pra depois consertar né, arrumar, e muitas pessoas acho que se acomodam naquele velho e acham que tá bom e vamos ficar assim mesmo. É principalmente a vontade né.” (B1)

A diretora da escola, por sua vez, fez o seguinte comentário:

- “Olha a minha maior dificuldade é que a gente precisava fazer isso em consenso tá, e aí aquilo que dependia de mim tudo bem eu fazia. Mas nem tudo depende de mim, depende do outro também. E aí, não é nem convencimento, é fazer as pessoas todas entrarem num consenso de que aquilo realmente precisava ser feito, foi mais difícil, porque às vezes... a mudança dá trabalho e, às vezes, a pessoa até sabe que precisa mudar mas é mais fácil deixar como está, e aí, foi minha maior dificuldade.”

- “O ser humano..... exatamente ! O ser humano ele tem algumas amarras... porque... é igual a gente fala de criança: “ahhh, já vem de casa”, com uma condição, uma estrutura, né, com conceitos e o professor também, ele não é diferente disso. E aí a transformação requer mudanças interiores, e o elemento humano ele é complexo né, e a escola transforma-se, então, num sistema complexo, porque lidar com pessoas... diferentes....”

No entendimento da pesquisadora, as práticas dos professores em sala de aula não foram modificadas suficientemente, ou não foram modificadas, por várias razões: 1- talvez porque o projeto esteja no seu 3º ano de implantação, ou seja, as mudanças ainda estão acontecendo e, por isso, ainda não alcançaram os “espaços de aprendizagem”; 2- talvez porque os professores, com conceitos e concepções tradicionais não tenham tido abertura para o novo, ou não tenham tido disposição para conviver com a “bagunça” interna, ou, ainda, para se dispor do velho.

Como lamenta o Prof. Pacheco (2013, p. 40) “[...] há quem se considere infalível e esteja cristalizado [...]”. É preciso ter disponibilidade para a desconstrução, e isso não é tarefa fácil, é doloroso e implica intenso trabalho de “[...] formação permanente e muita discussão coletiva” (PACHECO, 2013, p.51), numa luta pessoal tensa, inclusive no enfrentamento de conflitos interpessoais.

Isso não é uma tarefa fácil. Não basta a vontade, exige-se o desejo real, a determinação e o comprometimento com o outro e consigo mesmo. Como diz o Prof. Pacheco, há “[...] necessidade de reelaboração da cultura pessoal e profissional, condição *sinequa non* para a mudança da cultura das escolas.[...]”, e “[...] há professores que se viciam de tal modo numa cultura ‘umbiguista’ e ‘tradicionalista’, que não conseguem reelaborar a sua cultura pessoal e profissional” (PACHECO, 2013, p.40). Como diz um professor, nessa mesma obra: “[...] a mudança e a ruptura são sempre difíceis. Os professores sofrem de um grande mal, que é o de não saberem fazer essa mudança e ruptura [...]” (PACHECO, 2013, p.12).

Outra razão talvez seja o fato de alguns professores ainda não terem tomado ciência do quanto seu perfil ou sua postura não são condizentes com a proposta da escola, e menos ainda do quanto isso interfere negativamente no desenvolvimento de seus alunos. O Prof. Pacheco (2013, p. 58) reforça essas considerações, quando diz que “[...] a pessoa do professor é o 'nó górdio', é o 'X' da questão”.

Outro elemento que deve estar presente nessa discussão é a frequência com que o grupo docente dessa escola altera os agrupamentos, redesenhando-os conforme as necessidades e desafios que surgem no dia a dia, ou seja, distribuem os alunos em grupos conforme as necessidades e as demandas que vão surgindo, tanto em função dos conteúdos que precisam ser trabalhados, quanto em função da eventual falta de um professor, ou conforme as dificuldades dos alunos ou até mesmo as dificuldades técnico-pedagógicas dos professores.

Embora isso pareça interessante, na medida em que se procura atender às necessidades dos grupos, com base em Bronfenbrenner (2011) é possível questionar sobre a frequência dessas mudanças, pois afinal os processos proximais não podem funcionar efetivamente em ambientes instáveis e imprevisíveis, visto que necessitam de certa regularidade. Não se sabe que regularidade seria essa passível

de potencializar o desenvolvimento humano, e entende-se que seria necessária uma pesquisa específica sobre esse aspecto.

Em algumas de suas visitas à escola, a pesquisadora foi “pega” de surpresa pelas mudanças. Trechos de suas observações evidenciam isso:

(5ª VISITA) TERCEIRO DIA NA ESCOLA 09/05/2012 4ª FEIRA

- “Depois do 1º intervalo, como as professoras de LOE do grupo de “alfabetização” desejavam fazer uma atividade específica, tornaram a dividir os alunos da seguinte forma: os grupos do círculo e triângulo continuaram com as profª “Fa” e “R” (matemática); já os grupos quadrado e retângulo se dividiram em 1º e 2º anos e o 1º ano (inclusive o aluno “A”), ficou com a profª “L” e o 2º ano com a profª “AP”, até 11:30hs.”

(5ª VISITA) QUINTO DIA NA ESCOLA 11/05/2012 6ª FEIRA

- “Nesse dia as professoras de matemática alteraram a rotina entre elas. Como os alunos do 2º ano não conseguiram terminar a avaliação no dia anterior, a profª “Fa” e a profª “R” fizeram o seguinte: dividiram o grupo do quadrado e retângulo em 1º e 2º anos. A profª “R” foi com o 2º ano para a sala de informática e a profª “Fa” ficou com o 1º ano, até na hora do 1º intervalo. Após o intervalo, elas trocaram as turmas para que a profª “Fa” pudesse terminar a avaliação com os alunos do 2º ano.

(6ª VISITA) SEGUNDO DIA NA ESCOLA 12/06/2012 3ª FEIRA

- “Percebemos que os alunos do “grupo de pesquisa” não estavam no intervalo, e ficamos sabendo mais tarde, que os intervalos passaram a ser separados: das 9hs às 9:20 é o intervalo do grupo de “alfabetização” e das 9:20 às 9:40 é o intervalo do grupo de “projeto de pesquisa”. Aproveitamos o intervalo e fomos verificar a tabela do “teorema da Tiana”, já que estávamos percebendo algumas mudanças na rotina e organização da escola. Constatamos que houve uma nova reorganização no “teorema da Tiana” com relação ao grupo da “alfabetização”, que demonstramos a seguir:

GRUPO DE ALUNOS: “ALFABETIZAÇÃO” (1º e 2º ANOS)

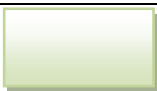
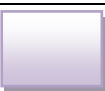
TABELA 16: alunos divididos por figuras

			
2º ANO	1º ANO	2º ANO	1º ANO
C	A	Ke	S
K.E.	B	K.R.	K
Ad	C	G.P.	L
Ay	Ce	J	L.A.
D	Cr	J	L.D.
F	E	K.J.	Lu
Ga	Eu	R	M
G.M.	F	R	Mo
L	G	L	M.F.
K	J	H	M.S.
W	K	M.D.	R
AF	S	F.R.	S
R			Y

OBS: Os alunos divididos em "séries".

PERÍODO DA MANHÃ- das 8h às 11h30

TABELA 17: grupos de alunos por professor/dia da semana

DIA SEMANA	PROFESSOR	“H” (2º ANO) APOIO: “E” e “Fla”	“L” (1º ANO) APOIO: “E” e “Fla”	“Fa” (2º ANO) APOIO: “R”	“A” (1º ANO) APOIO: “R”
					
2ª FEIRA					
3ª FEIRA					
4ª FEIRA					
5ª FEIRA (TUTORIA)					
6ª FEIRA					

OBS: O aluno “E” (DM) acompanha seu grupo e o professor auxiliar fica com ele.

TABELA 18: grupos de alunos por espaço de aprendizagem/dia da semana

DIA SEMANA	ESPAÇO	SALA 2 (PORTUGUÊS) PROFs: “H” e “L” APOIO: “E” e “Fla”	SALA 1 (MATEMÁTICA) PROFs: “Fa” e “A” APOIO: “R”
2ª FEIRA		 	 
3ª FEIRA		 	 
4ª FEIRA		 	 
5ª FEIRA (TUTORIA)		 	 
6ª FEIRA		 	 

PERÍODO DA TARDE- das 12h30 às 14h**TABELA 19: grupos de alunos por professor/dia da semana**

DIA SEMANA	PROFESSOR	“L” e “Fa” 1º ANO	“H” e “E” 2º ANO
2ª FEIRA		 	 
3ª FEIRA		 	 
4ª FEIRA		 	 
5ª FEIRA		 	 
6ª FEIRA		 	 

Obs: O professor “J” fica como apoio da sala

(6ª VISITA) TERCEIRO DIA NA ESCOLA

13/06/2012

4ª FEIRA

- "...comentarmos com ela nosso estranhamento diante da "chamada" feita pela profa. "Fa" para os alunos se encaminharem para as salas, ela nos disse que os professores acharam melhor dividir as crianças em séries novamente (como demonstrado no "teorema da Tiana" abaixo), pois estavam sentindo dificuldade para trabalhar com eles misturados entre 1º e 2º anos."

- "Na nossa 5ª visita a escola (07/05/12), a equipe de educadores do grupo "projeto de pesquisa" tinha resolvido em HTPC adotar uma estratégia para melhorar os resultados apresentados pelos alunos em matemática e chamaram essa estratégia de "força tarefa". Tratava-se de fazer com que os grupos de alunos do "grupo de pesquisa" entrassem em contato com a matemática duas vezes na semana e não uma como vinha ocorrendo (teorema da "Tiana" – visita de 20/04/12). Sendo assim, agora estava funcionando assim:

Alguns docentes esclarecem:

- "... a gente aprendeu a: não tá dando certo vamos um dia misturar de outro jeito, vamos usar de outra metodologia com aquela criança, vamos mudar de espaço, de grupo de interesse. Acho que é mais ou menos por aí." (B4)

- "É um desenho que dá a possibilidade da gente tá redesenhando, deu certo aqui? Vamos continuar, isso aqui não tá dando certo, então da essa possibilidade da gente mexe, da gente muda eu acho que isso é muito legal..." (D4)

Esses são alguns exemplos das diversas alterações presenciadas na escola, e acredita-se que a frequência com que aconteceram deve interferir na qualidade da educação, em consequência da instabilidade que provocam. Com base em Bronfenbrenner (1996), acredita-se que ambientes com certa estabilidade sejam essenciais para a aprendizagem dos alunos, pois a interação deve acontecer em uma base relativamente regular, através de períodos prolongados de tempo.

Como essas mudanças são frequentes e as visitas do Prof. Pacheco ocorrem semestralmente e são "rápidas", acredita-se que ele provavelmente não tem conhecimento da frequência dessas mudanças. Ao pensar em todas as fragilidades descritas e também na tendência à serialização e fragmentação nas práticas dos professores em sala de aula, práticas bastante tradicionais, num determinado momento teve-se a sensação de que a escola estava "regredindo" ao modelo antigo. Um trecho das anotações da pesquisadora apresenta uma reflexão sobre isso:

(6ª VISITA) TERCEIRO DIA NA ESCOLA

13/06/2012

4ª FEIRA

- “Dessa conversa também saímos com a impressão/sensação de que a escola estava regredindo: os HTPCs que não têm acontecido como programado, a separação dos grupos de “alfabetização” e “projeto de pesquisa” nos intervalos, a separação do grupo de “alfabetização por série (fragmentação), as constantes faltas de professores, professores novos que não conhecem o PPP. Será regressão ou faz parte de um processo de implantação do projeto ? Faz parte de um momento de transição ?

Talvez essas questões tenham relação com o perfil dos docentes que foi traçado. Um dado constatado bastante significativo é que 75% dos docentes dessa escola não possuem curso de pós-graduação, e apenas 16,7% possuem esses cursos na área da educação. De acordo com André (2011), Gatti (2009), Behring (2009) e Freitas (2007), a formação inicial no Brasil apresenta inúmeras e grandes deficiências, inclusive tem propiciado um perfil profissional adequado às políticas neoliberais, ou seja, profissionais sem formação crítica.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996, elaborada como resposta às novas exigências educacionais da sociedade brasileira ao final do século XX, colocou em pauta a necessidade de reconstrução do perfil do professor. Talvez o decreto 6755/2009, que instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, tenha esse objetivo, mas os resultados disso ainda não são sentidos.

A precária formação inicial e a falta de formação continuada de grande parte dessa equipe escolar interferem negativamente na qualidade das práticas educativas dentro dos “espaços de aprendizagem”, pois, como demonstram estudos (UNESCO, 2002; INEP, 2004; NÓVOA, 1999 *apud* DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007), há uma relação direta entre a boa formação dos profissionais e o melhor desempenho dos alunos, ou seja, a qualificação docente é um fator fundamental quando se trata de educação de qualidade.

Libâneo (2013) afirma que, mesmo quando sistemas de ensino tornam oficiais teorias pedagógicas, no interior das salas de aula as atitudes pedagógicas e as metodologias se mantêm intocáveis. Por conta disso, segundo ele, a pesquisa universitária, os cursos de aperfeiçoamento, a produção editorial, os sistemas de

ensino, quando muito, introduzem na prática dos professores algumas mudanças curriculares, novas habilidades, uma nova técnica, uma instrumentalização a mais, massem afetar o núcleo forte das tendências pedagógicas mais impregnadas na prática dos professores.

Esse fator também interfere na possibilidade de trabalho interdisciplinar que, como já citado, acontece de forma incipiente entre o grupo de docentes dessa escola. Fazenda (2001, p. 14) afirma que a formação para a interdisciplinaridade, enquanto indicadora de práticas na intervenção educativa, necessita ser realizada de forma concomitante e complementar. "Exige um processo de clarificação conceitual que pressupõe um alto grau de amadurecimento intelectual e prático, uma aquisição no processo reflexivo que vai além do simples nível de abstração".

Embora o desejo seja de que os alunos trabalhem interdisciplinarmente com projeto de pesquisa, a partir dos problemas do seu contexto, isso ainda ocorre de forma precária por conta das limitações técnico-científicas dos professores, que sentem dificuldade para trabalhar de uma forma não convencional na qual não foram formados (fruto da precária formação). Ainda com relação à formação/qualificação, um trecho retirado das observações da pesquisadora é significativo:

9ª VISITA À ESCOLA

27/07/2012

6ª FEIRA

- "Passaram para o segundo ponto da pauta: nessa semana aconteceu em Ubatuba um congresso nacional de educação e todos os educadores da cidade deveriam ter comparecido (percebemos que todos professores da escola não comparecem ou não compareceram assiduamente). A diretora comentou que foi uma semana muito boa, com congressistas famosos, que foi muito boa a apresentação que o grupo fez da escola no congresso, que a sala da apresentação estava lotada, e perguntou aos professores o que acharam do congresso, e o que lhes havia acrescentado para a prática na escola. "Alguém anotou alguma coisa?" Perguntou ela. Parecia que os professores não tinham nada a falar, como se não tivessem aproveitado o congresso. A diretora tornou a perguntar: "E para educação infantil?..."

Essa atitude dos docentes causou estranhamento, e o fato de que alguns docentes eram bastante faltosos e que não estava havendo seriedade com relação ao HTPC, levou a pesquisadora à hipótese de que uma possível falta de comprometimento pode também ser considerada como causa da baixa qualidade

das práticas educativas dos professores nos "espaços de aprendizagem". Uma fala da diretora parece confirmar isso:

- "Acho que pra manter é continuar num estado de, de... otimismo, do querer, do compromisso, para que "isso" aconteça. Não adianta ficar falando: vamos fazer isso, vamos fazer aquilo, e na prática ficar ali - "ahhh... eu não sei, vou deixar pra amanhã". Não! Eu acho que pra manter isso o professor tem que estar compromissado com esse trabalho sim. Tem que ter um compromisso muito sério de lidar com isso. Acho que isso é o maior desafio."

Talvez isso também faça sentido, ao se pensar mais uma vez no perfil desse grupo docente. A idade média dos docentes da escola é de 36,3 anos, semelhante à média de idade do Brasil (37,8 anos). Todavia, quando comparada a dados de pesquisas internacionais, observando que num grande número de países os professores têm mais de 40 anos, conclui-se que os professores brasileiros são mais jovens (UNESCO, 2004).

Também se supõe que outro fator que pode estar interferindo na qualidade da educação dentro da sala de aula seja a média de tempo dos docentes na função, que é de apenas 5,2 anos, e 75% deles está na função há menos de 5 anos. Associado a isso está a média de tempo de serviço na escola pesquisada: 3 anos. Como se observou, 41,7% dos docentes estão na escola há menos de 3 anos, 50% estão ali de 3 a 5 anos, e apenas 8,3% está exercendo a função docente nessa escola há mais de 5 anos.

Trata-se, portanto, de um grupo de docentes com pouca idade, pouco tempo de experiência e com pouco tempo de convivência nessa escola, ou seja, parece ser um grupo com pouca maturidade pessoal e profissional. Acredita-se que essa condição, ao mesmo tempo que favoreceu que o grupo aceitasse o desafio do "novo", prejudica sua atuação nos "espaços de aprendizagem", o que implica deficiências na qualidade da educação.

Ao se concordar com Dourado, Oliveira e Santos (2007), que afirmam que escolas com maior número de professores efetivos têm melhor qualidade do que aquelas em que há a rotatividade de docentes, há que se acreditar que outro elemento que pode estar interferindo na qualidade da educação dentro da sala de aula seja o fato de que 75% dos docentes são contratados e que apenas 16,7% têm

vínculo funcional efetivo com a escola. O caráter provisório e precário desse vínculo profissional demonstra quão grande tem sido a rotatividade nessa escola, o que também parece dificultar a integração entre os profissionais e a possibilidade de se ter uma educação de qualidade dentro da sala de aula.

Talvez todo o exposto explique o nível de participação/envolvimento/comprometimento da equipe de professores nas ações empreendidas. Alguns professores, embora tenham caminhado, parecem caminhar num ritmo diferente, ou seja, parecem não ter se empenhado/comprometido tanto quanto a direção e outros colegas. Sendo assim, acredita-se que esse grupo de docentes, por conta de uma qualidade afetiva ímpar, parece estar engajada com a educação dessa escola. Todavia, de maneira geral, isso não é o suficiente para alterar a prática dentro dos “espaços de aprendizagem” e potencializar o desenvolvimento humano dos alunos.

Fazenda (2001) afirma que uma atitude interdisciplinar implica buscar pelo diferente e desapegar-se do velho para construir o novo, exige o agir com ousadia, acreditando num projeto ainda por ser construído, assumindo o compromisso com o incerto e o transitório. Furlanetto, (1997 *apud* FURLANETTO, 2001, p. 166), observa que "os movimentos interdisciplinares evocam não só a abertura das fronteiras externas, mas principalmente das fronteiras internas dos indivíduos" que, segundo essa autora, ocorrem quando existe disponibilidade para uma revisão de concepções pedagógicas.

Além das fronteiras internas, faz-se necessária também uma abertura das fronteiras externas do indivíduo, que se traduzem na possibilidade da inter-relação, de abertura de fronteiras e criação de zonas de interseção com o outro. Por todas as razões aqui descritas, a equipe docente dessa escola enfrenta dificuldades para trabalhar de forma interdisciplinar, talvez porque, como afirma Fazenda (2001), esse processo é lento porque mudança significa alteração de intenções perante o estabelecido e consolidado. Todo processo de mudança implica uma ruptura do estado de equilíbrio e, conseqüentemente, substituição pelo provisório, pelo desconforto e tensão (RAMOS, 2001). Não é tarefa fácil.

