

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA TEORIAS EM EDUCAÇÃO

ROSELI TREVISAN MARQUES DE SOUZA

A INTERAÇÃO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE NA
FORMAÇÃO CULTURAL: UM ESTUDO DA EXPERIÊNCIA
EDUCATIVA NA ESCOLA ESTADUAL DE SÃO PAULO -
E.E. DONA AMÉLIA DE ARAÚJO. ANOS DE 2013 A 2015.

São Paulo

2015

ROSELI TREVISAN MARQUES DE SOUZA

A INTERAÇÃO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE NA
FORMAÇÃO CULTURAL: UM ESTUDO DA EXPERIÊNCIA
EDUCATIVA NA ESCOLA ESTADUAL DE SÃO PAULO -
E.E. DONA AMÉLIA DE ARAÚJO. ANOS DE 2013 A 2015.

Dissertação de Mestrado submetida à
apreciação da Banca Examinadora, como
exigência parcial para obtenção do título de
MESTRE, no âmbito do Programa de Pós-
Graduação em Educação – PPGE da
Universidade Nove de Julho – UNINOVE,
sob orientação do PROF. DR. ANTONIO
JOAQUIM SEVERINO.

SÃO PAULO

2015

ROSELI TREVISAN MARQUES DE SOUZA

A INTERAÇÃO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE NA FORMAÇÃO CULTURAL:
UM ESTUDO DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NA ESCOLA ESTADUAL DE SÃO
PAULO - E.E. DONA AMÉLIA DE ARAÚJO. ANOS DE 2013 A 2015.

Dissertação de Mestrado desenvolvida no Programa
de Pós Graduação da Universidade Nove de Julho -
UNINOVE, como registro parcial para a obtenção
do grau de Mestre em Educação, submetido à banca
examinadora formada por:

Orientador: PROF. DR. ANTONIO JOAQUIM SEVERINO – FEUSP/UNINOVE

Profª Drª Neide Aquino Noffs – PUC-SP

Prof. Dr. Paolo Nosella – UFSCAR/UNINOVE

São Paulo, _____ de _____ de 2015.

Prof. Dr. José Eustáquio Romão

Diretor PPGE – UNINOVE

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em especial, a Deus pela fé, pela graça e pelo amor; dons que me permitiram vencer uma nova etapa de aprendizagem.

Agradeço pai, mãe e filha pela presença amorosa e frequente apoio e, *in memorian*, ao avô Manoel Ferreira da Silva pelo constante estímulo ao estudo.

Agradeço ao Prof. Dr. Antonio Joaquim Severino pela orientação repleta de sabedoria e pelas aulas excepcionalmente marcantes.

Agradeço também a todos os Professores Doutores que integram o Programa de Pós-Graduação - PGGE - UNINOVE e aos participantes das bancas que na trajetória e finalização do curso me auxiliaram a pensar a realidade com criticidade e projetá-la com humanidade.

RESUMO

Esta é uma pesquisa empírica com ênfase qualitativa, sob a modalidade de estudo de caso, aplicada por meio de observação participante, entrevistas e análise documental, numa abordagem filosófico-educacional de cunho crítico. Teve por objeto a interação social na experiência educativa da Escola Dona Amélia de Araújo, com vistas a avaliar a contribuição que ela representa para a formação cultural de seus alunos. Frente à constatação de que a interação das escolas consigo mesmas e das escolas com as comunidades que as envolvem, em geral, não conseguem assegurar a seus alunos uma formação cultural significativa, que seja efetivamente mediadora da inclusão social, buscou-se demonstrar a hipótese de que a experiência educativa da E.D.A.A. diverge da generalidade, pois ao envolver em seu projeto educativo, atividades de interação escola/escola e escola/comunidade tem propiciado uma formação cultural de alcance significativo em inclusão social. Objetivou-se, então, caracterizar e analisar essa experiência para desenvolver uma reflexão crítica sobre ela, configurada em categorias teóricas apropriadas dos pensamentos de Libâneo, Severino, Giroux e Goffman. O resultado compreende na apresentação de uma Escola Estadual de São Paulo que constroi paulatinamente, um modelo de interação escola/escola e escola/comunidade com fecundação educativa incluyente, estruturando, nessa perspectiva de trabalho, uma aprendizagem consolidada pela ideia de democracia e pelo exercício da cidadania.

Palavras-chave: Formação cultural, Inclusão social, Exclusão social, Cidadania, Interação escola/escola e escola/comunidade.

RESUMEN

Se trata de una investigación cualitativa, en el caso de estudio, ejecutado por la observación participante, entrevistas y análisis de documentos, un enfoque filosófico educativo, naturaleza crítica. Comprometido en la interacción social e en la experiencia educativa en la Escuela Dona Amelia de Araújo, con el fin de evaluar la contribución que representa para la formación cultural de sus estudiantes. Ante la constatación de que la interacción entre la escuela consigo misma e las escuelas/colégio y escuelas/comunidades que los rodean, en general, no puede asegurar los antecedentes culturales de sus estudiantes significativa, que está mediando efectiva inclusión social, buscamos demostrar la hipótesis que la experiencia educativa EDAA, para participar en su proyecto político-pedagógico, actividades escolares interacción/comunidad ha proporcionado una formación cultural de largo alcance de la inclusión social. Objetivo, luego, es caracterizar críticamente esta experiencia y desarrollar una reflexión crítica sobre el mismo, se establece en apropiarse de las categorías teóricas de pensamientos: Libâneo, Severino, Giroux y Goffman. Aplicar los procedimientos metodológicos de la investigación de campo que implican la observación participante, entrevistas, análisis de documentos, la investigación teórica en fuentes bibliográficas. El resultado incluye la presentación de una escuela estatal en São Paulo que se construye poco a poco un modelo de interacción escuela/colegio y la escuela/comunidad con actividades educativas inclusivas fructíferos, estructuración, esta perspectiva de trabajo, un aprendizaje consolidado por la idea de la democracia y el ejercicio la ciudadanía.

Palabras clave: cultura formación, de inclusión social, la exclusión social, la ciudadanía, la interacción de la escuela/colegio y escuela/comunidad.

ABSTRACT

It is a qualitative research, in the case study, and carried out by a participant observation, with interviews and document analysis, a philosophical-educational approach the critical nature. It aims the social interaction in the educational experience at School Dona Amelia de Araújo, in order to evaluate its contribution to the cultural background of their students. Regarding the finding that the interaction between school itself and schools and the communities, usually, cannot ensure to the students significant cultural education, which is effectively a mediator of social inclusion, and the objective is to demonstrate the hypothesis that the educational experience of that school itself, by engaging activities of school/community interaction in its pedagogic-political project has provided a far-reaching cultural education related to social education. So it aims to characterize and analyze critically this experience and develop a critical thinking about it, using theories from Libâneo, Severino, Giroux and Goffman. And applying methodological procedures of field research, by carrying out participant observation, interviews, document analysis and theoretical research in bibliographical sources. The result includes the presentation of a state school in the state of São Paulo that gradually builds a model of interaction school/school and school/community with fruitful inclusive educational activities, structuring, this perspective of work, a consolidated learning by the idea of democracy and the exercise citizenship.

Keywords: cultural instruction, social inclusion, social exclusion, Citizenship, Interaction school/ school and school / community.

LISTA DE SIGLAS

ATPC–Aulade Trabalho Pedagógico Coletivo

CEFAM– Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CONSEG– Conselho de Segurança

D.E.– Diretoria de Ensino

E.E.– Escola Estadual

E.E.D.A.A. – Escola Estadual Dona Amélia de Araújo

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MBA - Master in Business Administration- Em português, Mestre em Administração de Negócios.

PC– Professor Coordenador

PCNP– Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico

PCAGP– Professor Coordenador de Apoio à Gestão Pedagógica

PLEM– Plano Empreendedor

PMEC– Professor Mediador Escolar e Comunitário.