Contudo, acredita-se que essa escola, quando comparada com ela mesma em anos anteriores, e com as mudanças realizadas no gerenciamento do tempo, espaço e agrupamentos, tem conseguido potencializar com êxito o desenvolvimento humano das pessoas ali inseridas, isso porque, como afirmam Dessen e Polonia (2007), a escola (mesossistema) é um *locus* privilegiado de aprendizado, devido ao número significativo de interações contínuas e complexas que promove.

Como a escola é uma unidade que supera a soma das partes, o que parece estar ocorrendo é que essas mudanças parecem que não chegaram com tanta força nos “espaços de aprendizagem” (microssistema), e isso pode estar sendo um obstáculo para um desenvolvimento ainda melhor. Além disso, como diz Pacheco (2013, p. 48), “[...] tenho consciência de que os processos de transformação pessoais e institucionais são lentos e sujeitos a contradições”.

Com o objetivo de auxiliar na compreensão de como se deu o processo de construção desse novo desenho da escola, a pesquisadora poderia descrever o passo a passo desse processo, até o funcionamento atual da escola. Todavia, entende-se que isso não é salutar, pois vai de encontro à filosofia que subjaz neste trabalho: a qualidade da educação depende da autonomia da escola que trabalha coletivamente. Explica-se.

A cultura brasileira não propicia aos educadores que reflitam criticamente para a busca de soluções para seus problemas. Dessa forma, métodos ou sistemas que chegam à escola e são introduzidos de “cima para baixo”, independentemente do desejo e da avaliação da equipe de profissionais da escola, assim como também é comum a imitação de “modelos” que são simplesmente “copiados e colados” de uma escola para outra.

Esse modo de conduzir a educação tem feito parte da cultura Brasileira (como mencionado na fundamentação - centralizadora e autoritária) e, como vimos, tem funcionado para inibir o desenvolvimento da autonomia das escolas, isto é, tomar para si a responsabilidade de decidir o “modelo”, “método” ou “sistema” que atende a necessidade da SUA realidade. Cada escola tem uma especificidade, isto é, “funciona” de um jeito (sua equipe gestora, seus docentes, a comunidade do entorno

e as famílias, as relações interpessoais entre todos, sua organização, etc.), e está inserida num determinado contexto.

Dessa forma, o método, o sistema, o funcionamento, enfim, o desenho, será de uma maneira e num determinado ritmo para cada escola. Em outras palavras, cada unidade escolar deve desenvolver a SUA forma, o SEU movimento na direção de uma transformação que ELA deseja em função dos SEUS problemas. Isso exige a construção coletiva de um projeto que nasce da própria equipe, não sendo possível a simples transposição de uma realidade para outra, como seguindo uma "receita".

Essa, inclusive, é a conduta do Prof. Pacheco. No entanto, ainda com o objetivo de trazer subsídios para que outras escolas também possam mudar seu contexto, a pesquisadora tentará apresentar alguns princípios e "procedimentos" que podem "nortear" um possível caminhar no sentido de uma inovação. Princípios:

✓ É preciso a reflexão-ação sobre o tipo e as condições da gestão escolar. Só uma gestão democrática e participativa é capaz de criar condições que favoreçam um "bom" clima organizacional, de motivação, envolvimento e comprometimento, passíveis de promover uma educação de qualidade;

✓ É preciso a reflexão-ação sobre a fragmentação, a solidão e o isolamento existente em escolas que funcionam "tradicionalmente":

a)- a equipe gestora e principalmente os docentes vivem na "pele" o sofrimento causado pelo isolamento desse modelo tradicional de educar: as dúvidas e angústias diante da diversidade cultural, étnica, racial de um grupo de alunos que, em sua maioria, tem demonstrado o descontentamento com o sistema vigente, por meio da indisciplina, apatia e até da violência.

b)- os alunos que devem, isoladamente, em sua sala, sua fileira, sua carteira, aprender sozinhos um conteúdo que não tem vínculo com sua vida, com sua realidade, um conteúdo sem sentido e sem significado. Devem também manter uma atitude passiva, pois, afinal, "apenas o professor é o detentor do conhecimento".

c)- uma escola isolada da comunidade, em que seus muros a separa da vida, que é pulsante: enquanto se está dentro da escola vive-se num mundo paralelo, sem relação com a vida, que parece ficar "do lado de fora".

Dessa forma, é preciso pensar num desenho que estimule o "trabalhar com", a solidariedade e o compartilhamento. É preciso pensar num desenho que favoreça a integração entre todos que estão dentro da escola e destes com a comunidade. É preciso pensar interdisciplinarmente;

- ✓ É preciso a reflexão-ação para o desenvolvimento da parceria com as famílias e a comunidade do entorno;
- ✓ É preciso a reflexão-ação coletiva, ou seja, um trabalho "con-junto" (com possibilidades de encontros frequentes entre equipe escolar, equipe escolar e famílias e comunidade e alunos), o único capaz de promover o amadurecimento profissional da equipe e aumentar a competência social do grupo;
- ✓ É preciso a reflexão-ação na construção coletiva de objetivos claros com relação ao PPP da escola;
- ✓ É preciso que a equipe deseje e acredite na possibilidade de uma escola feliz, onde a aprendizagem seja sinônimo de prazer e alegria;

Os "procedimentos" devem sempre ser coletivos, e tudo deve ser realizado de acordo com as possibilidades, capacidades e desejos da equipe, sempre procurando o consenso:

- 1- A equipe escolar deve começar questionando o que pode ser melhorado na escola (quais são os problemas?);
- 2- Junto a esse momento, deve procurar levantar hipóteses para as causas dos problemas detectados e justificá-los. Isso deve ser feito buscando-se articular as causas às reflexões propostas nos princípios;
- 3- Na seqüência, a equipe escolar deve propor estratégias, fundamentadas teoricamente (o que exige constante estudo da equipe) e a partir das reflexões coletivas, para alcançar as melhorias desejadas;
- 4- A partir disso e, de acordo com a LDB:

Art 23- a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por

forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Movimentar-se/Organizar-se: juntar salas, séries, distribuir os professores e alunos por ciclos ou não, dividir os professores por disciplinas ou não, fazer tudo isso junto e ao mesmo tempo ou fazer parte disso, fazer isso num dia da semana, ou em dois, ou em todos os dias, ou ainda implementar mudanças aos poucos ou de uma vez só, - enfim, a(s) ação(ões) adotada(s) deve(m) corresponder àquilo que a equipe escolar entende que contribuirá para solucionar o(s) problema(s) detectado(s), ou seja, a escolha da(s) estratégia(s) depende do que a equipe detectou como problema(s) na escola. Esse é um "movimento" infinito e de infinitas possibilidades, pois a escola é uma estrutura extremamente dinâmica.

Como exemplo, podemos citar o primeiro "movimento" da escola pesquisada: com o desejo de formar alunos leitores com autonomia para buscar seu próprio conhecimento e despertar o interesse pelo aprendizado, a equipe escolar definiu como estratégia a utilização de uma atividade diferenciada uma vez na semana: o trabalho com projetos de pesquisa. Os temas seriam definidos pelos próprios alunos que, auxiliados pelos docentes, chegariam a um consenso e se agrupariam por afinidade de temas, independentemente da série ou da idade, em torno de 10 (dez) alunos para cada tutor (professor).

A escola foi dividida da seguinte forma: 2 (dois) ciclos - 1º, 2º e 3º anos, e 4º e 5º anos. Para atender a esse movimento, os professores também foram divididos em 2 (dois) grupos. Em cada um destes ciclos os alunos poderiam se misturar e ocupar qualquer lugar na escola, pois todos os espaços são espaços de aprendizagem. No final do período cada grupo teria que fazer exposição e apresentação para toda a escola e, no final do dia, a equipe escolar se reunia para refletir sobre os "acertos e erros" da proposta. A partir daí, sucederam-se muitos outros "movimentos", até o "formato" atual, pois, como foi dito, a escola é uma estrutura viva.

5- Embora tudo isso aconteça com certa lentidão, por conta dos limites técnicos e emocionais que esse processo envolve, a equipe escolar deve propor prazos para cada etapa dos trabalhos, para que o grupo consiga efetivamente "sair do lugar".

6- A equipe escolar também deve registrar todos os "passos" dados no sentido de alcançar os resultados almejados.

Essa pesquisa tem como um dos objetivos afirmar que mudanças são possíveis, mas a consistência dessas mudanças depende essencialmente do desejo e comprometimento da equipe escolar em encontrar seu próprio caminho.

Por fim, a 7ª estratégia adotada pela escola também está prescrita no PPP: plenárias com participação efetiva dos alunos.

5.3.7 Plenárias com participação dos alunos

À pesquisadora foi possível observar que as plenárias acontecem diariamente com os alunos. Plenária com o grupo de alunos do ciclo I (1º e 2º anos), “alfabetização”, e plenária com o grupo de alunos do ciclo II (3º, 4º e 5º anos), chamado grupo “projeto de pesquisa”, embora só conste no PPP da escola a plenária do grupo “projeto de pesquisa”.

IMAGEM 27: Escola: plenária do grupo “projeto de pesquisa” (16/04/2012)



IMAGEM 28: Escola: plenária do grupo “alfabetização” (12/06/2012)

No PPP da escola consta:

Nº.	Ações	Período de Realização		Resultado esperado	Resultado Obtido	Evidencia
		Início	Término			
03	Plenárias 12:30h às 13h.	06/02/12	15/12/12	Roda de conversa	Toda equipe escolar em roda de conversa discutindo temas de interesse, necessidades, princípios que regem o Projeto da escola.	Mudança de atitude.

Para melhor demonstrar, leiam-se trechos das observações da pesquisadora:

(4ª VISITA) TERCEIRO DIA NA ESCOLA

18/04/2012

4ª FEIRA

- “Com a entrada dos alunos na escola, percebemos que havia alguns que, na medida em que iam chegando, sentavam-se em roda no chão do refeitório. Viemos a descobrir que se tratava dos alunos do 1º e 2º anos que fazem a plenária das 8h às 8h30 diariamente. Estavam presentes, além dos alunos, 5 (cinco) professoras: “H”, “L”, “Fa”, “Fla” e “R”. Segundo uma delas, cada semana uma professora fica responsável por dirigir a plenária, onde são tratados, junto

com os alunos, os princípios e valores que regem a escola. Neste dia, a professora discutiu com eles sobre as “boas ações”, e os alunos iam naturalmente expondo suas ideias e exemplos. Houve participação bastante ativa dos alunos.”

(1ª VISITA) PRIMEIRO DIA NA ESCOLA 10/08/2011

4ª FEIRA

- “Fomos então convidadas por ela para assistir a plenária que seria realizada com os alunos. Ficamos sabendo que a plenária acontece na escola diariamente e quem as dirige é a própria gestora. Nessas plenárias são trabalhados os valores humanos e os alunos tem participação efetiva nesses encontros, através da emissão de opiniões e de participação em atividades.”

Durante a plenária, na qual estavam presentes alunos do 3º, 4º e 5º anos, eles se sentaram em roda no chão (inclusive a diretora), com relativa organização, e se revezavam nas falas, com o cuidado de levantar o braço para solicitar a vez enquanto aguardavam em silêncio para falar.”

As plenárias parecem ter trazido bons resultados para o desenvolvimento de todos daquele contexto. Alguns professores relataram:

- “... o que eu acho interessante é plenária né, porque já trabalhei em outras escolas, faz pouco tempo que sou formada e já trabalhei em outras escolas, e eu acho que a plenária é muito legal porque assim... É... tem todas as crianças da série juntas, professor, a diretora sabe, então eles perdem assim... o medo de falar com a diretora porque, as vezes, a diretora fica lá no cantinho e aí a criança nem vai chegar lá, e quando ela faz a plenária com todos eles assim, eles ficam mais confiantes, então eles falam tudo, desabafam, acrescentam também e eu acho isso muito bacana.” (B5)

- “...então eu acho que é isso mesmo a gente tava descontente com o trabalho como era, e uma coisa essencial que a profa. falou também, através das plenárias, hoje a gente vê um exemplo claro, as crianças chegam sozinhas da alfabetização, que é uma idade tipo 6/7 anos, e fazem coisas que, talvez criança do 5º ano de outras escolas não façam, que é chegar já saber o espaço que ela vai sentar na plenária, debater sobre vários assuntos, enfim soltar pra fora os problemas que ela tem... eu acho que isso também é uma coisa que mostrou a mudança.” (B4)

- “Uma das coisas que eu até coloquei na reunião do grupo lá na vila, a forma que é feita a plenária, a função da plenária, então a plenária hoje deu muita assim segurança pro aluno falar as coisa entendeu? Falar, dizer o que pensa, o que não pensa... e quando eles começam a se soltar um pouquinho, se soltam em outro lugar também. Então eu falei assim: lá na escola nos temos o costume de falar o

que pensa, o que sente, o que viu, o que não viu... Então isso aí, depois as crianças levam pra eles, entendeu? Às vezes ele fala aqui, se deu uma empolgada, pode falar lá também, que antes não, era só o professor ali, só ele tinha voz. Umas das coisas que ajudou muito foi a plenária, é uma das coisas do projeto que eu acho bom é a plenária, entendeu?” (D3)

Foi possível verificar *in loco* o quanto a plenária contribui para o desenvolvimento dos alunos: à medida que os alunos têm oportunidade de se expressar, de se colocar, de tomar decisões, ganhando voz e espaço, eles saem do lugar de objetos, de depositários do conhecimento, para o lugar de sujeitos da própria história. Essa mudança de papel favorece o desenvolvimento humano, pois, segundo Bronfenbrenner (1996), para cada papel existem expectativas de como a pessoa naquela posição deve agir e como as pessoas devem agir em relação a ela.

Ainda segundo o mesmo autor (1996, p. 83), colocar pessoa em diferentes papéis, ainda que no mesmo ambiente, pode alterar o curso de seu desenvolvimento: “[...] o desenvolvimento humano é facilitado pela participação num repertório de papel cada vez mais amplo”.

A plenária também contribui para o melhor relacionamento geral dentro da escola. Como acontece diariamente, de forma pessoal e direta, e permite a clareza das normas de organização da escola, ela contribui para uma boa comunicação interna, diminuindo bastante a possibilidade de “ruídos” e de conflitos dentro da escola.

A plenária também permite a dessensibilização social dos alunos, e eles aprendem a se expressar oralmente, tornando-se autoconfiantes e com aumento da autoestima. Não se tem dúvida de que isso favorece o desenvolvimento humano de todos. Como sustentam Dourado, Oliveira e Santos (2007), mecanismos adequados de informação e comunicação e adoção de espaços coletivos de participação são fundamentais para se alcançar a qualidade da educação.

Ainda com relação à atuação dos alunos, a pesquisadora pôde perceber, contudo, que o grêmio estudantil não funciona efetivamente. Isso talvez ocorra porque como se pôde observar, parece que o processo de conquista da autonomia da e na escola ainda está no seu começo, o que implica passos inseguros e incertos no desenvolvimento de todos do contexto, inclusive dos alunos.

Essa é a discussão do próximo eixo de análise: educação, inovação e desenvolvimento humano, que tinha como objetivo investigar se os sujeitos envolvidos nas ações adotadas perceberam seus efeitos no seu desenvolvimento pessoal e/ou profissional.

5.4 Percepção dos sujeitos acerca do seu desenvolvimento

Os relatos dos docentes são os seguintes:

- “Primeiro eu me transformei num profissional pesquisador, mesmo porque essa prática era nova, única, eu não tinha muito com quem dividir, então eu saí pra pesquisar, então eu me transformei numa pessoa mais pesquisadora, apesar de eu gostar muito de ler, de já ser uma leitora. Então, me transformei numa pesquisadora. Outra coisa que eu me transformei assim, que antes isso era, às vezes, complicado pra mim, essa questão de estar ouvindo mais as pessoas. Eu mudei bastante nisso. E outra coisa que eu mudei foi perceber que... que eu podia fazer coisas diferentes que eu achava que não podia. Eu não sei nem porque eu achava que não podia, mas... Por que não, eu ? Por que não nós ? Por que não nossa escola ? Então não! Aí eu comecei a transformar, a achar que... Buscar mais transformação. Isso também mudou a minha vida, porque eu era uma pessoa assim... muito é... presa a certos conceitos que não era... aquilo não me agradava mas eu seguia nem sei porquê. Ao passo que eu falei: “não, peraí, eu acho que eu posso ser dona sim do meu próprio conceito, daquilo que eu acredito, eu posso buscar aquilo que eu acredito, eu não preciso seguir exatamente o que me mandam fazer.” Eu acho que isso me transformou muito, hoje eu sou uma pessoa diferente por conta disso, eu vejo o mundo mais, mais aberto, parece que abriu mais portas, não sei, entendo assim.” Não sei que nome eu daria pra isso, eu sei que eu me sinto mais feliz ! Eu chamo isso de felicidade sabe, porque... eu sou feliz, eu sou muito feliz ! E por mais problemas que a gente tenha, que nem tudo são flores, mas parece que aquilo é... “puxa vida, como é que eu vou resolver isso ?” Que bom que eu tenho coisas pra resolver, porque isso me traz mais experiência.” Ahhhh mudou. Eu tenho/eu tinha muitos... muitos conceitos de valor é... é que que tinham é assim... Não sei como que eu posso explicar... Eu valorizava algumas coisas que eram muito pequenas, sendo que existem coisas muito maior do que isso sabe, transformar a vida/poder contribuir para a mudança, para a melhora da vida de outra pessoa, isso me traz mais felicidade. Enquanto eu

tava lutando para conseguir uma felicidade que eu não sei onde é que tava, e eu ficava buscando não sei onde. Não, eu descobri que no outro, nessa transformação de lidar com o outro, fazer ele ser feliz me trazia muito mais felicidade.” (A1)

- “É isso mesmo !! O altruísmo que eu volto a falar, que é o contrário de egoísmo. É porque o egoísmo seria eu pensar em mim, na minha sala, no meu aluno, no meu trabalho e eu comecei a exercitar muito o altruísmo por conta disso, porque eu preciso do outro.”(B3).

(P)- “Por conta disso o que ?”

- “Por conta desse projeto.” (B3)

- “Mudou sim, alguma coisa em mim. Eu comecei a me sentir talvez mais calma pra aceitar né, a trabalhar com alguém, porque eu era assim antes: como eu pinto quadros, eu monto cenário de peças essas coisas assim, às vezes eu pegava um monte de coisas pra fazer porque eu achava que o outro não ia ter capacidade de fazer, entendeu ? e de repente eu me via louca (a imagem que eu tenho na minha cabeça), eu me via louca dentro de um teatro tendo que montar um cenário imenso, passar a noite inteira acordada !! “Aiii ‘AP’ você quer ajuda, você quer que a gente fique com você ajudando ? Não porque você não vai saber fazer, deixa que eu faço.” E eu assumia tudo sozinha porque eu achava que só eu sabia fazer. E aí depois que eu vim trabalhar aqui, eu me senti bem trabalhando com outras pessoas, aí eu comecei a me colocar assim um freio, digamos assim. Não, não é o que eu quero, não é só eu que sei fazer, tanto é que quando eu cheguei né “Fla”, é... então isso mudou em mim: trabalhar junto com outras pessoas.” (B1)

- “Minha prática acho que mudou muito, eu vou falar por mim tá ? Eu acabei a faculdade em 98, então fazem 13/14 anos aí, eu sentia muito bancária mesmo sabe, entrava na sala e ainda usava aquela... Falava; “gente, não tô feliz assim !!! 2º ponto principal também é que eu achei que eu passei da educação tradicional pra uma construtivista mesmo, que é construir o conhecimento junto com aquele meu aluno, porque na verdade não é só ele que tá aprendendo, eu aprendo todo dia, muito com eles, muito. Então, a gente aqui é mais mediação não é o dono do saber, “eu sei tudo agora eu vou transferir, vocês só vão anotar aí e decorar”. Eu acho que a função do nosso projeto não mais essa decoreba, é a criança assimilar o conteúdo mas de maneira prática mesmo, e pondo a mão na massa, porque se não por a mão na massa acho que não aprende mesmo.”

“Nossa, em mim gerou todas. Eu acho que eu fiquei mais mais humana, eu acho que eu aprendi a respeitar mais as pessoas, respeitar diferentes opiniões, saber que eu não era a dona da verdade, perceber que a troca, como sempre falo mesmo, é muito importante pra gente crescer, amadurecer e saber que não dá pra

parar de estudar na educação, sempre se atualizar porque eles tão se atualizando e a gente tem que correr atrás sempre. Então, acho que essas mudanças em mim. Eu acho que me tornei mais humana, mais vontade de participar da comunidade, de datas comemorativas, de fazer as coisas. Eu acho que isso dá muita vontade na gente, de mudar, de mudar o bairro junto com a gente então.” (B4)

- “Em mim mudou, como eu disse eu não gostava de pedagogia hoje já as coisas são totalmente diferentes, tenho outra visão... do ensino fundamental.” (B6)

- “Em mim mudou sim. O que eu era antes né, não em escola porque... né... É... ouvir mais e falar menos. Por mais que você queira falar o alfabeto inteiro, você se limita e falar apenas..... as vogais e isso me ajudou muito, não só no meu ambiente de trabalho como lá fora. Na minha convivência com as pessoas, na minha casa com meu esposo, filho, parentes e com meus próprios colegas também. Isso foi muito bacana pra mim e isso me fez crescer né, acho que isso me ajudou até crescer emocionalmente, profissional e... é isso.” (B5)

- “É..é principalmente na visão com o aluno né, hoje eu vejo o aluno de outra forma sabe como pessoa, no dia a dia a...a... É...a parte, como posso dizer pra você, a parte de afinidade né, pessoal, a vivência dele dentro da sua família, na da escola, então isso aí eu acho que ajudou muito, pra mim foi muito importante.” (D5)

- “Eu acho que eu ti.... eu fiquei um pouco mais paciente do que eu era, você tendo paciência pras coisas você consegue ii.. enxergar melhor... Acho que mudou muito isso sim.... O afetivo como o João disse continuou, que eu sempre fui muito apegada as crianças, sou muito apegada a eles iii... então eu não tinha muita paciência assim...”

(P)- “Acho que vc quer dizer assim, tolerante...”

- “Tolerante e agora isso mudou bastante em mim...” (D2)

- “Aumentou a sensibilidade de perceber neles as coisas sabe, eu acho que eu pelo menos não tinha... Quando trabalhei no estado eu tinha muitos alunos, então, eu não conseguia ter essa percepção sabe, então eu acho que hoje eu tenho mais sensibilidade pra perceber isso.” (D4)

E eles acrescentaram informações sobre as melhoras que perceberam na escola, no desenvolvimento dos alunos e na família/comunidade:

- “O ambiente de trabalho hoje, tendo em vista... É claro que ainda não tá no ideal, no que a gente quer. Mas tendo em vista de como era antes, hoje nós estamos bem melhor, assim... A escola tá mais tranquila porque as crianças agora estão

sabendo o que elas tem que fazer, a gente passa pra elas (...) É autonomia, isso dá uma certa tranquilidade, hoje eu entendo a escola mais tranquila.” (A1)

- “É... Nós, tem eu e mais algumas professoras que também pegamos o “modelo” anterior e o novo modelo da escola, as respostas né, os objetivos com os alunos, eles evoluíram bastante, não só na área de conhecimento como também da postura do aluno, da preparação, da informação que ele tá levando pra fora, os pais reconhecendo isso. E nós os professores também crescemos bastante com os estudos, aprender a trabalhar mais em equipe e dependendo realmente do outro para que a escola dê certo. Então o ensino tá assim melhorando muito, tá evoluindo.” (B6)

- “Sabe, eu sinto a necessidade que as pessoas já tão mudando, fazendo suas casas ficarem mais bonitinhas, sim dá uma pinturinha, um mutirão pra se ajudar. Então eu sinto, eu acho que... assim, às vezes não é tão perceptível ainda mas essas pequenas coisas faz com que se tornem grande... Então assim, eu sinto que tá mudando muito sim a comunidade, não que seja bom, tem que mudar muito, mas numa criança que vai até 5ª, 10 anos, eu acho que pro futuro, numa escola já estadual eles já tão bem preparados pra ir, eles vão saber pleitear o jeito deles, vão saber o que que é saneamento básico, qual direito que eu tenho, qual dever, o que que eu posso e não posso fazer...”

- “...hoje a gente vê um exemplo claro, as crianças chegam sozinhas da alfabetização, que é uma idade tipo 6/7 anos, e fazem coisas que, talvez criança do 5º ano de outras escolas não façam, que é chegar já saber o espaço que ela vai sentar na plenária, debater sobre vários assuntos, enfim soltar pra fora os problemas que ela tem... Eu acho que isso também é uma coisa que mostrou a mudança.”

- “... então, acho que é basicamente isso: plenárias, comportamento, achei que a agressividade muitas crianças melhoraram, crianças que eram consideradas bem difíceis perto do que era há 3 anos atrás acho que elas tão bem melhor. Então acho que uma das coisas foi a melhoria da qualidade de ensino.” (B4)

- “Nós já tivemos até a prova viva disso porque quando a gente começou a trabalhar o projeto “água”, a associação já se reuniu pra discutir a água no bairro né, quando a “H” começou a trabalhar o projeto “ruas”, nome de ruas, agora a gente já vê a associação ali se reunindo pra ver o nome das ruas e o nome da vila, oficializar tudo isso. Então eu acredito que reflete sim.” (B3)

- “Melhorou na minha opinião sim, porque ficou diferente... Aquele negócio tradicional ia embora e pronto não ligavam mais pra atividade. Hoje eles já vem, já chega na escola pensando nas coisas que eles tem que fazer já vai embora pensando...”

(P)- “Interesse, aumentou o interesse.

- “Aumentou bastante.” (D2);

- “...os alunos criaram consciência sabe, então eles às vezes já criticam até o próprio pai, não pode fazer isso, a questão do lixo, a questão das...das..água, do meio ambiente, da água da poluição é... Outro dia nois tivemos um aluno aqui que teve uma pessoa tava cortando a árvore sabe, eles ficaram transtornados..rssss...eles queriam ..rssss...brigar e tudo, então já tem uma consciência, uma semente plantada e isso é importante...”

- “Eu penso assim né, no momento que vc consegue olhar no aluno e ver o aluno brilhar os olhos, vê assim que tá gostando, que ele participa, esse pra mim foi a maior mudança que teve sabe, porque é... antigamente, antes os alunos iam meio forçados pra escola sabe iii... não rendiam o que rendem hoje, quando você percebe, que você vê o interesse deles, olha gente eu trabalho em outra escola... saiu o grêmio aqui, montaram uma rádio, foram eles que fizeram, eles que montaram e cada dia sai uma novidade...”

- “... por exemplo, aqui antigamente muita gente caçava, matava passarinho, cortava palmito, derrubava árvore, poluía os rios... e foi um trabalho assim de formiguinha que a gente começava a fazer na escola sabe, nos fizemos um projeto que a gente cuidava do Rio Araribá, ia lá pra vê se tava com lixo, tirava, e os pais vão vendo isso e às vezes fica até com um pouco de vergonha: “puxa eu joguei lixo”. É uma mudança que poucos conhecem, mas que já tá acontecendo.” (D5)

- “As mudanças a gente já percebe...é... Ja foi feito é... Formado uma reunião, sessão de amigos do bairro não tinha, os pais já foram ficando mais informado, eles tão percebendo que existe o problema que ninguém vai resolver os problemas pra eles e a escola abriu as portas e espaços pra eles possam frequentar as reuniões e tudo, eu acredito que seja uma mudança interessante.”

“Foi isso mesmo, uma maneira assim que foi aqui dentro assim mudando tanto assim que eu sinto assim cada ano que eu tô aqui tá diferente, meu trabalho diferente.” (D3)

- “Eles eram muito agressivos muito...tinha.. tinha alguns alunos que tinha casos sérios de agressão, agrediam a gente então eu acho, aqui não existe mais isso assim, tem um que ainda responde, que bate de frente, não não... tem como era antes, aquela agressão física, então nisso aí mudou muito...” (D2)

Os alunos tiveram dificuldade para falar sobre seu próprio desenvolvimento, mas, com relação à escola em geral, disseram que:

- "Mudou bastante por causa que... antes era uma bagunça na sala de aula, todo mundo, comé que é... jogava papel prum lado, pro outro, gritava e era uma bagunça. Agora melhorou, por causa de que cada um tem seu espaço cada dia e não é misturado porque se não ia ficar uma bagunça do mesmo jeito. Só não mudo uma coisa, mais ou menos, é por causa que as crianças tão bem bagunceiras." (C9)

- "Antes a... antes as crianças brigavam muito, agora não." (C7)

As mães por sua vez disseram:

- "Houve várias mudanças, a gente vê pelos filhos da gente mesmo, o meu, ele não tinha ânimo de vim pra escola, não queria mais vim: 'Ahh a escola é chata, a professora é chata, só passa matéria...' Agora ele não quer faltar aula, mesmo doente (rsrsrsrsr) ele vem pra escola, ele não quer deixar de vim, ele tá animado. Ele chega da escola ele tem o que fazer: ele tem tarefa, ele tá pensando no que ele vai fazer no outro dia... Então... E antes ele não queria mesmo. Eu tava sempre na escola: vinha conversar com a professora, com a diretora, porque ele não queria vim mais, e como eles não tinham muito o que fazer na escola, muitas atividades, ele tava prejudicava a sala né, porque ele conversava muito, eu tinha muita reclamação dele, vinha aqui na diretoria... Agora acabou, de uns dois ou três anos pra cá acabou, não tem mais isso" (E2).

- "Sim, porque agora eles tão de bem com a vida. Chega, chama a atenção da gente pra gente ouvir eles, sentado juntinho com eles, ali, direto... porque se parar pra ouvir... Dá gosto de ouvir eles falando da escola. Então, sim...(rsrsrs)" (E4).

- "Mudou o jeito dela sabe, de conversar, porque antigamente ela não sabia conversar não!!! Explicava, explicavas pra ela era a mesma coisa que nada. Então, ela chega da escola, ela chega mais educada, ela quer uma coisa ela sabe falar. Não era falta de eu dá educação pra ela não, porque eu dei. Dava escola pra ela estudar também. Precisava pegar no pé e ensinar né, palavrinhas mágica: obrigado, por favor, com licença. Ela chegava lá em casa: 'mãe sai da frente'. Sai? Cê tá falando com quem? Tem algum cavalo aqui? Então agora ela aprendeu, aprendeu a ter mais educação"(E3).

- "Eu concordo com tudo que elas falaram. Mudou bastante mesmo, o comportamento. Cê perguntou da rotina né.? De casa? Mudou realmente né. ÉÉ... o horário que eles chegam já é tarde e eles chegam com novidades, a gente pára, escuta, ouve, sempre tem uma tarefa, sempre tem alguma pesquisa. 'Mãe ajuda? Então você pára, você tá ajudando eles, tá procurando ajudar. Então mudou totalmente" (E2).

(P)- "Eu queria entender um pouquinho mais... Me deixou curiosa: o relacionamento de vocês em casa com o filho que estuda aqui... Fale um pouquinho disso.

- "A gente não tem tempo pro filho. A gente fica naquela loucura de trabalho, como a cabeça não tem tempo pra eles, que chega cansada, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo... Então você não tem tempo. Agora, com isso, você pára pra ouvir o filho, ele falando: 'mãe eu fiz isso, eu fiz isso na escola...' Então, na hora do jantar, você tá ali papando e tá ouvindo eles falá. Ele tá satisfeito em vim pra escola. Então, você já começa parar para ouvir. Se a criança tá falando bem da escola, você já começa... tipo.... já fica atento com ele. A criança tá falando bem da escola. Vamo ouvir mais o que tá acontecendo. Se a criança não fala nada ou só critica a escola, a gente nem liga pra filho (rsrsrsrs)" (E4).

(P)- ÉÉÉ...porque pelo que vocês estão falando, me dá a impressão que até o relacionamento de vocês com o filho melhorou...

- "Olha, o meu sim (rsrsrsrs). Porque eu não sou muito de: nhê, nhê,nhê com filho. Só que sim, me ajudou muito com os meus filhos, isso foi muito bom" (E4).

- "Melhora memo, porque... Até a gente assim... quando a gente vem na reunião, a gente acha que aprendeu alguma coisa a mais... Então, isso é importante pra gente né" (E1).

- "É melhorou, realmente melhorou o relacionamento. Cê não parava às vezes muito pro filho: 'mãe tinha tarefa pra escola'. Ele fazia tarefa lá, você não se interessava né... Agora eles tem... Eles fazem bastante coisa: ele chega da escola, a gente olha caderno... Eu olho mesmo. Eu chego do serviço eu olho o caderninho dele: ele tem tarefa, ele presta atenção, ele pede pra mim ajuda, ele pede. Então, ele tá bem envolvido mesmo com a escola, então melhorou bastante" (E2).

(P)- "Vocês percebem que alguma coisa mudou em vocês?"

- "Sim: a atenção que a gente dá pra eles, a gente parô pra ouvir eles, mudou" (E4).

Embora se perceba a dificuldade das mães em se expressarem, fica evidente em suas falas o desenvolvimento percebido nos filhos e o quanto esse desenvolvimento acabou por promover uma mudança também nas mães e, assim, na qualidade do relacionamento entre elas e os filhos, uma mudança no padrão de qualidade de vida da família.

Com base em Bronfenbrenner (1996), que afirma que para demonstrar se o desenvolvimento realmente foi levado a termo (validade desenvolvimental) é necessário demonstrar que a mudança apresentou certa invariância através do tempo, lugar ou ambos, podemos considerar que o desenvolvimento realmente ocorreu, uma vez que, segundo depoimento, já dura por volta de 2 anos.

Dessen e Polonia (2007) defendem que a escola ocupa um lugar de destaque nas sociedades contemporâneas, por ser considerada uma importante mediadora no processo de desenvolvimento humano, desempenhando uma de suas importantes funções sociais, qual seja, preparar alunos, professores e famílias para viverem e superarem as dificuldades num mundo de mudanças rápidas e conflitos interpessoais, e contribuindo para o processo de desenvolvimento dos indivíduos.

Considerando que esta pesquisa se apoia na teoria bioecológica do desenvolvimento, para a qual o relevante está além das características objetivas do meio, ou seja, está na maneira como a pessoa percebe e dá significado ao que vivencia no ambiente, a mudança das práticas educativas dessa escola gerou o desenvolvimento de valores, de crenças, de habilidades, de atitudes e de competências. Esse desenvolvimento contribuiu para a promoção da qualidade de vida de cada sujeito e da comunidade em geral. Como postula o Prof. Pacheco (2013, p. 53): “e, tal como no caso dos alunos, este desenvolvimento proveio da experiência, da necessidade, da comunicação, da emoção...”

Com base em Bronfenbrenner (1996, p. 32), que afirma que a reestruturação radical do meio ambiente possibilita a produção de “[...] uma nova configuração que ativa potenciais comportamentais do sujeito previamente irrealizáveis”, acredita-se que houve um impacto desenvolvimental positivo, com as estratégias adotadas pela equipe escolar, visando à melhora da qualidade da educação dessa escola.

Da mesma forma, acredita-se que as mudanças promovidas aumentaram o potencial desenvolvimental dos alunos, devido à alteração de papel (chamada de transição ecológica) ocorrida entre a escola e eles, na medida em que a escola os colocou num papel diferente daquele que eles desempenhavam. Com a nova proposta de trabalho, eles saíram de uma posição passiva para uma posição ativa dentro da escola, com participações reflexivas e críticas também na plenária.

Pelos relatos, acredita-se que a mudança paradigmática da escola esteja, ainda que muito sutilmente e de maneira imperceptível, promovendo desenvolvimento na comunidade do entorno, o que, como sugere Bronfenbrenner (2011), pode ser considerado um evento histórico e passível de alterar o curso de desenvolvimento humano de grandes segmentos da população, devido à interdependência existente entre as pessoas, num sistema.

Diante de uma mudança paradigmática tão grande, há que se procurar entender qual foi a responsabilidade da direção da escola em todo esse processo. Assim, caminha-se para o 5º e último eixo de análise: Gestão, estratégias de ação e inovação, que tinha como objetivo identificar o papel da gestão escolar na definição e operacionalização das estratégias de ação, visando melhores resultados no processo educacional.

5.5 Gestão escolar

Em relação à gestão escolar, a diretora da escola manifestou-se da seguinte forma:

- “Nesse papel de mudança eu nem me vejo como uma diretora, porque pra mim o diretor, ele dirige, ele impõe coisas, eu não, eu tenho mais uma função de coordenar, como se fosse um violino, sabe, eu só dou a 1ª arcada, cada corda vai fazendo o seu som, o seu tom. Eu acredito assim: eu pego todas as opiniões, tudo, coloco numa forma pra todo mundo e a gente chega num consenso, não é a vontade da maioria, mas num consenso das atitudes a serem tomadas.”

(P)- Tá. Mas pelo que você tá falando, se eu tô entendendo bem, vc tá dizendo que você precisa dar a 1ª...”

- “Às vezes eu sinto que eu preciso sim, porque... assim: a gente tem várias opiniões, várias cabeças pensando, aí, todo mundo vem com uma ideia e aí precisa de uma coordenação para que aquelas ideias vá se costurando, porque a gente não vê só o micro, a gente vê o macro, né, e aí eu sinto. Mas eu penso que num futuro, tendo em vista essa autonomia que a gente vai dando também, o professor vá se libertando disso e ele mesmo vá costurando o caminho da escola.”

Com relação à responsabilidade da gestão no processo de inovação da escola, os docentes assim se expressaram:

(GERAL)- “Acho que foi muito.”

- “Porque se ela não tivesse aceitado as vontades diferenciadas, não tivesse dado essa liberdade pra gente se organizar, inclusive ela participar dessa organização, não teria acontecido !” (B3)

- “Inclusive, o que a “L” falou é importante. Que eu acho muito legal da gestão, da nossa diretora, que ela realmente, ela entra de corpo e alma no negócio, é uma coisa que ... acho que ninguém nunca vai poder falar sabe. Cê vê a vontade dela, cê vê a vontade dela querer fazer esse projeto dar certo, isso acho que é o principal mesmo, ela participa junto. Às vezes pode ter um gestor ou outro de uma instituição, que ele vai falar só as metas ó...: “Vocês se reúnam aí na sala, fiquem aí, façam o planejamento e depois cês me passem a parte burocrática lá na secretaria”. Ela já não, ela já mergulhou de cabeça mesmo nesse projeto. Poucas vezes eu vi gestores fazerem isso, de entrar mesmo de cabeça no projeto e ir até o fim, entendeu? Então, isso é uma coisa eu acho o diferencial dela muito importante.”(B4)

(P)- “Teria acontecido se ela não tivesse aqui ?”