PPP– Projeto Político Pedagógico

PSDB– Partido da Social Democracia Brasileira

SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEESP– Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

U.E.– Unidade Escolar

SUMÁRIO

Introdução	13
------------------	----

1. A ESCOLA E SEU ENTORNO.....	40
1.1 A caracterização da escola E.E. Amélia de Araújo	43
1.2 Perfil dos alunos da E.E. Dona Amélia de Araújo.....	48
1.3 A caracterização do entorno	48
1.4 Recursos Físicos	51
2. O CENÁRIO E OS ATORES ESCOLARES	53
2.1 Principais problemas identificados na escola.....	54
2.2 Diagnóstico do PLEM - Professores.....	57
2.2.1 Análise dos professores.....	57
2.2.2 Ausências dos professores	60
2.2.3 Absenteísmo docente e familiar como cultura a ser desconstruída.....	65
2.2.4 O papel docente no cenário escolar	71
2.3 O papel dos Coordenadores Pedagógicos	75
2.4 O papel das famílias no cenário escolar.....	79
2.5 A relação escola e família	81
2.6 Relato de reunião de pais e ATPC	83
2.6.1 Escola, família, alunos e filhos.....	87
2.6.2 Nova entrevista com diretora	93
2.6.3 Resultados da pesquisa com pais	95
2.7 Formação inicial docente.....	100
2.8 Formação continuada na unidade escolar.....	106
2.9 Formação continuada dos educadores da SEESP.....	108
2.9.1 A equipe gestora da EE Dona Amélia de Araújo.....	110

2.9.2	Trabalhar com habilidades-formação.....	118
2.10	Formação Integral.....	121
2.11	Os alunos da EEDAA	124
2.11.1	As relações educativas entre professores e alunos.....	126
3.	CATEGORIAS DE ANÁLISE DO CENÁRIO ESCOLAR.....	132
3.1	Abordagem teórica	132
3.2	O conceito e o lugar da categoria exclusão na educação.....	141
3.3	Cidadania e Democracia	146
3.4	Cidadania e democracia ao longo da história.....	147
3.5	O conceito de cidadania na modernidade.....	149
3.6	Cidadania na atualidade.....	154
3.7	Educação para a cidadania	160
3.7.1	Igualdade política.....	160
3.7.2	Equidade social.....	167
3.7.3	Valorização cultural.....	169
4.	FORMANDO PARA A CIDADANIA NA CULTURA INCLUSIVA	171
4.1	Formação cultural e cidadania.....	174
4.2	Relações humanas e ação conjunta	178
4.3	A prática educativa: conscientizar, motivar e mobilizar.....	183
4.3.1	Conscientização.....	185
4.3.2	Motivação para participar.....	187
4.3.3	Mobilização.....	188
4.3.4	Formação cidadã na EEDAA	191

4.3.5 A tecnologia a serviço do currículo	194
4.3.6 A tecnologia como desafio	195
4.4 Preparar para transformar ou preparar para o trabalho.....	197
4.5 Práticas educativas da E.E.D.A.A.....	200
4.5.1 TCC	200
4.5.2 1º Colóquio e outras práticas	202
Considerações finais	205
Referências Bibliográficas.....	217
Anexos.....	225

Introdução

A escola pública estadual das regiões periféricas de São Paulo como instituição inserida na sociedade brasileira tem vivido um período de desestabilização. A globalização da economia, sobretudo do setor financeiro, o desemprego estrutural gerado pelo domínio das novas tecnologias e a imposição do modelo neoliberal como única via político-social levam os jovens a assimilarem uma existência de incertezas. Além disso, a competitividade, justificando a exclusão e a desigualdade social crescente, tem afetado sobremaneira comunidades desfavorecidas onde a maioria dos jovens está inserida, tornando-os vulneráveis e sujeitos à marginalidade e à miséria, na sua manifestação mais precária.

A escola pública das periferias dos grandes centros do Estado de São Paulo atende parte significativa da população dos excluídos socialmente. Paradoxalmente, é percebida, em muitos momentos, como instituição promotora da exclusão do público que atende devido à prática de trabalho pedagógico descontextualizado da realidade cultural desse aluno.