- “Não, não... Acredito que não.”(GERAL)

- “[...] é uma direção... ela tá ativa, junto com a gente, entendendo os problemas e brigando, lutando, fazendo o que for... possível pra alcançar junto com a gente os objetivos.” (B6)

- “Acho que bastante viu...” (D2)

- “A mudança começou com a direção aí nos professores nos engajamos a ideia e vamos trabalhar, vamos ver se vai dar certo, lógico que teve uma, umas resistências no começo, que sempre tem, mais foi importante porque, porque ela dá liberdade pra gente trabalhar, deu autonomia mesmo, ela apoia.” (D5)

(P)- “Teria acontecido sem ela?” (P)

- “Acho que não...” (D2)

- “Acho que o papel dela foi importante na medida que ela buscou informação com a escola lá da ponte tudo né, viu a possibilidade de ser instalado aqui, houve conversa com professores, com pais...” (D3)

Observe-se que não consta nenhum documento assinado pelos pais, como citado pelo professor, aliás, não se tem conhecimento de qualquer documento com esse teor.

IMAGEM 29: Escola pesquisada: HTPC (31/08/2012)



As mães disseram o seguinte:

- "Ela tem toda responsabilidade, a maior aqui é dela. A maior parte de tudo isso aí é ela, antes dos professores é ela" (E4).

(P)- "Porque você acha que ela tem muita responsabilidade?"

- "Ahhh... porque eu acho que ela que leva pra cima né, mostrar que aqui também é um lugar bom né. Não precisa de sei lá né... É, eu acho que ela é a melhor pessoa que faz isso é ela" (E4).

- "A maior responsabilidade é dela, porque tudo que acontece na escola chega tudo é na mesa dela: se o aluno apanhou, se aluno chegou com 'malcriação'... Tudo na mesa dela. Então, a maior responsabilidade é dela" (E3).

(P)- Essa mudança teria acontecido com ela, sem ela?

- "Com ela" (E4).

- "Com ela" (E2).

- "Com ela. Se fosse com outra diretora que já teve aqui, não foi pra frente não. Depois que a 'N' chegou aqui, aí sim começou" (E4).

- "Eu acho que ela teve uma grande participação, assim... ela precisou da ajuda dos professores e dos pais, porque ela sempre ouvia os pais em toda reunião. Ela perguntou: 'o que vocês acham?' Ela sempre quis saber as opiniões dos pais e

sempre teve em conjunto com os professores e com os alunos também, porque os alunos já tem as opiniões deles, principalmente os alunos do 5º ano, com idade de 10 anos, eles também têm a opinião deles. Então, ela nunca fez nada sozinha, ela sempre quis a opinião de todo mundo pra ela tomar as decisões, mas ela sempre teve a frente de tudo, ela é responsável pelas mudanças" (E2).

- "Concordo com ela, mesmo assunto, mesmo coisa" (E3).

Quando a pesquisadora indagou à gestora sobre as qualidades necessárias a um diretor para fazer tal mudança, ela assim se manifestou:

- "Acho que começa por ele ter certeza que ele não é o dono de toda verdade (humildade). Que ele tem que ouvir. Acho que tem que começar por aí. Nada começa se a gente não ouvir. Até os alunos foram ouvidos nesse processo de mudança. Acho que o perfil do gestor começa por aí, de ouvir o outro, ele não faz nada sozinho, é sempre... A cidadania né, como a gente sempre costuma dizer, a cidadania é construída com o outro, e aí essa união é que faz a diferença na qualidade de um gestor."

"Olha, sinceramente... Além de ouvir... Ter uma coragem de fazer diferente, viu ? Precisa ter ousadia ! Acho que também ser dinâmico, ser diversificado, ler muito, pesquisar, ser leitor, ser pesquisador, tá aberto à mudança, à transformação porque nada é estático, aliás a qualidade é justamente... o bom é a mudança."

Quanto às qualidades, os docentes assim se expressaram:

- "A liberdade e a aceitação, porque... quando a gestão é democrática, o que ela pensa ela tem que deixar de lado em prol do que a maioria ou o que os outros pensam, acho que isso é muito difícil e a direção teve um papel primordial pro sucesso desse projeto, que foi aceitar realmente a ideia do outro, as vontades do outro."

"Uma pessoa humana também... é... o sistema ele acaba não sendo tão importante nesse projeto, o que predomina aqui é o lado humano mesmo né, então, isso tem que ficar acima do sistema, de todo esse rótulo que as pessoas criam em cima de uma escola." (B3)

- "Eu acho que primeiro ela tem que ser uma pessoa que respeita né, ela tem que ter uma gestão democrática, que é o caso da "N", explicitamente assim, ela é uma pessoa muito democrática, que ela dá liberdade pra gente trabalhar, da nossa forma, mesmo tendo sempre ali sabendo como tá, mas ela dá muita liberdade, acho isso essencial. Então, respeito, a liberdade, uma pessoa que é democrática, ela não fala: "eu tô certa e pronto acabou"! Ela passa por toda uma equipe, pra todo mundo tá em comum acordo, senão ela não faz o negócio andar, isso eu

acho muito interessante nela. Então, eu acho que um dos fatores é esse: liberdade, uma pessoa libertária, respeitosa é... e a garra, e determinação, determinação seria a palavra também, eu acho isso.”(B4)

- “E aberta a novos... a novas mudanças.” (B6)

- “Tem que ser líder, tem que ser democrático, participativo.” (D5)

- “Carisma né, acho que tem que ter carisma assim, no meu modo de ver possa é...ser um elo de ligação com os pais, com os professores de forma assim bem é....democrática, eu tô falando que se não tiver isso é difícil.” (D3)

- “Paciente também... pra... porque não é uma coisa que vai te trazer assim... tem resultados que vai ser imediato, tem aqueles mediatos e longo prazo né, tem que ter paciência pra esperar né.” (D4)

- “Jogo de cintura...” (D1)

- “É eu concordo com eles mesmos, força de vontade.” (D2)

É possível afirmar que a diretora da escola teve papel fundamental em todo esse processo de inovação da escola, em virtude de seu comprometimento e perfil (segundo depoimentos, principalmente dos professores). Algumas de suas qualidades foram percebidas também pela pesquisadora durante as observações: compromisso com a autoformação, com uma educação para a emancipação, com o ideal profissional.

É aberta à mudança, proativa, ousada, determinada, humilde, solidária, articuladora, participativa, organizada, observadora, franca e amorosa. Atua em todas as frentes de trabalho, administrativa, pedagógica, junto aos professores, aos alunos, aos funcionários, às famílias e com a comunidade. Seguem alguns trechos que ilustram sua atuação:

(4ª VISITA) PRIMEIRO DIA NA ESCOLA

16/04/2012

2ª FEIRA

- “Em seguida fomos convidadas pela gestora para assistir à plenária dos alunos do 3º, 4º e 5º anos que acontece todo dia das 12h30min às 13h00min. A plenária acontece no refeitório da escola. Os alunos sentam-se em roda, no chão, e é a própria diretora quem dirige os trabalhos. [...] em seguida a gestora tomou novamente a palavra e passou a falar sobre a eleição para o grêmio estudantil da escola: que vários alunos haviam se candidatado ao grêmio, mas que os nomes haviam passado pelo crivo dos professores e aqueles alunos que não tinham um

bom comportamento não poderiam se candidatar e por este motivo restaram como candidatos apenas 16 dos alunos inscritos.

A gestora passou a nomear os candidatos finalistas e pediu para que ficassem em pé para que todos pudessem vê-los. Explicou que cada um deles teria que fazer sua campanha e que teriam uma semana para isso. Que teria que ser uma campanha honesta, limpa e com propostas plausíveis. Na terça-feira da semana seguinte seria a eleição. Seriam eleitos 4 (quatro) candidatos que, segundo a diretora, passarão a participar também das reuniões do conselho de escola.”

(4ª VISITA) SEGUNDO DIA NA ESCOLA 17/04/2012 3ª FEIRA

- “Fomos, então, participar novamente da plenária dos alunos do 3º, 4º e 5º anos que acontece todo dia das 12h30min às 13h00minhs. A diretora aguardou o silêncio da plenária e passou a tratar com os alunos dos assuntos da escola. Primeiramente, falou de um problema que está havendo no ônibus circular que transporta as crianças para a escola. Segundo ela, alguns pais e também alunos, estavam reclamando da bagunça que tem sido feita no ônibus por alunos, inclusive com perigo de alguma criança se machucar. Ela passou a tratar deste assunto com os alunos chamando-os à responsabilidade, esclarecendo o papel dela como gestora, o dos pais, o da empresa de ônibus, o do motorista e dos alunos nessa questão, inclusive lembrando-os dos direitos e deveres de cada cidadão e das consequências geradas a partir de cada atitude.”

(4ª VISITA) QUARTO E QUINTO DIAS NA ESCOLA 19 E 20/04/2012 5ª E 6ª FEIRAS

- “Nessa semana que tivemos um contato ainda mais estreito com a diretora pudemos ver de perto suas qualidades e, além daquelas que já havíamos citado, ela pareceu ser boa articuladora, franca, direta, organizada e ter gosto pelo estudo. Ela se definiu da seguinte forma: “eu sou toda movimento”.

(5ª VISITA) TERCEIRO DIA NA ESCOLA 09/05/2012 4ª FEIRA

- “Tomamos conhecimento de que a SME de Ubatuba oferece capacitações bimestrais para os professores da rede municipal. Essas capacitações são realizadas por profissionais da própria rede ou não, são oferecidas por regiões geográficas de Ubatuba e dirigidas a professores por série. Costumam ser de 4 horas/ dia. Nesse bimestre estão oferecendo capacitações sobre “o brincar”, “matemática”, “diversidade e etnia”, e “psicomotricidade” para professores dos 2º e 3º anos.

A diretora da escola, assim que soube, solicitou à SME a possibilidade de algumas professoras da escola participarem da capacitação de matemática, uma vez que a escola não pertencia à região para a qual esta capacitação estava sendo

oferecida. Foi aceito pela SME e a diretora enviará uma professora do grupo de “alfabetização”, uma do “projeto de pesquisa” e a professora do “reforço”.

(6ª VISITA) TERCEIRO DIA NA ESCOLA

13/06/2012

4ª FEIRA

- “Um outro comentário que fizemos com a diretora foi a respeito do HTPC. Estávamos percebendo que ele não estava acontecendo como havia sido explicado para nós ou não estava acontecendo da maneira que imaginamos que acontecesse, ou seja, não estávamos percebendo o comprometimento que pensávamos existir no grupo de professores para com esse horário, pois em vários dias observamos os professores se agruparem por afinidade e ficarem de “papo”, principalmente nos dias de ausência da diretora.”

“Ela nos respondeu que realmente não tem acontecido a contento, ela tem percebido que o grupo tem feito “corpo mole” e que precisa ser ela a “puxar” a equipe. Também comentou conosco que, ao contrário do que ela tinha nos dito, de que os professores do grupo “alfabetização” são mais autônomos e entrosados e caminham bem sem a intervenção dela, ela percebeu que esse grupo de professores não está caminhando bem e que, nesse momento, estão precisando mais da intervenção dela do que os professores de grupo “projeto de pesquisa”.

(10ª VISITA) PRIMEIRO DIA NA ESCOLA

27/08/2012

2ª FEIRA

- Disse ainda: “a escola está sendo pintada, mas mesmo que pintássemos de ouro o que faz a qualidade de uma escola é o que acontece dentro da sala de aula e o professor. Sei que cada um faz o melhor, mas precisamos sempre nos rever e as relações são importantes, precisamos estar bem e felizes para poder transformar as crianças, porque elas podem mudar o bairro. Eu tenho 22 anos de magistério e já perdi as contas de quantas crianças eu fui ao enterro, que perde a vida por falta de oportunidade, de opção. O traficante não está falando cra-ki. Ele está na prática, e nós precisamos pensar a nossa prática. Desde a hora que a criança entra na escola, em cada espaço as coisas estão acontecendo... Quando vemos resultado no trabalho com as crianças, ficamos felizes como profissional e pessoa. Vamos trocar ideias, somos uma equipe, nada melhor que todos pensarem juntos em cada criança”. [...]

Passaram para o próximo assunto: as práticas pedagógicas. A diretora, de posse dos objetivos esperados dos alunos para cada série, passou a questionar professor por professor, observando se eles estavam trabalhando na direção desses objetivos e de que forma, com perguntas do tipo: Como é a sua prática? Quais são os alunos com dificuldade? Assim ela foi, série por série, primeiro a disciplina de português, matemática e conhecimentos gerais. Perguntou primeiro para a profa. do J I sobre como estava trabalhando a LOE e o que os alunos já estavam conseguindo fazer. Em seguida passou para a profa. do J II a mesma

coisa de LOE. Em seguida para a professora do 1º ano sobre LOE e assim seguiu até o grupo “projeto de pesquisa”. Depois voltou a começou a fazer a mesma coisa só que com matemática. Sempre comparando o que os alunos já eram capazes de fazer com o que estava prescrito como objetivo para aquela série.

A reunião foi muito proveitosa do ponto de vista pedagógico porque todos os professores ouviram a forma de trabalhar uns dos outros, conheceram a prática uns dos outros, puderam perceber a capacidade, criatividade, comprometimento, dedicação de cada um. Puderam ter a noção da continuidade da disciplina de uma série para outra, isto é, de um ano para outro. Todos também ouviram cada um falar dos alunos sob sua responsabilidade naquele momento, o rendimento ou a dificuldade de cada um, seja acadêmica, comportamental ou familiar. Ficou aquela sensação de que todos os alunos eram de todos (é, foi ou será). [...]

Ao final da reunião, a diretora comparou as faltas dos alunos às faltas dos professores. Disse que da mesma forma que o rendimento do aluno cai por conta das faltas, o professor faltoso também não consegue fazer um trabalho contínuo e regular. Como que ele pode cobrar uma conduta do aluno se ele mesmo não se conduz bem? E avisou que teria que ser dura dali pra frente, que a amizade ia continuar mas que profissionalmente ela precisa de professores comprometidos com a educação e com os alunos da escola. A reunião encerrou. Logo depois da reunião, em particular, a diretora chamou primeiro o Prof. “A” e em seguida a Profa. “E” e demitiu os dois, por serem professores muito faltosos, não servem para esta escola, disse ela.

A direção dessa escola é marcante, principalmente pelo comprometimento com uma educação para a autonomia que, segundo consta no PPP, é a linha condutora do projeto. Atua estimulando a autonomia dos alunos por meio da cobrança das suas responsabilidades, busca qualificação para os professores da escola, apoia-os em suas práticas e cobra-lhes resultados. Com os pais a atuação é pautada pela franqueza, transparência e acolhimento, numa constante busca por parceria.

Na condução dos trabalhos, ela dá liberdade para que a comunidade escolar participe da construção e alcance coletivamente seus objetivos. Percebe-se que ela conduz o grupo para as decisões necessárias, bem como faz com que as decisões tomadas sejam colocadas em prática. A esse respeito, Libâneo (2001, p. 78) diz que “[...] a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização”.

Percebe-se que há coerência entre suas concepções teóricas e sua prática, pois o desejo de que a formação dos alunos se pautasse num princípio emancipatório exige uma administração democrático-participativa, que é a sua prática. Conforme Libâneo (2001), a participação é a forma de assegurar o envolvimento dos diversos profissionais no funcionamento e organização escolar. Além disso, favorece uma aproximação entre professores, alunos e pais, ou seja, proporciona melhor relacionamento da comunidade com a escola.

Junto a uma atuação fortemente democrática, a direção da escola tem também forte liderança, sempre incentivando, estimulando e estabelecendo um “ritmo” a todo o grupo, como um maestro à frente de sua orquestra. Ainda conforme Libâneo (2001, p. 81), uma gestão democrático-participativa não é incompatível com uma forte liderança, pois “[...] o funcionamento e a eficácia da escola dependem em boa parte da capacidade de liderança de quem está exercendo a direção”.

Com base em Dourado, Oliveira e Santos (2007) que pontuam que, em geral, nas escolas consideradas de boa qualidade, normalmente a gestão tem formação inicial e continuada, experiência profissional, formação específica, capacidade de comunicação e de motivação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, pode-se concluir que a direção dessa escola atende às qualidades observadas, o que significa que, quanto à gestão, tem condições de alcançar bons resultados.

Segundo Bronfenbrenner (1996), a política pública, como parte do macrossistema, influencia o exo, o meso e o microssistema nos fatos que ocorrem no dia a dia, movimentando o curso do comportamento e do desenvolvimento humanos. O próprio Bronfenbrenner (1996, p. 203), ao se referir à trajetória pessoal inserida nesse sistema, pergunta: “Se existem duas trajetórias, uma inserida dentro da outra, qual é a relação entre elas? Será que a pessoa simplesmente é levada pela corrente da história, ou ela apresenta um momento próprio?”

Diante dessa pergunta e dos resultados encontrados nesta pesquisa, pensa-se que é possível afirmar que algumas pessoas não são levadas pela corrente da história, não são condicionadas pela superestrutura; a sua consciência pode determinar o seu Ser, elas podem, sim, apresentar um momento próprio e “tomar” a história nas próprias mãos.

Com base em Libâneo (2001, p. 89), que ressalta que o papel do diretor é ser um líder, que é aquele “[...] que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão de um projeto comum”, conclui-se que, na gestão, a figura da diretora teve e tem um papel fundamental no processo de inovação da escola. Por estar à frente do processo, é grande responsável pelas mudanças, visto que procura, com a comunidade escolar, saídas para o desafio de educar com qualidade.

Contudo, embora a gestão tenha tido um papel fundamental, é preciso ressaltar que as inovações só estão sendo implementadas porque ela teve o apoio e o engajamento da maioria dos docentes da equipe de professores, bem como das famílias. Ressalte-se ainda que, apesar do seu empenho e comprometimento, ela "esbarra" nos próprios limites emocionais e técnicos, bem como nos limites dos docentes que, por razões diversas, não aderiram ao processo ou têm dificuldade em fazê-lo.

Sendo assim, ela parece encontrar dificuldades com os próprios limites, dificuldades com os professores que precisam se re-inventar, dificuldades com a prática interdisciplinar, que ainda é muito incipiente na escola, por conta de limitações teóricas de toda equipe, inclusive dela, limitações estas que também acabam por provocar uma frequência excessiva de alterações nos agrupamentos dos alunos e professores.

Como consequência, por conta desses entraves o processo de inovação da escola apresenta todas essas fragilidades e, de maneira geral, vive um descompasso entre o mesossistema e o microssistema, e parece caminhar entre avanços e retrocessos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a natureza contextualista e interacionista do desenvolvimento humano abordado neste trabalho e o contexto da escola pesquisada, foi possível constatar que, tanto o macrossistema, como o exossistema (município de Ubatuba), têm funcionado mais como inibidores do desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social das pessoas desse contexto.