Um trabalho que privilegia os ditames da cultura do opressor vem sendo desenvolvido no cenário escolar, desconsiderando a cultura local e, dessa forma, impedindo atribuição de significado ao conhecimento produzido nesse espaço educacional. O conhecimento é pautado, principalmente, no modelo transmissivo e não construtivo.

Muitos alunos se perguntam, para que afinal serve o conhecimento? Dentro dessa pergunta está embutida a ideia de que a vida e o cenário desses alunos não se alteram por meio do que recebem na escola.

A despeito disso, uma parcela dos educadores inseridos nesse contexto questiona-se a respeito do trabalho que poderão planejar e desenvolver com a finalidade de transpor uma realidade excludente¹, culturalmente arraigada na história da escola no Brasil, para uma realidade de efetiva inclusão social. Todavia, para que isso ocorra, a cultura escolar vigente deve ser repensada, com vistas ao favorecimento do clima organizacional no qual possa ocorrer a aprendizagem sintonizada com as demandas da contemporaneidade. O que implica na formação de sujeitos atuando em prol de si mesmos e da coletividade.

É importante salientar que me considero parte dessa parcela de educadores que se questiona a respeito do cenário social deplorável e de como a escola pode contribuir para

¹ O adjetivo “inclusivo” até que consegue expressar o processo de inclusão, mas o adjetivo “exclusivo” não expressa o sentido de exclusão, em nossa linguagem corrente. Por isso, pessoalmente, prefiro os adjetivos includente e excludente.

alteração desse cenário. A afirmação pauta-se no fato de que minha trajetória acadêmica, científica e intelectual foi e é confrontada e, principalmente, se mistura com as grandes transformações educacionais que ocorreram em nosso país a partir de 1960. Afinal, essa fusão da história particular com a história coletiva não é privilégio meu, pois o transcorrer da vida de cada um de nós se envolve naturalmente com a existência coletiva. Ainda que não percebamos, envolvemo-nos ou somos envolvidos no percurso histórico, seja como objeto ou como sujeito deste percurso.

Nesse sentido, independentemente do tipo de envolvimento, não deixamos de ser parte de um tempo, de um momento histórico e cultural que nos enforma a uma época. Transbordar da forma ainda tem sido meu principal objetivo, apesar de considerá-la importante na construção do ser. O sair da forma para mim representa o sair da caverna e enxergar mais que as sombras.

A caverna é o passado que não deixa de ser parte significativa de nós. Entendo que uma pessoa representa um escrito vivo impregnado de regras e valores particulares construídos ao longo de sua existência. Nessa perspectiva, estamos impregnados do tempo passado, envoltos no tempo presente e pela ideia de futuro. A condição humana no tempo sugere de forma prioritária que desfrutemos como cidadãos autônomos e felizes o presente, permeado das relações que estabelecemos com outros desse mesmo tempo vivido. Mas isso não significa que não possamos ser, envolvidos pela ideia de futuro e que a partir disso projetamo-nos às possibilidades que essa ideia nos traz, fazendo-nos construir o novo.

Hoje, estou no futuro do ontem e com esperança sempre renovada de que haja uma educação verdadeiramente includente. As possibilidades futuras são para mim, para os educadores como um todo e, principalmente, que sejam de forma efetiva para o aluno, o principal sujeito da ação pedagógica. Para tanto, há de se considerar uma formação cultural voltada à inclusão efetiva desse sujeito no cenário social. Há de ser considerado, pelos educadores, um futuro quando os discentes não precisem permanecer na caverna por muito tempo, mas que atinjam a plena luz rapidamente por meio do trabalho pedagógico comprometido com a política e com a ética, valorizando histórias e culturas. O significado da luz, nessa explanação é nada menos que a autonomia e a emancipação dos sujeitos.

Retomando a minha história, estou na educação escolar desde 1965, pois aos três anos fui matriculada na escola, apesar do pouco atendimento à faixa etária na época citada, e da escola não me apartei até nossos dias. Ressalto que tenho buscado vivenciar o melhor desse espaço, apesar da constatação de que ao longo desses anos, a realidade escolar não se constitui de flores, devido à construção histórica excludente em sua gênese e ainda desfavorável aos excluídos.

O conhecimento da história tem de forma recorrente me auxiliado a viver o melhor do espaço escolar, pois tal conhecimento faz-se importante àquele que se reconhece como ser humano e construtor de sua própria existência. Para atuar hoje, precisamos conhecer o ontem, porque o homem é um ser histórico e que faz história. Conhecer o passado auxilia no entendimento do presente e nos projeta a um tempo futuro diferente do já experimentado. Conhecer a trajetória da humanidade possibilita, enfim, o entendimento de que a sociedade não existe como organização da maneira como a conhecemos, mas que houve transformações significativas ao homem e que elas devem continuar ocorrendo.

Lembro-me, no entanto, do pressuposto que todo ser humano possui uma história particular e coletiva. Sendo assim, entendo que a minha história particular se confunde com a coletiva e nessa introdução à dissertação pretendo apresentar essa congruência com a finalidade de demonstrar, sucintamente, a trajetória da educação em nosso país e o meu envolvimento nesse percurso a partir de 1965, ano de matrícula na escola pública de São Paulo.

Continuo, dessa forma, relatando que o primeiro marco que considero como referência em minha jornada intelectual, acadêmica e profissional, foi minha formação inicial no Ensino Superior. O ingresso na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São Caetano do Sul, em 1980, foi um objetivo atingido com êxito, apesar da realidade socioeconômica e da necessidade de estudar e trabalhar, como já fazia desde o Ensino Médio. Esse último aspecto não significava impedimento, mas uma séria dificuldade econômica, sim.

Ocorreu, no entanto, uma oportunidade que mudaria minha perspectiva financeira tão opaca: fui admitida numa empresa que oferecia bolsa integral para o curso superior de funcionários que ingressassem em faculdades privadas, as quais proliferaram nas décadas de 70 e 80. O benefício possibilitou-me em pouco tempo iniciar minha carreira

docente na Rede Pública Estadual da periferia do Estado São Paulo. Iniciei como Professora de Português e Inglês para alunos do ginásio, no período noturno, acumulava com o trabalho em período integral na empresa durante o dia.

Em início bastante desafiador, atuava como professora de Língua Portuguesa a alunos que não conseguiam ser promovidos e estavam com idade e série em grande defasagem. Eram os frutos da inclusão excludente.

De acordo com Kuenzer²a inclusão excludente, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar que não correspondem aos necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo (2002, p. 14).

O pensamento de Kuenzer denuncia uma professora como eu no que se refere à formação recebida, pois entrei em sala de aula, após a conclusão de um curso aligeirado, com pouco ou nenhum preparo e fui, por minha própria iniciativa, buscando suporte para enfrentar a realidade adversa que passara a vivenciar.

²Artigo de AcaciaZeneidaKuenzer - Professora Titular do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Doutora em Educação – intitulado *EXCLUSÃO INCLUDENTE E INCLUSÃO EXCLUDENTE: A NOVA FORMA DE DUALIDADE ESTRUTURAL QUE OBJETIVA AS NOVAS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO* que reflete no item 4 as idéias representadas nas palavras e frases negritadas por mim: **“empurroterapia”**, as quais têm decorrido de uma distorcida apropriação de processos desenvolvidos no campo da esquerda para minimizar os efeitos da **precarização cultural decorrente da precarização econômica, com a única preocupação de melhorar as estatísticas educacionais: ciclagem, aceleração de fluxo, progressão automática, classes de aceleração, e assim por diante.** É importante destacar que estas estratégias, se adequadamente implementadas, favorecem a democratização das oportunidades educacionais. Ou a tão em moda substituição da escolarização básica por **cursos aligeirados de formação profissional**, que supostamente melhorarão as condições de empregabilidade. Ou a certificação apenas formal conferida por muitos cursos supletivos (há exceções), que não conferem rigor e seriedade à formação de jovens e adultos. Ou a **formação superior aligeirada em instituições superiores de idoneidade discutível**; ou a formação de professores nos Institutos Superiores de Educação, em **licenciaturas “quase plenas”**. Enfim, o conjunto das estratégias que apenas conferem **“certificação vazia”**, e por isto mesmo, se constituem em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência. Assim ,através dos processos de **inclusão excludente**, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de **exclusão includente** existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao cliente – o capital – a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, na medida das suas necessidades, como reza a boa cartilha do toytismo; como já se afirmou anteriormente, a expressão pedagógica deste princípio se dá através da pedagogia das competências com suas categorias, que já tomamos como objeto de crítica em outro texto, mas que demanda estudos aprofundados para que se elucidem seus propósitos e seus mecanismos enquanto nova pedagogia a serviço do capital. A ideia de inclusão excludente e exclusão includente melhor desenvolvida em KUENZER, Acacia. Z. Ensino *Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo, Cortez, 2000.