Isso porque não estão contribuindo para que essa camada social menos favorecida supere as condições precárias de suas vidas, uma vez que não estão garantindo padrões de qualidade de vida e também de educação: boas condições de funcionamento e competência educacional, em termos de pessoal e material, e recursos financeiros para a escola pesquisada.

Como vimos, as categorias básicas da vida mental humana (percepção, generalização, dedução, raciocínio, imaginação e análise da própria vida interior), bem como as outras dimensões humanas - a sociocultural, a biológica e a afetiva, são sociais, em natureza, porque são produtos da história social.

Isso causa perplexidade, se consideramos que o Brasil é a 8ª economia do mundo e que isso ocorre em seu Estado mais rico- São Paulo. A perplexidade é ainda maior ao se constatar que pesquisas realizadas nos anos de 1990, por Mello, já apontavam as mesmas condições precárias de funcionamento e competência educacional, em termos de pessoal, material e recursos financeiros.

Entende-se que isso é resultado da tradição histórica das políticas educacionais no Brasil. Através do tempo (macrotempo) elas têm sido marcadas pela lógica da descontinuidade/continuidade, pela carência de planejamento de longo prazo, em prejuízo de políticas de governo e em detrimento da construção coletiva, pela sociedade brasileira, de políticas de Estado. Nessa lógica encontra-se, mais recentemente, a municipalização do ensino, que ocorreu sem uma política de planejamento e gestão da educação básica.

É também fruto de um cenário educacional ambíguo, devido à falta de um objetivo maior, qual seja, a definição de um projeto de nação, pois atualmente as

políticas educacionais pendem, ora para uma ênfase gerencial, com forte viés tecnicista e produtivista, ora para programas e ações que parecem avançar na direção de políticas com caráter inclusivo e democrático.

É ainda resultado de uma oferta de cursos para formação inicial e continuada de docentes no Brasil que têm grandes e inúmeras deficiências, e que coroam a precária qualidade da educação pública brasileira, inibindo o desenvolvimento humano de todos os envolvidos. Os resultados da implantação do decreto 6755/2009, que instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, ainda não são conhecidos.

Embora se tenha compreensão dos vários fatores que têm contribuído para isso, inclusive o fato de o país ter uma história democrática recente, é preciso definição coletiva de um projeto de nação de longo prazo e a implementação de políticas públicas de Estado que não sofram interrupções e descontinuidades.

As marcas negativas da influência do macrossistema e do exossistema sobre o desenvolvimento humano ficam evidentes nas razões que levaram o grupo docente da escola pesquisada a buscar alternativas para as práticas educativas, visando à melhora da qualidade da educação: descontentamento geral com o “sistema tradicional” (práticas educativas atuais); grande defasagem de aprendizagem dos alunos; falta de interesse dos alunos pelo conhecimento; ausência de prazer em estar na escola; problemas de comportamento (indisciplina, agitação, nervosismo, estresse, agressividade); faltas e licenças de professores; faltas e evasão de alunos; escola estressada, triste e infeliz.

Atuando como psicóloga escolar e educacional também na rede pública de ensino, embora em outro município, foi exatamente esse mesmo cenário que mobilizou a pesquisadora a procurar saídas. Isso porque teve ciência de que essa realidade traz consequências danosas a educadores, educandos, suas famílias e à nação brasileira, uma vez que a educação é uma área que tem seus fundamentos e princípios norteados pela política pública, ou seja, apresenta imenso espectro social.

Dessa forma, têm-se tolerado situações ambientais prolongadas que têm sido prejudiciais para o crescimento psicológico, com efeitos indesejáveis que permanecem e que têm sido mantidas pelas atuais políticas públicas. Sendo assim,

é preciso propor bases científicas para o planejamento de políticas e de programas públicos de forma a favorecer a intervenção sobre os elementos do contexto que não têm propiciado o desenvolvimento humano.

Libâneo (2013, p. 17) afirma que “[...] um posicionamento pedagógico requer uma investigação das condições escolares atuais de formação das subjetividades e identidades para verificar onde estão as reais explicações do sentimento de fracasso, de mediocridade, de incompetência, que vai tomando conta do alunado”.

Dessa forma, preocupada e indignada com esse cenário, a pesquisadora buscou respostas que pudessem contribuir para a melhoria da qualidade da educação da escola pública. Uma de suas dúvidas era: será que uma escola pública (mesossistema) pode mudar sua própria realidade e oferecer uma educação de qualidade? Ou: o que pode um microssistema?

E encontrou uma escola que acredita que é possível transformar a sua realidade e a da comunidade onde está inserida, a partir de seu próprio contexto (mesossistema), uma "escola sem muros e com pessoas felizes". A partir disso, houve o desejo de analisar quais estratégias e/ou recursos a equipe escolar implementou e suas repercussões para os sujeitos envolvidos.

Convencida de que as práticas educativas tradicionais não estavam correspondendo às suas expectativas e às necessidades da comunidade, e fortalecida pelo desejo de mudança, a equipe docente da escola pesquisada, sempre com apoio da diretora, tem conseguido transformar a rotina da escola de forma a otimizar o processo educacional, melhorando a qualidade da educação oferecida.

Essa escola tem buscado o que se entende por educação de qualidade, isto é, aquela em que o desenvolvimento não é apenas cognitivo, mas envolve a apreensão de valores, crenças, habilidades e atitudes que tornam o aluno capaz de transformar sua qualidade de vida e a da sociedade.

Com essa finalidade, o grupo docente, que já vinha tentando melhorar a qualidade da educação da escola, sem contudo alcançar bons resultados, buscou ajuda externa e, com essa orientação, vem alterando as práticas educativas e

conseguindo bons resultados. A gestão democrática e participativa, o trabalho coletivo, o desenvolvimento da parceria escola-família, a construção de um novo Projeto Político Pedagógico, as plenárias dos alunos e a nova organização do tempo, do espaço e dos agrupamentos na escola foram as alterações que parecem estar impactando positivamente no desenvolvimento humano de todos os envolvidos, inclusive da comunidade (ainda que muito sutilmente).

Rosa (2008) pontuou que, em curto e médio prazo, a qualidade da escola pública não é tributária de políticas educacionais macro, tampouco de massificados e efêmeros programas, projetos ou política de governo, mas sim da decisão dos (as) profissionais que nela trabalham, de tornarem-se autores (as) e protagonistas, no processo de construção e implementação do PPP. A partir disso, é interessante observar a "tomada de consciência" da equipe da escola pesquisada, que se percebeu como uma parte fundamental na vida do aluno, uma parte que pode fazer a diferença. Assim, vem procurando fazer o melhor por ele.

Essa escola, ou melhor, a equipe escolar, merece toda a admiração, não só porque tomou ciência de sua responsabilidade e resolveu tentar mudar suas práticas pedagógicas, visando a um melhor desenvolvimento humano de todas pessoas envolvidas direta ou indiretamente com a escola, como também por ter assumido publicamente o desejo de não mais compactuar com o fracasso educacional que o Brasil tem vivenciado.

A direção da escola teve papel fundamental em todo esse processo de inovação. Por meio da gestão democrática-participativa, foi em busca de soluções, inclusive externamente à escola, pois vem procurando desenvolver parceria junto à comunidade. Congregou o grupo de docentes a refletir e a se definir pela necessidade de mudança, estimulou-o, e vem imprimindo no grupo a motivação, o entusiasmo e a necessidade da manutenção do trabalho e do comprometimento com a transformação social daquele contexto. Sua ousadia, coragem, iniciativa e determinação foram essenciais para a mudança.

Contudo, embora a gestão tenha tido um papel fundamental, é preciso ressaltar que as inovações só estão sendo implementadas porque ela teve o apoio e o engajamento da maioria dos docentes da equipe de professores, bem como das

famílias. Ressalte-se ainda que, apesar do seu empenho e comprometimento, ela "esbarra" nos próprios limites emocionais e técnicos, somados aos limites dos docentes (necessidade de se re-inventar, dificuldades com a prática interdisciplinar, limitações teóricas e técnicas), acabam por gerar fragilidades no processo que, de maneira geral, parece caminhar entre avanços e retrocessos.

Ademais, embora a gestão tenha tido um papel fundamental, isso não determina e nem garante a conduta, postura e as práticas educativas do professor dentro da sala de aula. Ao entrar com um grupo de alunos em um "espaço de aprendizagem", o professor carrega consigo sua história de vida, suas representações sociais e suas fragilidades, de forma que seu trabalho pode se opor ao proposto pela escola, andando inclusive na contramão desta, como ocorre nesta escola.

Ou seja, a direção da escola, por melhor e mais bem preparada que possa estar, não tem acesso e nem "poder" sobre a postura e principalmente sobre as práticas educativas do professor dentro do espaço de aprendizagem. Em se tratando de professores efetivos, como é o caso das escolas públicas, alvo desta pesquisa, isso se torna ainda mais difícil, devido à estabilidade que eles têm.

A importância da atuação da gestão escolar é muito séria e implica reflexões sobre a importância do processo de seleção para direção de escolas. É um assunto que merece toda a atenção dos poderes públicos (macrossistema e exossistema), na definição e implementação de políticas públicas com relação à gerência escolar.

Sendo assim, o grupo de docentes dessa escola compreende como são fundamentais as parcerias escola-família e escola-comunidade. Percebem também o quanto seriam incapazes de alcançar melhores resultados com a educação oferecida, sem o apoio e a intervenção da comunidade e da família, e parecem estar desenvolvendo formas de estabelecer essa parceria.

Houve também grande mudança na organização do espaço, do tempo e dos agrupamentos, o que alterou todo o gerenciamento da unidade escolar. Essa estratégia gerou compartilhamento das responsabilidades entre os docentes, promoveu a alteração no método de ensino-aprendizagem, com proposta de trabalho com projetos de pesquisa, favoreceu melhor entrosamento e harmonia na

escola, com um “bom” clima ou ambiente organizacional, e provocou a necessidade do trabalho coletivo e interdisciplinar. A interdisciplinaridade não foi utilizada pela equipe docente como estratégia para mudança, ela foi consequência gerada pela novo “desenho” da escola.

Foi possível perceber que as mudanças, principalmente as espaciais e a dos agrupamentos, favoreceram maior intercâmbio entre os professores e que, por conta disso, há um bom nível de interação e articulação entre eles. Isso parece ter ocorrido também entre os alunos, uma vez que essa forma de trabalhar promove o agrupamento também entre eles. Na verdade, essas mudanças parecem ter promovido maior interação entre todos, na escola.

Aliás, umas das descobertas da pesquisadora com essa investigação foi perceber a enorme plasticidade (potencial para mudança sistêmica) existente na organização espaço-temporal da escola e as inúmeras possibilidades de se maximizar os resultados a partir disso. Em geral, o desenho tradicional está tão “cristalizado” que não se tem ideia da magnitude e da grandeza que essas duas dimensões guardam em si mesmas.

No entanto, embora essa escola esteja promovendo mudanças inovadoras na sua organização e funcionamento, com claro e evidente impacto desenvolvimental, foi possível perceber algumas fragilidades no seu funcionamento que parecem ser contraditórias às propostas de trabalho:

- ✓ A pesquisadora observou que os HTPCs não aconteciam como programado, e que alguns professores eram bastante faltosos. Dessa forma, essas reuniões pedagógicas, que poderiam promover grandes transformações em cada docente, por meio da colaboração reflexiva, acabavam não acontecendo a contento. Diante disso, o trabalho coletivo e interdisciplinar não acontecia satisfatoriamente, mas de forma bastante rudimentar.
- ✓ Quanto à interdisciplinaridade, ela se faz presente na escola de forma bastante embrionária, tanto nas atitudes e práticas dos professores quanto nas atividades dos alunos. Embora o desejo fosse de que os alunos trabalhassem interdisciplinarmente com projeto de pesquisa, a partir dos problemas do seu contexto, isso ainda ocorre de forma precária. O motivo são os impedimentos

resultantes da formação cultural da sociedade e da formação fragmentada do professor, que tem dificuldade para trabalhar de uma forma não convencional, para a qual não foi formado, e que realiza seu trabalho sob as mais adversas influências. O trabalho interdisciplinar também fica comprometido num grupo com dificuldade de interação, já que implica trocas intensas e participação dos docentes num mesmo projeto, o que ainda não ocorre satisfatoriamente.

✓ Também se constatou um grande descompasso entre o “ritmo” da escola e o “ritmo” da sala de aula. Ao observar a postura e as práticas educativas de alguns professores nos “espaços de aprendizagem”, percebeu-se que alguns dos docentes apresentavam conduta, postura e prática bastante “tradicionais” e, por isso, contrárias à proposta da escola. Dessa forma, enquanto as transformações sejam visíveis no mesossistema (escola), elas são discretas ou não acontecem no microssistema (sala de aula).

Ainda que a escola, em sua condição de mesossistema, exerça forte influência sobre o desenvolvimento de todos, são os “espaços de aprendizagem” os que mais intensidade têm sobre o desenvolvimento humano, pois o microssistema é o ambiente imediato em que se encontra a pessoa, é o espaço onde acontecem as inter-relações entre outras pessoas presentes no ambiente que afetam a pessoa em desenvolvimento.

Foi possível perceber nitidamente a diferença entre as práticas desenvolvidas na escola (mesossistema) e as práticas desenvolvidas em cada “espaço de aprendizagem” (microssistema), o espaço mais pulsante da escola, onde são construídos os alicerces da educação (KACHAR, 2001).

Essa foi uma das grandes descobertas da pesquisadora, nesta pesquisa. Dessa forma, ela concluiu que se conhece o que de verdade uma escola é, (de ensino infantil e fundamental I) ao se adentrar nas salas de aula, porque é ali que realmente qualquer projeto acontece ou não. A sala de aula pode ser totalmente diferente do que a escola é. Aqueles que não adentram as salas de aula podem ficar com uma impressão errada da escola.

Em se tratando de escola de educação infantil e ensino fundamental I, isso é assustador, isto é, quanto menor, mais vulnerável a criança está ao que o professor

é. Na escola pesquisada, alguns professores estimulam os alunos à reflexão, à crítica e à autonomia. Já em outros espaços eles reforçam as exclusões, o fracasso e a heteronomia, que são contrários à proposta de trabalho da escola.

Assim sendo, a atuação, a conduta e a postura diárias do professor nos “espaços de aprendizagem”, sendo ele um “bom” ou um “mal” professor, é fator essencial para o desenvolvimento humano. Isso porque ele tem enorme influência sobre o que está sendo “construído”, ou seja, sobre a subjetividade dos educandos. Os professores são mediadores sociais na constituição da subjetividade do aluno.

✓ Outra fragilidade percebida na escola foi a frequência com que o grupo docente altera os agrupamentos, redesenhando-os conforme as necessidades e desafios que surgem no dia a dia, ou seja, distribuem os alunos e a si mesmos conforme as necessidades e as demandas que vão surgindo, tanto em função dos conteúdos que precisam ser trabalhados, quanto em função da eventual falta de um professor, ou conforme as dificuldades dos alunos ou até mesmo as dificuldades técnico-pedagógicas dos professores.

Embora isso pareça interessante, na medida em que se procura atender às necessidades dos grupos, questiona-se a frequência dessas mudanças, pois afinal os processos proximais não podem funcionar efetivamente em ambientes instáveis e imprevisíveis, visto que necessitam de certa regularidade.

✓ Tendência à seriação e fragmentação nas práticas dos professores em sala de aula e práticas bastante tradicionais, sugerindo uma regressão no movimento de inovação.

No entendimento da pesquisadora, as práticas de alguns professores não foram modificadas suficientemente, ou não foram modificadas, por várias razões: 1- talvez porque o projeto esteja no seu 3º ano de implantação, ou seja, as mudanças ainda estão acontecendo e, por isso, ainda não alcançaram os “espaços de aprendizagem”; 2- talvez porque os professores não tenham tido abertura para o novo, ou não tenham tido disposição para conviver com a “bagunça” interna, ou, ainda, para se dispor do velho, ou seja, dificuldade em se re-inventar.

Outra razão talvez seja o fato de alguns professores ainda não terem tomado ciência do quanto seu perfil ou sua postura não são condizentes com a proposta da escola, e menos ainda do quanto isso interfere negativamente no desenvolvimento de seus alunos. Nesse grupo de professores existem os que estão na escola desde a implantação do projeto e que não desejam mudanças, assim como os que estão lá há pouco tempo e que estão dispostos a aprender e a se transformar. Existem aqueles em que se percebe um alto nível de comprometimento e aqueles em que parece não haver comprometimento algum.

As orientações externas parecem estar sendo absorvidas pelos professores em níveis diferenciados, ou seja, parece que alguns professores absorveram por completo novos conceitos e concepções e que tiveram suas práticas alteradas em função disso. Alguns parecem ter absorvido parcialmente, outros parecem estar tentando alterar as próprias práticas, outros ainda parecem não desejar fazê-lo, e outros, finalmente, parecem não perceber que suas práticas devem ser alteradas, para estarem em conformidade com a proposta de trabalho da escola. Acredita-se que seria assim em qualquer escola, porque isso está relacionado com o humano de cada indivíduo: suas concepções, crenças, resistências ou não ao novo, ao desconhecido.

Talvez todo o exposto explique o nível de participação/envolvimento/comprometimento da equipe de professores nas ações empreendidas. Os professores (com exceção de alguns), embora tenham caminhado, parecem caminhar num ritmo diferente, ou seja, parecem não ter se empenhado/comprometido tanto quanto a direção e alguns colegas. Sendo assim, acredita-se que esse grupo de docentes, por conta de uma qualidade afetiva ímpar, parece estar engajado com a educação dessa escola. Todavia, de maneira geral, isso não é o suficiente para alterar a prática educativa e potencializar o desenvolvimento humano dos alunos.

Nesse ponto, deve-se refletir sobre a importância dos cursos de formação inicial e continuada dos docentes no Brasil. Só bons cursos podem conseguir “mexer” com as representações sociais e com as fragilidades dos professores a ponto de levá-los a alterar a própria conduta, postura e prática pedagógica. Entende-se por “bons” cursos os que desenvolvem no docente o senso crítico, a noção de

responsabilidade e autonomia, são os que os levam a refletir sobre concepções e conceitos de mundo, de educação, de escola, de aluno, de ser humano. Bons cursos são aqueles que “transformam” os alunos em docentes, isto é, que desenvolvem a identidade e a profissionalidade docente.

A precária formação de grande parte dessa equipe escolar (41,7% têm formação em magistério e 50% tem formação em pedagogia ou está concluindo o curso), inclusive com relação à interdisciplinaridade, interfere negativamente na qualidade das práticas educativas, pois há uma relação direta entre a boa formação dos profissionais e o melhor desempenho dos alunos, ou seja, a qualificação docente é fator fundamental quando se trata de educação de qualidade.

Dessa forma, diante do que se observou, é possível pensar que, embora a escola (mesossistema) viva um movimento intenso de mudanças, essas mudanças ainda são sutis nas condutas e práticas da maioria dos professores, e, na visão da pesquisadora, por uma razão simples: uma nova educação exige um novo educador (GADOTTI, 2000), e o educador que temos nas escolas brasileiras, assim como nessa escola, ainda é o de concepções e conceitos tradicionais. Na visão de Demo (2010, p. 869), “[...] incomoda que docentes não tentem desconstruir-se, em particular desconstruir suas aulas [...]