Cabe ressaltar que quando estudante no antigo Grupo Escolar e Ginásio, eu não imaginava essa trajetória tão complexa na educação, pois ser professora, à época dos fatos, parecia-me um horizonte muito distante, porquanto a referência que tínhamos de professores era de um profissional num patamar superior ao do restante da população e eu fazia parte do restante.

Neta de operários da indústria têxtil, filha de Professora de Matemática e Ciências formada pela Fundação Santo André e operário da indústria automobilística/ indústria de revisão de motores aeronáuticos que finalizou a carreira como técnico de motores de helicópteros da Marinha Brasileira, eu pensava em trabalhar também na indústria, como secretária bilíngue. Coube, no entanto, à formação inicial mudar essa trajetória, que representou não uma imposição do “destino”, mas uma escolha feita por mim, com consciência de que era aquele caminho que desejava seguir apesar das adversidades encontradas em minhas primeiras aulas.

Hoje compreendo o que ocorreu efetivamente naqueles anos e como fui envolvida na história que mudaria antes mesmo de minha formação inicial. Em 1971, no período ditatorial, a universalização do ensino bateu às portas do Estado de São Paulo e a educação necessitava de muitos professores para atender à demanda. O acesso ampliado já vigorava quando fui matriculada na 5ª série no ano de 1973. Não precisei realizar o exame de admissão, temido por excluir uma grande parcela dos alunos da continuidade dos estudos.

Muitas escolas foram construídas, a minha era linda. Tinha biblioteca, laboratório, três quadras de esportes, uma delas coberta e com tabela de basquete em acrílico com um piso muito liso e brilhante e também um campo de futebol muito grande com pista de corrida ao redor dele.

Havia na escola, aulas de Educação Física, Francês, Economia Doméstica e fazíamos essa aula numa cozinha maravilhosa. Tínhamos também aulas de OSPB, inserida no currículo, apenas para os alunos da 8ª série, reflexo do período histórico. Sempre trabalhávamos em grupos na sala de aula e havia ainda muitos times que competiam no espaço escolar em campeonatos organizados pelos professores de educação física e eu estava ansiosa por fazer parte de um deles e consegui. Ingressei no time de basquete feminino do Colégio Estadual de Camilópolis, equipe que me trouxe muitas medalhas e o direito de ser federada pela Pirelli na mesma modalidade.

Preciso falar do uniforme tão bem alinhado e da alegria de estudar naquela escola. Os professores eram os melhores da região e nos tratavam com muito respeito, a não ser uma das professoras de Português, sempre muito austera e pouco comunicativa. Independente dela o cenário era estimulador e havia muitas crianças que dividiam o espaço escolar comigo, tantas que eu nem podia conhecê-las em sua totalidade. Somente de 5^{as} séries, tínhamos de “A” a “O” do alfabeto.

A minha classe era a 5^a A, onde estavam os alunos com 10 anos de idade, pois ingressaram aos 6 anos na primeira série do ensino primário, e esse era meu caso. Tudo sob a égide da LDB 5692/71. Sob, principalmente, os ditames do período da ditadura militar. Assunto que não fazia parte das discussões no ambiente escolar e muito menos no seio familiar. Tinha total desconhecimento do que estava acontecendo no país, só enxergava a Brasil vencedor da copa de 70 e a música *Prá frente Brasil*, me fazia ter esperança de ir sempre em frente, pois o futuro estava em nossas mãos.

Em 1980, ao ingressar na faculdade, ouvi falar, pela primeira vez, em Che Guevara, comprei um livro a respeito da vida dele. Ao chegar em casa, coloquei o livro sobre a mesa da sala e de manhã o livro havia sumido. Procurei-o por toda a parte e nada. Perguntei a minha mãe se sabia do paradeiro do livro e obtive uma resposta surpreendente. Ela disse que o livro estava escondido e que eu não deveria andar com aquele livro pela rua e me explicou o cenário que desconhecia. Eu tinha 17 anos de idade, quando isso aconteceu.

No presente momento, no entanto, posso voltar no tempo e enxergar-me na minha condição de professora de uma forma mais crítica e me reconheço, ao mesmo tempo vítima e responsável pelo cenário atual. Vítima, por ter sido educada num momento em que se privilegiou a alienação e culpada por, ao descobrir tal manipulação social muitas vezes contribuir com ela, reproduzindo a ideologia dominante ao trabalhar conteúdos irrefletidamente em sala de aula.

Mas, voltando a minha defesa, nem tão culpada, pois ao longo dos anos me permiti mudar de posicionamento, no que concerne a minha prática, partindo para a imersão em estudos e para a reflexão do que estava posto e finalmente para a busca de intervenções na minha própria realidade, na realidade do grupo de educadores do qual era partícipe e na realidade daqueles que eram confiados a mim dentro da unidade escolar para serem formados.

Os livros trouxeram à luz o que estava encoberto, mas os fatos históricos do período também contribuíram para a mudança do meu perfil profissional. Um deles muito significativo aconteceu quando tinha 17 anos. Em 1979, a região de Santo André, onde nasci, foi tomada pelas greves dos trabalhadores da indústria automobilística do ABC. Um cenário de conflito foi montado e pasmem, pensava eu, a igreja católica se associou ao movimento e ajudava a esconder os grevistas atacados pela polícia que tentava inibir as manifestações.

Esse fato fez-me enxergar um horizonte mais complexo, porém, menos opaco e mais real, e, me perguntava como poderia viver e lidar com essa realidade que jamais foi discutida em sala de aula e pouco aprofundada no ambiente familiar? Caberia, diante do exposto, a mim mesma buscar recursos para lidar com a realidade posta e a inseri-la no cenário escolar como professora, mas isso não fazia parte de meus planos, pois a reflexão superficial não foi capaz de gerar em mim qualquer ação.

Outro aspecto desse período que me chamou a atenção, alguns anos depois do período descrito, por volta de 1982, foi o fato de que a profissão de professora, antes tão valorizada, tornara-se uma carreira menor se comparada a outros profissionais que cursavam Ensino Superior.

Tal constatação levou-me a pensar no que havia mudado para que os professores perdessem seu prestígio profissional e a resposta era pautada no senso comum, não entendia o cenário que havia sido montado para que existisse uma escola para pobres com professores pobres. No que concerne à profissão de professor me questionava: será que nossa postura é que nos compromete? Será nosso pouco conhecimento e competência que nos compromete?

Um fato estava claro em minha reflexão, éramos professores realmente diferentes daqueles que nos auxiliaram no passado. Falava por mim mesma, porque podia me enxergar menos competente e menos preparada para atuar em favor da aprendizagem.

No que concerne aos alunos, estabelecendo uma comparação entre os meus colegas e os meus alunos um fator, em especial, me chamava à atenção, eram reações diferenciadas desses dois grupos de discentes, quando submetidos às experiências educacionais. Tratava-se de um alunado com limitações de ordem diversa e minha formação superior não dava conta de atender o individual. E a questão recorrente era essa: como propiciar

formas de aprendizagem tão diversas nas salas com número excessivo de alunos, entre 40 e 50 por ambiente?