Como a escola é uma unidade que supera a soma das partes, essas mudanças parecem que não chegaram com tanta força aos “espaços de aprendizagem” (microsistema), e isso pode estar sendo um obstáculo a um desenvolvimento ainda melhor. Além disso, como diz Pacheco (2013, p. 48), “[...] tenho consciência de que os processos de transformação pessoais e institucionais são lentos e sujeitos a contradições”.

Contudo, sendo a escola (mesossistema) um *locus* privilegiado de aprendizado, em virtude do número significativo de interações contínuas e complexas que promove, acredita-se que esta escola, quando comparada com ela mesma em anos anteriores, com as mudanças realizadas principalmente no gerenciamento do tempo, espaço e agrupamentos, tem conseguido com êxito potencializar o desenvolvimento humano das pessoas ali inseridas.

Acredita-se que a reestruturação radical do meio ambiente escolar possibilitou uma nova configuração, a qual ativou potenciais desenvolvimentais previamente irrealizáveis. Acredita-se também que houve um impacto positivo, em virtude das estratégias adotadas pela equipe escolar que visam à melhora na qualidade da educação nessa escola.

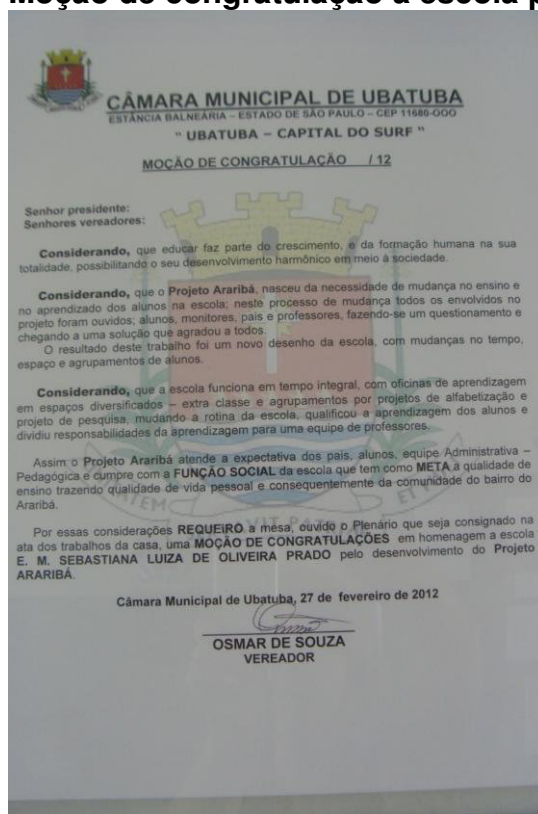
Da mesma forma, acredita-se que as mudanças promovidas tenham aumentado o potencial desenvolvimental dos alunos, devido à alteração de papel (chamada de transição ecológica) ocorrida entre a escola e eles, na medida em que a escola os colocou num papel diferente. Com a nova proposta de trabalho, eles saíram de uma posição passiva para uma posição ativa dentro da escola, como protagonistas, com participações reflexivas e críticas, na plenária.

Embora as mães dos alunos tenham apresentado dificuldade para se expressar, fica evidente em suas falas a satisfação com a escola e com o desenvolvimento dos filhos, e o quanto esse desenvolvimento acabou por promover uma mudança também nelas e, assim, na qualidade do relacionamento entre elas e os filhos, uma mudança no padrão de qualidade de vida da família.

Dessa forma, acredita-se também que a mudança paradigmática da escola esteja, ainda que muito sutilmente e de maneira imperceptível, promovendo desenvolvimento na comunidade do entorno, o que pode ser considerado um evento histórico passível de alterar o curso de desenvolvimento humano de todo esse contexto, devido a interdependência existente entre as pessoas num sistema. Diante disso, a Câmara Municipal de Ubatuba homenageou a escola pelo serviço que vem prestando à cidade, com uma moção de congratulação.

Pode-se concluir que Paulo Freire (2011) estava certo mais uma vez, ao afirmar que há necessidade de uma reforma urgente e total no processo educativo, uma reforma que atinja a própria organização e o próprio trabalho educacional. Portanto, é preciso aperfeiçoar o ambiente escolar com o objetivo de potencializar o desenvolvimento humano e deter o ciclo de pobreza e exclusão de muitos seres humanos.

Imagem 30 Moção de congratulação à escola pesquisada



Este trabalho trouxe enorme contribuição para a pesquisadora, que é psicóloga escolar e educacional. Verificar que uma unidade escolar pode produzir sua própria transformação e compreender os meios que pode utilizar para isso trouxeram-lhe instrumentos para fomentar reflexões com educadores a respeito do tipo e condições de gestão, com relação à parceria escola-família, com relação aos propósitos de atuação, com relação à forma de se utilizar o tempo e o espaço escolar, com relação a fragmentação, solidão e isolamento presentes nas escolas, etc.

Esta pesquisa também promoveu uma mudança na motivação da pesquisadora para continuar lutando por uma educação de qualidade, pois percebeu que as inovações implementadas pela escola potencializam o desenvolvimento humano, trazendo benefícios reais às pessoas em termos de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas, emocionais e comportamentais.

Com o objetivo de auxiliar na compreensão de como se deu o processo de construção desse novo desenho da escola, a pesquisadora poderia descrever o

passo a passo desse processo e o funcionamento atual da escola. Todavia, entende-se que isso não é salutar, pois vai de encontro à filosofia que subjaz neste trabalho: favorecer o desenvolvimento da autonomia da escola, pois a qualidade da educação depende da autonomia da escola que trabalha coletivamente.

A cultura brasileira não propicia aos educadores que reflitam criticamente para buscar soluções para seus problemas. Dessa forma, são comuns métodos ou sistemas que chegam à escola e que são introduzidos de "cima para baixo", independentemente do desejo e da avaliação da equipe de profissionais da escola, assim como também é comum a imitação de "modelos" que são simplesmente "copiados e colados", de uma escola para outra.

Esse modo de conduzir a educação tem feito parte da cultura Brasileira (como mencionado na fundamentação - centralizadora e autoritária) e, como vimos, tem funcionado para inibir o desenvolvimento da autonomia das escolas, isto é, tomar para si a responsabilidade de decidir o "modelo", "método" ou "sistema" que atende à necessidade da SUA realidade. Cada escola tem uma especificidade, isto é, "funciona" de um jeito (sua equipe gestora, seus docentes, a comunidade do entorno e as famílias, as relações interpessoais entre todos, sua organização, etc.) e está inserida num determinado contexto.

Dessa forma, o método, o sistema, o funcionamento, enfim, o desenho será de uma maneira e num ritmo para cada escola. Em outras palavras, cada unidade escolar deve desenvolver a SUA forma, o SEU movimento na direção de uma transformação que ELA deseja em função dos SEUS problemas. Isso exige a construção coletiva de um projeto que nasce da própria equipe, não sendo possível a simples transposição de uma realidade para outra, como seguindo uma "receita".

Essa, inclusive, é a conduta do Prof. Pacheco. No entanto, ainda com o objetivo de trazer subsídios para que outras escolas também possam mudar seu contexto, a pesquisadora tenta apresentar aqui alguns princípios e "procedimentos" que podem "nortear" um possível caminhar no sentido de uma inovação:

✓ É preciso a reflexão-ação sobre o tipo e as condições da gestão escolar. Só uma gestão democrática e participativa cria condições que favoreçam um "bom"

clima organizacional, de motivação, envolvimento e comprometimento, passíveis de promover uma educação de qualidade;

✓ É preciso reflexão-ação sobre a fragmentação, a solidão e o isolamento existente em escolas que funcionam "tradicionalmente":

a)- a equipe gestora e principalmente os docentes vivem na "pele" o sofrimento causado pelo isolamento desse modelo tradicional de educar: as dúvidas e angústias diante da diversidade cultural, étnica e racial de um grupo de alunos que, em sua maioria, tem demonstrado o descontentamento com o sistema vigente por meio da indisciplina, apatia e até da violência.

b)- os alunos que devem, isoladamente, em sua sala, sua fileira, sua carteira, aprender sozinhos um conteúdo que não tem vínculo com sua vida, com sua realidade, um conteúdo sem sentido e sem significado deve, também manter uma atitude passiva, pois, afinal, "apenas o professor é o detentor do conhecimento".

c)- uma escola isolada da comunidade, em que seus muros a separa da vida, que é pulsante. Enquanto se está dentro da escola vive-se num mundo paralelo, sem relação com a vida, que parece ficar "do lado de fora".

Dessa forma, é preciso pensar num desenho que estimule o "trabalhar com", a solidariedade e o compartilhamento. É preciso pensar num desenho que favoreça a integração entre todos que estão dentro da escola e deles com a comunidade. É preciso pensar interdisciplinarmente;

✓ É preciso a reflexão-ação para o desenvolvimento da parceria com as famílias e a comunidade do entorno;

✓ É preciso a reflexão-ação coletiva, ou seja, um trabalho "com-junto" (com possibilidades de encontros frequentes entre equipe escolar, equipe escolar e famílias e comunidade e alunos), o único capaz de promover o amadurecimento profissional da equipe e aumentar a competência social do grupo.

✓ É preciso reflexão-ação na construção coletiva de objetivos claros, com relação ao PPP da escola.

✓ É preciso que a equipe deseje e acredite na possibilidade de uma escola feliz, onde a aprendizagem seja sinônimo de prazer e alegria.

Os "procedimentos" devem sempre ser coletivos e tudo deve ser realizado de acordo com as possibilidades, capacidades e desejos da equipe, sempre procurando o consenso:

1- A equipe escolar deve começar questionando o que pode ser melhorado na escola (quais são os problemas?);

2- Junto a esse momento, deve procurar levantar hipóteses para as causas dos problemas detectados e justificá-los. Isso deve ser feito buscando articular as causas às reflexões propostas nos princípios;

3- Na sequência, a equipe escolar deve propor estratégias, fundamentadas teoricamente (o que exige constante estudo da equipe) e a partir das reflexões coletivas, para alcançar as melhorias desejadas;

4- A partir disso e, de acordo com a LDB:

Art 23- a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Movimentar-se/Organizar-se: juntar salas, séries, distribuir os professores e alunos por ciclos ou não, dividir os professores por disciplinas ou não, fazer tudo isso junto e ao mesmo tempo ou fazer parte disso, fazer isso num dia da semana, ou em dois, ou em todos os dias, ou ainda implementar mudanças aos poucos ou de uma vez só, - enfim, a(s) ação(ões) adotada(s) deve(m) corresponder àquilo que a equipe escolar entende que contribuirá para solucionar o(s) problema(s) detectado(s), ou seja, a escolha da(s) estratégia(s) depende do que a equipe detectou como problema(s) na escola. Esse é um "movimento" infinito e de infinitas possibilidades, pois a escola é uma estrutura extremamente dinâmica.

Como exemplo, podemos citar o primeiro "movimento" da escola pesquisada: com o desejo de formar alunos leitores com autonomia para buscar seu próprio conhecimento e despertar o interesse pelo aprendizado, a equipe escolar definiu como estratégia a utilização de uma atividade diferenciada uma vez na semana: o trabalho com projetos de pesquisa. Os temas seriam definidos pelos próprios alunos que, auxiliados pelos docentes, chegariam a um consenso e se agrupariam por

afinidade de temas, independentemente da série ou da idade, em torno de 10 (dez) alunos para cada tutor (professor).

A escola foi dividida da seguinte forma: 2 (dois) ciclos - 1º, 2º e 3º anos, e 4º e 5º anos. Para atender a esse movimento, os professores também foram divididos em 2 (dois) grupos. Em cada um desses ciclos os alunos poderiam se misturar e ocupar qualquer lugar na escola, pois todos os espaços são espaços de aprendizagem. No final do período cada grupo teria que fazer exposição e apresentação para toda a escola e, no final do dia, a equipe escolar se reunia para refletir sobre os "acertos e erros" da proposta. A partir daí, sucederam-se muitos outros "movimentos", até o "formato" atual, pois, como foi dito, a escola é uma estrutura viva.

5- Embora tudo isso aconteça com certa lentidão, por conta dos limites técnicos e emocionais que esse processo envolve, a equipe escolar deve propor prazos para cada etapa dos trabalhos, para que o grupo consiga efetivamente "sair do lugar".

6-A equipe escolar também deve registrar todos os "passos" dados no sentido de alcançar os resultados almejados.

Essa pesquisa tem como um dos objetivos afirmar que mudanças são possíveis, mas a consistência dessas mudanças depende essencialmente do desejo e comprometimento da equipe escolar em encontrar seu próprio caminho.

Um outro elemento sobre o qual convém refletir é sobre a importância do conhecimento, por partes dos políticos, de como as políticas e o modo como são implementadas determinam as condições ou não para a potencialização do desenvolvimento. Como fazer para que isso se torne conhecido, principalmente por eles, responsáveis diretos pela elaboração e implementação de políticas públicas?

Inspirada em Bronfenbrenner, outra questão que é trazida para reflexão é a seguinte: qual será a relação entre a trajetória pessoal inserida no sistema e ele? Será que a pessoa simplesmente é levada pela corrente da história, ou ela apresenta um momento próprio?

Diante dos resultados encontrados nesta pesquisa, pensa-se que é possível pensar que algumas pessoas não são levadas pela corrente da história, que não são

condicionadas pela superestrutura e que a sua consciência pode determinar o seu Ser. Elas podem, sim, apresentar um momento próprio e "tomar" a história nas próprias mãos.

Entretanto, conforme a citação marxista que diz que um modo de produção não é superado antes que tenha desenvolvido no seu interior as condições necessárias para a sua superação, conclui-se também que as pessoas são levadas pela corrente da história, que não apresentam um momento próprio e que um determinado período da história se transforma na medida em que ele mesmo se esgota.

Mas pode-se concluir também que as pessoas que não são levadas pela corrente da história e que apresentam um momento próprio provocam as condições necessárias para a superação de um determinado período da história, transformando-a no tempo, que também é histórico.

Sendo assim,

"Não é possível pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto(...). Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas, às vezes demoradas".

Paulo Freire

“Ainda vai levar uma cara
Pra gente poder dar risada,
Assim caminha a humanidade
Com passos de formiga
E sem vontade”

Lulu Santos

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. Escola e violências. **Revista Observare**, v. 4, Salvador, p. 1-7, outubro, 2008.
- ABRAMOVAY, M (Coord.). **Escolas Inovadoras: Experiências Bem-sucedidas em Escolas públicas**. Brasília, UNESCO, Ministério da Educação, 2004.
- ALVES, C. humildade. In: FAZENDA, I. C.A. (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 61- 64.
- ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M. H. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr 2004.
- ASBAHR, F. S. F.; MARTINS, E.; MAZZOLINI, B. P. M. Psicologia, formação de psicólogos e a escola: desafios contemporâneos. **Psicol. Estud**, vol.16, n.1, Maringá, p. 157-163, Mar, 2011.
- AGUIAR, R.M.R. ALMEIDA, S.F.C. **Mal-Estar na Educação: O sofrimento Psíquico de Professores**. Curitiba: Juruá, 2008.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 2007.
- ALVES, F. Qualidade da Educação Fundamental: integrando Desempenho e fluxo Escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas da Educação**, v. 15, n. 57, Rio de Janeiro, p. 525-542, out/dez, 2007.
- ANDRÉ, M. E. D.A. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo, Loyola, 2006.
- ARAUJO, U. F. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.
- ARELARO, L.R.G. O Ensino Fundamental no Brasil: Avanços, Perplexidades e Tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, out., 2005.
- ASBAHR, F. S. F.; MARTINS, E.; MAZZOLINI, B. P. M. Psicologia, formação de psicólogos e a escola: desafios contemporâneos. **Psicol. estud.**[online]. 2011, vol.16, n.1, pp. 157-163. ISSN 1413-7372. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722011000100019>.
- AZEVEDO, J.C. Educação Pública: O Desafio da Qualidade. **Estudos Avançados**. v. 21, n. 60, 2007.

BARBOSA, D. A competência do educador popular e a interdisciplinaridade do conhecimento. In: FAZENDA, I. C.A. (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 65-77.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 10 ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARROSO, J. Escola da Ponte: Defender, Debater e Promover a Escola Pública. In CANÁRIO, R., MATOS, F., TRINDADE, R. **Escola da Ponte: Defender a Escola Pública**. Porto: Profedições, 2004, p. 7-18.

BEHRING, E. R. Política Social no contexto da crise capitalista. In **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD/UNB, Introdução, p. 301-321, 2009.

BECK, C. L. C.; GUALDA, D. M. R.; HOFFMANN, I. C.; RESSEL, L. B.; SEHNEM, G. D.; SILVA, R. M. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto Contexto Enferm**. Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 779-786, out-dez, 2008.

BOCK, A.M.B. Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica. **Psicologia Escolar: teorias críticas**. Casa do Psicólogo, 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN S. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal, Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo, Brasiliense, 1981.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP. Censo Escolar 2010.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CANÁRIO, R. Uma inovação *apesar* das reformas. In _____. **Escola da Ponte: Defender a Escola Pública**. Porto: Profedições, 2004, p. 22-29.

CARVALHO, A.A análise da configuração de políticas públicas para a juventude a partir de 1990: evidenciando concepções e estratégias neoliberais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, nov., 2009.

CABRITO, B. G. Avaliar a Qualidade em Educação: Avaliar o que? Avaliar Como? Avaliar para quê? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago, 2009.

COLL, C. *et all*. Desenvolvimento Psicológico e Educação, V.2. **Psicologia da Educação Escolar**, 2ª edição, Porto Alegre, Artmed, 2004.

COSTA, F.; DE ANTONI, C.; FERRONATO, M. A.; KOLLER, S. H.; MARTINS, C.; MAURENTE, V.; SIMÕES, A. Grupo focal: Método qualitativo de pesquisa com

adolescentes em situação de risco. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 53, n. 2, p. 38-53, 2001.

CHRISPINO A; DUSI, M. L. H. M. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 597-624, out./dez. 2008.

CHRISPINO A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007

DAVOK, D. F. Qualidade em Educação. **Avaliação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cortez, 1998.

DEMO, P. Rupturas Urgentes em Educação. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 861-872, out/dez, 2010.

DESSEN, M.A; GUEDEA, M.T.D. A Ciência do Desenvolvimento Humano: Ajustando o Foco de Análise. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 30, p. 11-20, jan/abr, 2005.

DESSEN, M.A; POLONIA, A. C. A família e a Escola como contextos de Desenvolvimento Humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, jan/abr, 2007.

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

DOURADO, L.F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out, 2007.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F. A Qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios. **Cad. Cedes**. Campinas, v 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago, 2009.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA; J.F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da Educação: Conceitos e Definições**. Brasília: MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FARIA, L. C. M.; SOUZA, D. B. Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: A gestão política dos sistemas públicos de ensino pós LDB 9.394/96. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas**. Rio de Janeiro, v.12, n.45, out./dez, 2004.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: _____ (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 15-18.

_____. Construindo aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. C.A. (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 11-29.

_____. Notas de Aula, 1999.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010.

FERREIRA, M. C. L. O quadro atual da Análise do Discurso no Brasil. **Revista Letras.UFSM**, n. 27, p. 39-46, jul-dez, 2003.

FERREIRA, M. E. de M. P. Ciência e interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. C.A. (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 19-22.

FERREIRA, S. L. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. C.A. (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 33-35.

FONSECA, M. Políticas Públicas para a Qualidade da Educação Brasileira: Entre o Utilitarismo Econômico e a Responsabilidade Social. **Cad. Cedes**, Campinas, v 29, n. 78, maio/ago, 2009.

FONSECA, R. A. **Representação social da liderança por líderes e potenciais líderes**. 2007. 213 p. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional)-Universidade de Taubaté, Taubaté, 2007.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no College pronunciada em 02 de Dezembro de 1970. São Paulo, Loyola, 1998.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2012

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003

_____. **Política e Educação**. Coleção questões da nossa época, v. 23. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

FREITAS, H.C.L. A (Nova) Política de Formação de Professores: A Prioridade Postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.1203-1230, out, 2007.

FRIGOTTO, G. **Os Delírios da Razão**: Crise do Capital e Metamorfose Conceitual no Campo Educacional. In *Pedagogia da Exclusão*, Petrópolis, Vozes, 2007.

FURLANETTO E. C. Fronteira. In: FAZENDA, I. C.A. (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 165-167.

GADOTTI, M. **Um legado de esperança**. São Paulo, Cortez, 2001.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 14, n. 2, 2000.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.D.A. Políticas Docentes em estados e municípios: o que dizem os estudos de campo? In: **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO. Cap. 7, p. 177-220, 2011.

GATTI, B. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 90-102, mai/2009.

_____. Debate Avaliação em Educação: o que a escola pode fazer para melhorar seus resultados? **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n.3, p.31-33; p.36-38, 2007.

GIACON, B. D. M. Coerência. In: FAZENDA, I. C.A. (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 35-39.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GIOVEDI, V.M. **O Currículo Crítico-Libertador como forma de resistência à violência curricular**. 2012. 272 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, 2012.

GOMES, M. E. S.; BARBOSA, E.F. A técnica de grupos focais para a obtenção de dados qualitativos. **Instituto de Pesquisa e Inovações Educacionais – Educativa**. Fev.,1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, V.2 Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. Ed. Civilização Brasileira, 2000.

GRIGOROWITSCHS, T. O conceito de “socialização” caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p.33-54, jan/abr 2008.

HAGUETTE, T. M.F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis, Vozes, 1997.

IAMAMOTO, M. V. **Estado, Classes Trabalhadoras e Política Social no Brasil**. In *Política Social no Capitalismo: Tendências Contemporâneas*, São Paulo, Cortez, 2008.

JOSGRILBERT, M. F. V. Atitude. In: FAZENDA, I. C.A. (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 84-86.

KACHAR, V. Movimento. In: FAZENDA, I. C.A. (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 110-114.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4.ed.São Paulo: Atlas, 2001.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J.C.; SANTOS, A. **Educação na Era do Conhecimento em Rede e Transdisciplinaridade**. 4ª ed. Campinas: Alínea, 2013, p. 15-58.

_____. **Didática**. Coleção Magistério- 2º grau. Série formação do professor. São Paulo, Cortez, 1994.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia, Editora Alternativa, 2001.

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

MACHADO, A.M. e SOUZA, M.P.R. As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. In **Psicologia escolar: em busca de Novos rumos**. São Paulo: Casa do psicólogo, Cap. 2, p. 39-54, 2004.

MARCHELLI, P.S. Expansão e Qualidade da Educação Básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 561-585, maio/ago, 2010.

MARRA, C.A.S. Violência escolar: a percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola. São Paulo: Annablume, 2007.

MARTÍNEZ, A. M. (Org.). **Psicologia Escolar e Compromisso Social: Novos Discursos, Novas Práticas**. Campinas: Ed. Alínea, 2007.

MARTINS, A.M. Uma Análise da Municipalização do Ensino no Estado de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, nº 120, p.221-238, nov, 2003.

MATTOS, S. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em revista**. Curitiba, n. 44, p. 217-233, apr/june, 2012.

MELLO, G.N. Políticas Públicas de Educação. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 13, 1991.

MINAYO, M. C. de S.(org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

MORAES, M.C. Sistêmico. In: FAZENDA, I. C.A. (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 33-34.

MOREIRA, M.R; NETO, O.C; SUCENA, L.F.M. Grupos Focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: **XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**, Ouro Preto, Minas Gerais: 2002.

PACHECO, JA **Escola da Ponte sob múltiplos olhares**. Porto Alegre, Artmed, 2013.

_____. **Para Alice, com amor**. 3. ed. S. Paulo: Cortez, 2008.

_____. Fazer a Ponte. In: _____. **Escola da Ponte: Defender a Escola Pública**. Porto: Profedições, 2004, p. 65-85.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar**. Casa do Psicólogo, 2008.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação- perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata, 1996 (Fundacion Paideia).

PRATI, L.E., et. Al. Revisando a Inserção Ecológica: Uma Proposta de Sistematização. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 160-169, 2008.

RAMOS, G. T. Mudança. In: FAZENDA, I. C.A. (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 68-72.

RAMOS, M. N. O desafio da qualidade da educação básica. **Journal of the Brazilian chemical Society**. São Paulo: v. 21, n. 3, 2010.

RICHARDSON, R. J. e col. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1989.

SANTOS, L.L. Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Fundamental de 9 Anos e o Plano Nacional de Educação: Abrindo a Discussão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 833-850, jul-set, 2010.

SANTOS, M. E. B. A escola do futuro. In CANÁRIO, R. MATOS, F. TRINDADE, R. **Escola da Ponte: Defender a Escola Pública**. Porto: Profedições, 2004, p. 19-21.

SANTOS, M. J. E. O professor ecológico no contexto da instituição escolar. **Revista Faced**, Salvador, n.15, jan./jul, 2009.

SAVIANI, D. Escola e democracia. Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. **Revista Campinas**, coleção polêmicas do nosso tempo, SP, Autores Associados, v. 5, 2001.

SEVERINO, A.J. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **São Paulo em perspectiva**. São Paulo, v. 14, n. 2, 2000.

SILVA, E. L; MENEZES, E.M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis, UFSC, 2005.

SILVA, M .A. Qualidade Social da Educação Pública: Algumas Aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, v 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago, 2009.

SOUZA, B.de P.Orientação à queixa escolar: considerando a dimensão social. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v.26, n.2, p. 312-319, june 2006.

SOUZA, L. C. P de. Ação. In: FAZENDA, I. C.A. (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 120-121.

SOUZA, T.Y.; BRANCO A.M.C.U.A.; OLIVEIRA, M.C.S.L. Pesquisa Qualitativa e desenvolvimento humano: aspectos históricos e tendências atuais. **Fractal: revista de Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 357-376, jul/dez, 2008.

SOUZA-SILVA, J. C;DAVEL, E. Da ação à Colaboração Reflexiva em Comunidades de Prática. **RAE**, v. 47, n. 3, p. 53-65, jul/set, 2007.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p.209-244, dez. 2000.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n.39, septiembre-diciembre, 2008.

TRINDADE, R. COSME, A. A construção de uma escola pública e democrática. In: _____. **Escola da Ponte: Defender a Escola Pública**. Porto: Profedições, 2004, p.56-60.

UNESCO. Relatório de monitoramento de educação para todos. **Educação para todos em 2015; alcançaremos a meta?**. Brasília, 2008.

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

VELLENICH, A. M. **A melhora do mundo depende da melhora moral de cada um**. 2004. 54f. Síntese (trabalho de conclusão de curso - Curso de Filosofia) - Centro Universitário Salesiano de Lorena, Lorena-SP, 2004.

VELLENICH, A. M. **A identidade de gênero e sua percepção pelo homem e pela mulher atuais**. 2001. 158 f. Monografia (trabalho de conclusão de curso - Curso de psicologia) - Centro Universitário Salesiano de Lorena, Lorena-SP, 2001.

BIBLIOGRAFIA

FERREIRA, C. A qualidade na educação para uma educação de qualidade. **Physis**, Rio de Janeiro, v.14, n. 1, Jan./June, 2010.

KUPFER, M.C.M, O que toca à/a psicologia escolar. **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. Casa do Psicólogo, 2004.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Ed. Cortez, 2000.

SADER, E. **Gramsci – Poder, Política e Partido**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO - EDUCADORES

Data: ____/____/____

1- Gênero: () Feminino () Masculino () Não registrado

2- Idade: _____anos

3- Estado Civil: _____

4- Filhos: _____

5- Formação em: _____

6- Tempo de formado: _____

7- Pós-graduação? Qual: _____

8- Profissão/função: _____

9- Tempo na função: _____

10- Tempo de atuação nessa escola: _____

11- Trabalha de que horas a que horas: _____

12- Vínculo institucional: _____

13- Tem algum filho estudando aqui? _____

14- Preferência cultural: _____

15- Atividade de lazer preferida: _____

Gostaria de acrescentar alguma informação ou fazer algum comentário que nos ajudasse a conhece-lo(a) melhor?

Muito obrigada pela colaboração!

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO - ALUNOS

Data: ____/____/____

1- Gênero: () Feminino () Masculino

2- Idade: _____anos

3- Estuda nesta escola desde: _____anos ou desde a _____série

4- Série em que está: _____

Gostaria de acrescentar alguma informação ou fazer algum comentário que nos ajudasse a conhecê-lo(a) melhor?

Muito obrigada pela colaboração!

**APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO - RESPONSÁVEL
PELO ALUNO**

Data: ____/____/____

1- Gênero: () Feminino () Masculino () Não registrado

2- Idade: _____ anos

3- Estado Civil: _____

4- Filhos: _____

5- Qual o parentesco com o aluno: _____

6- Escolaridade: _____

7- Profissão: _____

8- Trabalha fora: _____

9- Qual o horário: _____

Gostaria de acrescentar alguma informação ou fazer algum comentário que nos ajudasse a conhecê-lo(a) melhor?

Muito obrigada pela colaboração!

APÊNDICE D - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – DIRETORA

- 1)- Educação escolar de qualidade é...
- 2)- Com relação a qualidade, esta escola está... Por quê?
- 3)- Esta escola mudou em alguma coisa nos últimos anos ? (Em caso positivo) que resultados buscava ?
- 4)- Fale um pouco sobre quais foram as razões que levaram esta escola a buscar mudanças.
- 5)- O que mudou ?
- 6)- Você é capaz de apontar as estratégias ou ações adotadas para essa mudança ?
- 7)- Fale um pouco sobre o “clima” de trabalho aqui. O que você sente fazendo parte da equipe escolar desta escola ? (valorização, motivação).
- 8)- Nas ações promovidas pela escola em busca de melhores resultados, as pessoas trabalharam sozinhas ou em conjunto ? Qual dessas atitudes é mais comum ? (Nível de participação).
- 9)- Fale um pouco sobre a responsabilidade, participação ou papel da direção da escola nesse processo de mudança ? (definição e operacionalização das estratégias de ação).
- 10)- Quais são, na sua opinião, as qualidades necessárias a um diretor para fazer mudanças que visem melhor qualidade educacional ?
- 11)- Se você tiver que citar um momento crucial da escola, nesse processo de mudança, qual teria sido esse momento? Esse momento reflete uma ação coletiva ou individual?
- 12)- Agora falando um pouquinho do “pedagógico”. Fale um pouco sobre as ações mais significativas que se refletiram na prática pedagógica dos professores.
- 13)- Essa experiência gerou mudanças em você? (Em caso afirmativo), como as descreve em termos de valores, atitudes, conceitos/concepções e na sua atuação profissional.
- 14)- As mudanças produzidas na escola, estão de alguma forma produzindo mudanças na comunidade do bairro da escola ? Por que pensa isso? Ou cite algum exemplo.
- 15)- Quais foram pra você os maiores obstáculos, as maiores dificuldades ou desafios, para começar esse processo de inovação e também para mantê-lo.
- 16)- Quer acrescentar alguma coisa ?

APÊNDICE E - DIRETRIZES DO GRUPO FOCAL - EDUCADORES

1. Introdução (aproximadamente 10 minutos)

O Moderador apresenta a técnica e os objetivos da discussão. Os participantes apresentam-se.

2. Técnica de aquecimento (aproximadamente 10 minutos)

“Educação escolar de qualidade é...”

3. Discussão Profunda (60 – 90 minutos)

O moderador faz perguntas relacionadas aos temas a serem investigados, incentivando uma discussão que revele os pensamentos e opiniões dos participantes. É nesta etapa que a informação mais importante é recolhida.

Temas de investigação:

- Nesta escola, a qualidade da educação está... Por quê ?
- Esta escola mudou em alguma coisa nos últimos anos ? (Em caso afirmativo), que resultados buscava ?
- Na sua opinião, quais razões levaram esta escola a buscar mudanças?
- O que mudou ?
- Você é capaz de apontar quais foram as ações adotadas para essa mudança
- Como é o “clima” de trabalho aqui ou o ambiente ? O que você sente fazendo parte da equipe escolar desta escola (valorização, motivação).
- Nas ações promovidas pela escola, em busca de melhores resultados, as pessoas trabalharam sozinhas ou em conjunto ? Qual dessas atitudes é mais comum ? (Nível de participação).
- Qual a responsabilidade, participação ou papel da direção da escola nesse processo de mudança ? (definição e operacionalização das estratégias de ação).
- Quais são, na sua opinião, as qualidades necessárias a um diretor para fazer mudanças que visem melhor qualidade educacional ?
- Se você tiver que citar um momento importante, nesse processo de mudança, qual teria sido esse momento? Ele reflete uma ação coletiva ou individual?
- Falando um pouco do “pedagógico”, quais foram as ações mais significativas que se refletiram na prática pedagógica dos professores ?
- Essa experiência gerou mudanças em você? (Em caso afirmativo), como as descreve em termos de valores, atitudes, conceitos/concepções e na sua atuação profissional.
- As mudanças produzidas na escola estão de alguma forma produzindo mudanças na comunidade do bairro da escola ? Por que pensa isso ? Ou cite algum exemplo.

4. Conclusão (aproximadamente 10 minutos)

O moderador resume a informação ou conclusões discutidas e os participantes esclarecem ou confirmam a informação. O moderador responde a qualquer pergunta, agradece aos participantes e indica os próximos passos.

APÊNDICE F - DIRETRIZES DO GRUPO FOCAL - ALUNOS

1. Introdução (aproximadamente 10 minutos)

O Moderador apresenta a técnica e os objetivos da discussão. Os participantes apresentam-se.

2. Técnica de aquecimento (aproximadamente 10 minutos)

“Pra você educação escolar de qualidade é...”

3. Discussão Profunda (60 – 90 minutos)

O moderador faz perguntas relacionadas aos temas a serem investigados incentivando uma discussão que revele os pensamentos e opiniões dos participantes. É nesta etapa que a informação mais importante é recolhida.

Temas de investigação:

- **Na sua escola, a qualidade da educação está...**
- **A sua escola mudou em alguma(s) coisa(s) nos últimos anos ?**
- **O que mudou ?**
- **Na sua opinião, a diretora tem: nenhuma responsabilidade pelas mudanças, muita responsabilidade ou um pouco de responsabilidade pelas mudanças? Por quê ?**
- **Na sua escola, você percebe as pessoas trabalhando sozinhas ou em conjunto? Qual dessas atitudes é mais comum ? (nível de participação).**
- **Você gosta da sua escola? Porquê?**
- **O que você mais gosta nela?**
- **Se você pudesse escolher qualquer escola para estudar, qual seria ?**
- **O que você acha que a escola tem desenvolvido em você ?(habilidades, atitudes, valores, aprendizagem) ?**
- **As mudanças da escola estão só aqui dentro ou atingem o bairro ? Por que pensa isso?Ou cite algum exemplo.**

4. Conclusão (aproximadamente 10 minutos)

O moderador resume a informação ou conclusões discutidas e os participantes esclarecem ou confirmam a informação. O moderador responde a qualquer pergunta, agradece aos participantes e indica os próximos passos.

APÊNDICE G – Diretrizes do Grupo Focal – Responsáveis pelos Alunos

1. Introdução (aproximadamente 10 minutos)

O Moderador apresenta a técnica os objetivos da discussão. Os participantes apresentam-se.

2. Técnica de aquecimento (aproximadamente 10 minutos)

“Educação escolar de qualidade pra você é...”

3. Discussão Profunda (60 – 90 minutos)

O moderador faz perguntas relacionadas aos temas a serem investigados incentivando a discussão que revele os pensamentos e opiniões dos participantes. É nesta etapa que a informação mais importante é recolhida.

Temas de investigação:

- **Na escola que seu filho(a) estuda, a qualidade da educação está...**
- **Nesta escola houve alguma mudança nos últimos anos ?**
- **O que mudou ?**
- **Na sua opinião, quais foram as razões que levaram a escola a buscar mudanças?**
- **Você é capaz de dizer quais foram as mudanças na escola ?(tais como na equipe gestora, entre os professores, entre alunos, nas práticas de sala de aula etc..)**
- **Na sua opinião, a diretora tem: nenhuma responsabilidade pelas mudanças, muita responsabilidade ou um pouco de responsabilidade ? Por que ?**
- **Nesta escola, você percebe as pessoas trabalhando sozinhas ou em conjunto? Qual dessas atitudes é mais comum ? (nível de participação).**
- **Nesse processo de mudança, qual foi pra você um grande momento da escola ?**
- **Essas mudanças da escola alterou alguma coisa na sua casa, na rotina familiar ou em você?**
- **Se pudesse escolher qualquer escola para seu filho estudar, qual seria ?**

4. Conclusão (aproximadamente 10 minutos)

O moderador resume a informação ou conclusões discutidas e os participantes esclarecem ou confirmam a informação. O moderador responde a qualquer pergunta, agradece aos participantes e indica os próximos passos.

APÊNDICE H - FRAGMENTO DAS OBSERVAÇÕES DO CAMPO DE PESQUISA

(1ª VISITA) PRIMEIRO DIA NA ESCOLA

10/08/2011

4ª FEIRA

Em nossa primeira visita chamou-nos a atenção, a princípio, a distância que a escola fica do centro da cidade de Ubatuba, pois ela está localizada a aproximadamente 35 km, na estrada que liga o município de Ubatuba ao de Caraguatatuba. Ao nos aproximarmos do bairro no qual se situa a escola, percebemos tratar-se de um bairro de classe baixa, na periferia da cidade e bastante precário em termos de infraestrutura.

Ao chegarmos à escola por uma estrada de terra batida e esburacada, observamos que se tratava de um prédio simples e pequeno, embrenhado no meio da serra do Mar, próxima ao posto de saúde do bairro. Ao adentrarmos a escola, vimos que, embora o prédio seja pequeno (abriga por volta de 150 crianças, no total), sua área livre é razoavelmente grande e com fundos para a mata Atlântica, o que a torna um espaço agradável. Oferece o ensino infantil e fundamental até o 5º ano. É conduzida por uma equipe formada por 23 profissionais entre professores e funcionários.

Fomos recebidas pela diretora da escola, que já nos aguardava. Tratava-se de uma mulher que aparentava estar por volta dos 45 anos, negra, de estatura baixa, por volta de 1,60m. Aparência e vestimenta simples, cabelos negros e longos na altura da cintura.

Ao nos receber, demonstrou simpatia, abertura e alegria, o que fez com que nos sentíssemos bem acolhidas. Em seguida, passou a nos mostrar as dependências da escola, cômodo por cômodo, e, simultaneamente, a nos apresentar os educadores que se encontravam no interior da unidade escolar, em seus “postos” de trabalho. Todos se mostraram bastante receptivos. A escola conta com uma sala de diretoria/secretaria, um refeitório, quatro banheiros (dois para professores e dois para alunos), seis salas “de aula”, uma biblioteca, uma sala de cultura e uma sala dos professores. A medida que circulávamos pelo interior da

escola, a gestora ia nos relatando um pouco do seu funcionamento “atípico”. Fomos nos percebendo contagiadas por um ambiente diferente, bastante tranquilo e alegre.

Após o reconhecimento do espaço, fomos dirigidas pela gestora para a sua sala, onde poderíamos conversar melhor. Em sua sala, a diretora passou a descrever um pouco da história da escola e dos motivos que a levaram a buscar novos caminhos para a prática educativa. Expressões ou frases insistentemente introduzidas nos diálogos desenvolvidos- “comunidade carente, sem perspectivas”; “tínhamos muito problema de indisciplina”; “os professores faltavam muito, muita licença”; “quer resultado diferente? Faça diferente”; “participação dos pais na escola”; “conselho de escola atuante”; “nova organização do tempo e do espaço”; “o professor não tem que estar sozinho”; “todos estamos aprendendo a ser autônomos”; “mudou o clima da escola”; “precisa ver a felicidade dos professores”; “todo mundo aprende”; “a gente estuda”; “o projeto de poesia melhorou os erros de ortografia dos alunos”; “eu adoro falar da minha escola”; foram nos surpreendendo.

Fomos então convidadas por ela para assistir à plenária que seria realizada com os alunos. Ficamos sabendo que a plenária acontece na escola diariamente e que quem as dirige é a própria gestora. Nessas plenárias são trabalhados os valores humanos, e os alunos têm participação efetiva nesses encontros, por meio da emissão de opiniões e de desenvolvimento de atividades.

Durante a plenária, em que estavam presentes alunos do 3º, 4º e 5º anos, eles se sentaram em roda no chão (inclusive a diretora), com relativa organização, e se revezavam nas falas, com o cuidado de levantar o braço para solicitar a vez enquanto aguardavam em silêncio para falar.

Após o término da plenária, que durou cerca de 30 minutos, os alunos formaram quatro grupos que se diferenciavam pelos temas de pesquisa (não foram separados em séries): “salvadores do mundo, mutantes, água cristalina e caminho do coração”, e foram acompanhados por “tutores” até os ambientes de estudo.

À medida que o dia transcorria percebíamos que a diretora parecia ter um perfil dinâmico, ousado, inovador, audacioso, determinado, firme, franco, corajoso, amoroso, humilde, idealista. No final desse dia, tínhamos nos convencido de que aquele era o campo de pesquisa que estávamos buscando. Por conta da nossa

atuação profissional, ainda em 2011 visitamos a escola em outras duas oportunidades (2ª e 3ª visitas) e todas as nossas primeiras impressões se confirmaram. Quando, na 3ª visita, questionamos informalmente a diretora sobre a possibilidade de a escola ser nosso campo de pesquisa, ela aceitou de pronto.

Não sabíamos ao certo o número de vezes que teríamos que estar na escola, pois isso dependeria de muitos fatores que eram alheios ao nosso conhecimento naquele momento. Já neste ano (2012), na nossa quarta visita à escola, como pesquisadoras de fato, tínhamos como metas: fazer reunião com a equipe escolar e com os alunos do 5º ano que iriam participar como sujeitos, para explicar sobre a pesquisa (justificativa, seus objetivos, a relevância, a coleta de dados, a importância da contribuição, agarrando sigilo das identidades, a saída do estudo a qualquer momento) e solicitar de todos a assinatura do TCLE (termo de consentimento livre e esclarecido).

Ainda, pretendíamos fazer um teste piloto com as diretrizes de cada grupo focal, começar a entender a rotina da escola, olhar sua documentação (PPP e outros que relatem sua história), observar e fotografar.

(4ª VISITA) PRIMEIRO DIA NA ESCOLA

16/04/2012

2ª FEIRA

Nesse dia chegamos à escola por volta das 10h. Fomos recebidas pela diretora com muito carinho e simpatia. Fomos para a sala dela, onde conversamos sobre a escola e a pesquisa: relatamos sobre a pesquisa, a entrevista, os grupos focais e planejamos juntas as atividades da semana para atender às necessidades da pesquisa, sempre respeitando a rotina da escola. Ela mostrou e foi explicando toda a documentação da escola: “diário de bordo” (registro dos “passos” dados pela equipe escolar para implantação do projeto), Projeto Político Pedagógico (PPP), e discorreu sobre o termo de autonomia da escola, que está sendo elaborado pela equipe para ser apresentado à Secretaria da Educação de Ubatuba. Colocou tudo à nossa disposição, para a pesquisa.

Em seguida, fomos convidadas pela gestora para assistir à plenária dos alunos do 3º, 4º e 5º anos, que acontece todo dia, das 12h30min às 13h. A plenária acontece no refeitório da escola. Os alunos sentam-se em roda, no chão, e é a própria diretora quem dirige os trabalhos. Nesse dia ela começou se referindo a nós como pesquisadoras da Universidade de Taubaté e que havíamos escolhido a escola como fonte da nossa pesquisa. Na sequência, ela nos chamou, para apresentação.

Sentamos no círculo entre as crianças e a diretora, nos apresentamos e passamos a explicar, numa linguagem acessível, sobre a pesquisa: tema, justificativa, objetivo e a coleta de dados. Os alunos demonstraram grande interesse e passaram a fazer perguntas sobre a pesquisa e sobre nós, as quais foram sendo respondidas: se já pesquisamos assuntos de outros países, quanto tempo íamos ficar na escola, se éramos professoras, etc.

Em seguida a gestora tomou novamente a palavra e passou a falar sobre a eleição para o grêmio estudantil da escola: que vários alunos haviam se candidatado ao grêmio, mas que os nomes haviam passado pelo crivo dos professores. Aqueles alunos que não tinham um bom comportamento na escola não poderiam se candidatar e, por esse motivo, restaram como candidatos apenas 16 dos alunos inscritos.

A gestora passou a nomear os candidatos finalistas e pediu para que ficassem em pé para que todos pudessem vê-los. Explicou que cada um deles teria que fazer sua campanha e que teriam uma semana para isso. Que teria que ser uma campanha honesta, limpa e com propostas plausíveis. Na terça-feira da semana seguinte seria a eleição. Seriam eleitos 4 (quatro) candidatos que, segundo a diretora, passariam a participar também das reuniões do conselho de escola.

Terminado esse assunto, os alunos passaram a declamar uma poesia que estava exposta no flipchart, “Sê Brasileiro”, de Brand Horta. Segundo a diretora o objetivo principal dessa atividade é levar o aluno a desenvolver a desenvoltura, linguagem oral e expressiva, autoconfiança e autoestima. Vão sendo propostos novos poemas à medida que cada um vai sendo “esgotado” nas diversas atividades da escola. Depois de terminada a plenária, os alunos dividiram-se em 5 (cinco)

grupos de pesquisa (independentemente da série/ano) e se dirigiram com seus “tutores” para os ambientes de estudo.

Voltamos para a sala da diretora onde ela passou a nos relatar sobre três assassinatos que haviam ocorrido no bairro na semana anterior. Explicou que o bairro apresenta alto índice de alcoolismo e, que muitas crianças são usadas como “aviõezinhos”, comentou da violência que existe naquela comunidade e da sua preocupação em conseguir que as mudanças possam se estender cada vez com mais força até a comunidade do entorno da escola. Falou de alguns projetos de pesquisa dos alunos que já são sobre temas relacionados aos problemas do bairro, como exemplo, as enchentes. Depois de algum tempo de conversa, fomos circular pela escola e, à medida que encontrávamos os professores e demais funcionários, íamos nos cumprimentando. Todos pareceram receptivos a nossa presença.

Às 14h os alunos foram dispensados e, pouco depois, os professores também foram embora. Só ficaram na escola a professora e os alunos do jardim I que ficam até às 15h30min e as merendeiras, faxineiras e a secretária que cumprem horário até às 16h. Às 19h chegam à escola os 2 (dois) vigias. Segundo a diretora, a escola funciona das 7 às 16h. Às 7h chegam os professores que fazem HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo) até às 8h, quando os alunos chegam e começam os estudos. Todos almoçam na escola (que funciona em horário semi-integral), em momentos diferentes, com um intervalo de 30 minutos de descanso, e, após as atividades da tarde, vão embora às 14h. A escola atende crianças de 4 (quatro) a 10 (dez) anos, ou seja, tem a Educação Infantil (I e II) e o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

APÊNDICE I - FRAGMENTO DA TRANSCRIÇÃO DOS GRUPOS FOCAIS

TRANSCRIÇÃO B

P: Eu gostaria que a gente começasse nos apresentando, cada um diz o seu nome, que turma que tá, qual é a disciplina que ministra... tudo bem ?

B1: Eu sou “AP”, professora do infantil I

P: E que tá substituindo a Profa. “H”...

B1: E estou substituindo a Profa. “H” no período da manhã com a alfabetização.

B2: Meu nome é “N”, eu tô dando aula para o 3º, 4º e 5º anos e tô ensinando matemática.

B3: Meu nome é “L” e eu tô com alfabetização, LOE e estudo do meio.

B4: Meu nome é “Fla”, eu cuido de um aluno deficiente intelectual, mas quando ele falta tem uma escala que acabo ficando em vários grupos com a alfabetização.

B5: Meu nome é “Fa”, eu tô com os alunos do 1º e 2º, que a gente faz um rodízio, e fiquei com a área da matemática e ensino libras para um D.A.

P: Que tem na sua sala...

B5: Isso.

B3: Só um parênteses, é que o D.A não tá só numa sala, ele tá em todos os rodízios, no grupo dele, ele passa por todos os professores.

B6: Meu nome é “R”, de manhã eu fico juntamente com a profa. Fátima ensinando matemática com o 1º e 2º ano, à tarde eu fico com os alunos do 3º, 4º e 5º do projeto de pesquisa na parte de leitura na biblioteca.

P: Então, olha só. Pra gente começar a nossa discussão eu acho que é legal assim: 1º cada uma de vocês dizer o que é, pra vocês, uma educação escolar de qualidade.

B3: Pra mim a educação de qualidade só existe com 2 palavras: autonomia e prazer.

P: Educação de qualidade...

B2: Pra mim também, acrescentando o que a profa. acabou de falar, uma educação de qualidade é aquela que envolve os pais, os professores, a comunidade e os alunos, onde todos estão interagindo em busca de um, de um... como é que eu posso dizer...de um, de um proposito só, onde todos caminham juntos.

B4: Pra mim educação de qualidade, acho que visa o ser humano como um todo, respeitando o ritmo de cada pessoa, tratando o indivíduo como único, como acho que seja né, e... um trabalho em equipe que eu acho importantíssimo pra um bom trabalho de qualidade. Se você não tiver um bom trabalho em equipe não vai adiantar nada ter pais, comunidade... e a equipe toda tem que tá junto e falando a mesma língua, pra um ser humano ser autônomo e um cidadão respeitado no futuro.

B5: Eu acrescento assim: tudo o que elas disseram e a colaboração de todos, inclusive acredito, os funcionários em geral da escola: merendeira, faxineira... todos.

B1: O que eu tenho que acrescentar é... no geral é a equipe e amor ao que fazemos, sem amor não se constrói nada, não se faz nada

B6: Já falaram tudo.

P: Ok. Então você concorda com o que as colegas falaram.

B6: Concordo.

P: Tá jóia. Então, olha só: nesta escola, a qualidade da educação está... Nós falamos, vocês falaram o que é qualidade pra vocês, de uma educação escolar. Nesta escola a qualidade está...

ANEXO A - CEP

ANEXO B - Ofício para a Instituição

Taubaté, ____ de _____ de _____

Prezado Senhor (a)

Solicitamos permissão para realização de pesquisa pela aluna Ana Maria Vellenich, do curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté – UNITAU, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano 2011/2012, intitulado **“A ESCOLA COMO CONTEXTO DE INOVAÇÃO: A Colaboração Reflexiva e o Desenvolvimento Humano”**. O estudo será realizado com o grupo de educadores e representantes de pais e alunos, sob orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro. Para tal, será realizada entrevista, com utilização de um instrumento elaborado para esse fim, junto à população a ser pesquisada. Ressaltamos que o projeto de pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté e que foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº _____.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos a disposição para outros esclarecimentos no Programa de Pós-graduação da Universidade de Taubaté – UNITAU, rua Visconde do Rio Branco nº 210, CEP 12080-000, telefone 3625-4100, ou 9794-8250 (pesquisadora).

Solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido. No aguardo da sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Ana Maria Vellenich

Ilmo.

(a).Sr.

(a)

Diretor (a)

ANEXO C - Termo de autorização da Instituição

De acordo com as informações do ofício _____ sobre a natureza da pesquisa intitulada **“A ESCOLA COMO CONTEXTO DE INOVAÇÃO: A Colaboração Reflexiva e o Desenvolvimento Humano”**, e o propósito do trabalho a ser executado pela aluna do curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Práticas e Políticas Sociais da Universidade de Taubaté e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a instituição que represento autoriza a realização da pesquisa na escola. Será mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Nome da Aluna: Ana Maria Vellenich

Nome da Instituição: _____

CNPJ da Instituição: _____

ANEXO D - Pequena entrevista com o Prof. José Pacheco

Num contato com o Prof. Pacheco, perguntamos a ele: 1- O que o senhor pensa da educação no Brasil ? 2- Fale sobre as possibilidades das inovações na educação brasileira e 3- Fale sobre as inovações realizadas no Araribá.

Como um homem de poucas palavras, ele respondeu:

"Recupero palavras do Dicionário das Utopias: Há, no Brasil muitos professores que dão sentido às suas vidas dando sentido à vida das crianças e das escolas. Uma reforma silenciosa, marginal, está acontecendo por aí. Os professores que habitam as escolas invisíveis não recebem reconhecimento público. Por vezes, recebem injustiça, mas dão lições de resiliência. São mal remunerados, mas não usam o baixo salário como álibi. Não auferem de benefícios nem aspiram à celebridade. Fazem milagres com os recursos de que dispõem, que o Brasil não é pobre em recursos humanos, ele desperdiça recursos. Os educadores anônimos que habitam as escolas invisíveis tecem uma rede de fraternidade. Geram esperança, num Brasil condenado a acreditar que, pela educação, há-de chegar a uma cidadania plena.

As utopias são pontes lançadas e percorridas sobre o abismo da impossibilidade. Acredito na possibilidade de uma efetiva mudança, na concretização de projetos que visem desenvolvimento sustentável. Participo como voluntário num deles, partilho-o com outros educadores, sem presunção de modelo, mas prova de que é possível que os jovens brasileiros sejam mais sábios e mais felizes. Acompanho mais de uma centena de outros projetos por todo o Brasil, concebidos por educadores corajosos e responsáveis.

No extremo norte do município de Ubatuba, um desses projetos despontou por iniciativa de uma extraordinária educadora, que logrou constituir uma equipa, ciente de que um projeto humano é sempre um empreendimento coletivo. Essa diretora de escola compreendeu, desde o início do projeto, que esse coletivo deveria agir contextualizado numa comunidade de aprendizagem, tal como o Mestre Lauro a intuiu, há mais de cinquenta anos. Araribá será, certamente, um marco de referência, uma inspiração para outras escolas e educadores.

ANEXO E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações que seguem, no caso de aceitar fazer parte do estudo assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Caso o participante não seja alfabetizado, poderei solicitar a leitura deste Termo de Consentimento por outra pessoa que seja de sua confiança.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- ✓ Título do Projeto: **“A ESCOLA COMO CONTEXTO DE INOVAÇÃO: A Colaboração Reflexiva e o Desenvolvimento Humano”**
- ✓ Pesquisador responsável: Ana Maria Vellenich
- ✓ Telefones para Contato: (12) 3645-2120 e (12) 9794-8250

Trata-se de um estudo exploratório, com abordagem qualitativa, cujo objetivo é compreender os recursos e estratégias usadas pela escola para se promover diante do desafio e do compromisso com a formação e o desenvolvimento humano. Os dados serão coletados por meio de entrevista e grupo focal de que você terá que responder ou participar. A entrevista e os debates serão gravados em mídia digital e posteriormente transcritos. Depois da transcrição as informações armazenadas ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de tempo não inferior a cinco anos, quando então serão totalmente destruídas. As informações serão analisadas e transcritas pelo pesquisador, não sendo divulgada a identificação de nenhum depoente. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar seu consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento dos recursos e estratégias usados pela escola para se promover diante do desafio e do compromisso com a formação e o desenvolvimento humano, e poderá contribuir para viabilizar novas propostas de ação que favoreçam práticas educacionais libertadoras.

Ana Maria Vellenich

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

✓ Eu, _____, Cédula de Identidade nº _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **“A ESCOLA COMO CONTEXTO DE INOVAÇÃO: A Colaboração Reflexiva e o Desenvolvimento Humano”**, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Ana Maria Vellenich sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como sobre os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto tenha como consequência qualquer penalidade.

Local e data: _____, ____/____/____

Nome: _____

Assinatura do sujeito: _____

ANEXO F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsáveis por Menores de Idade

O(a) menor está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que ele(a) faça parte do estudo, você, que é responsável por ele, assinará ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você e o(a) menor não serão penalizados (as) de forma alguma. Caso o responsável não seja alfabetizado, para seu conhecimento como também do(a) menor, poderei solicitar a leitura deste Termo de Consentimento por outra pessoa que seja de sua confiança.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- ✓ Título do Projeto: **“A ESCOLA COMO CONTEXTO DE INOVAÇÃO: A Colaboração Reflexiva e o Desenvolvimento Humano”**
- ✓ Pesquisador responsável: Ana Maria Vellenich
- ✓ Telefones para Contato: (12) 3645-2120 e (12) 9794-8250

Trata-se de um estudo exploratório, com abordagem qualitativa, cujo objetivo é compreender os recursos e estratégias usadas pela escola para se promover diante do desafio e do compromisso com a formação e o desenvolvimento humano. Os dados serão coletados por meio de grupo focal de que o(a) menor terá que participar. Os debates serão gravados em mídia digital e posteriormente transcritos.

Depois da transcrição as informações armazenadas ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de tempo não inferior a cinco anos, quando então serão totalmente destruídas. As informações serão analisadas e transcritas pelo pesquisador, não sendo divulgada a identificação de nenhum depoente. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. Você terá o direito de retirar o seu consentimento a qualquer tempo. A participação do(a) menor dará a possibilidade de ampliar o conhecimento dos recursos e estratégias usados pela escola para se promover diante do desafio e do compromisso com a formação e o desenvolvimento humano, e poderá contribuir para viabilizar novas propostas de ação que favoreçam práticas educacionais libertadoras.

Ana Maria Vellenich

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, Cédula de Identidade nº _____, abaixo assinado, responsável pelo(a) menor _____, autorizo-o(a) a participar do estudo **“A ESCOLA COMO CONTEXTO DE INOVAÇÃO: A Colaboração Reflexiva e o Desenvolvimento Humano”**, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Ana Maria Vellenich sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como sobre os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação do menor. Foi-me garantido que posso retirar a autorização a qualquer momento, sem que isso tenha como consequência leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____, ____/____/____

Nome: _____

Assinatura do responsável: _____