Essas reflexões me levaram a estudos e a constatação de que o ensino formal em nosso país surgiu para atender prioritariamente à elite visando à manutenção do *status quo* das classes privilegiadas. Uma escola tradicional e autoritária atendendo a cada dia com mais vigor aos interesses da classe que a alimentava nesses moldes.

Constatei também que a educação popular foi relegada pela minoria dominante e um cenário social de discriminação e segregação foi montado, promovendo exclusão da grande massa da população do Brasil que não tinha acesso à educação e que intelectuais preocupados com tal situação levantaram-se – O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* – em prol de uma reforma que atendesse à maioria da população brasileira. Essas reformas educacionais, porém, apesar de terem representado grandes avanços à educação, principalmente no que diz respeito ao acesso escolar, não lograram o êxito desejado pelos seus expoentes e pela população como um todo no que se refere à qualidade.

Ao longo dos anos, o ensino fragmentado e desvinculado da realidade promoveu a continuidade da exclusão e o aumento da desigualdade culminando na existência de duas escolas: aquela feita para os favorecidos social e economicamente e a escola para os desfavorecidos e eu trabalhava nessa segunda opção, que realmente demandaria muito estudo e uma prática bem planejada com vistas no atendimento da qualidade.

Nesse sentido, o acesso buscado desde o Manifesto dos Pioneiros bateu às portas e trouxe seus efeitos negativos tendo em vista que foram privilegiadas as vagas, a matrícula na Educação Básica, mas não foi privilegiada a qualidade do ensino-aprendizagem a todos excluídos. Ou seja, tínhamos uma escola inclusiva, no que se refere à possibilidade de acesso, porém, excludente no que se refere à qualidade do ensino.

Em 1988, tornei-me mãe, terminei o curso de complementação pedagógica e foi promulgada a Carta Magna que concretizava a abertura política e trazia em seu bojo temas importantes à sociedade brasileira, dentre eles o capítulo a respeito da educação que privilegiava e privilegia, tendo em vista que a mesma está em vigor com suas alterações, entre outros aspectos a gestão democrática.

Havia e há, no entanto, um paradoxo entre o que temos descrito na Constituição Brasileira de 1988 e o que de fato se apresenta à população como problema a ser superado para que construamos uma sociedade verdadeiramente democrática a partir da educação.

Esse paradoxo fica evidente pelas considerações que seguem: após a ditadura militar, ensaiou-se no Brasil um momento de reação à desigualdade crescente, porém a política neoliberal, apesar da Constituição de 1988 trazer explícita a ideia de educação democrática, instalou-se com grande força, tirando o fôlego dos movimentos sociais e impedindo a organização popular que implicaria exercício da democracia. Além disso, o Estado desvinculou-se dos serviços coletivos, tornando-se assistencialista e impondo o caos às populações menos favorecidas que passaram a se preocupar primordialmente com a própria sobrevivência, esquecendo-se da educação e da existência coletiva. Na periferia dos grandes centros urbanos, instalaram-se os efeitos da pobreza. Proliferaram as favelas e dentro delas o poder paralelo que supre, ainda que precariamente, o que o Estado não faz, instaurando definitivamente o aniquilamento da cidadania e da dignidade humana, disseminando a marginalidade como a mais provável opção de vida para os jovens das periferias das grandes cidades.

A política econômica baseada no Sistema Capitalista – consolidado pela Política Neoliberal – foi um fator primordial para o avanço crescente da segregação social e pauperização da população, bem como, da marginalização dos segmentos pobres. Entretanto, a solução que pode reverter tal quadro passa pela conscientização e restauração da participação das pessoas vitimadas por esse processo de desumanização, isolamento e marginalidade, a fim de minimizar esses resultados, partindo da educação.

A escola para os desfavorecidos está inserida na periferia dos grandes centros e, longe de ser um organismo de reação, precariamente ele sobrevive aos efeitos da dominação e da inércia social. A escola, representada pelos seus integrantes, muitas vezes cruza os braços, promovendo uma educação pouco significativa e nada transformadora. Nesse discurso não há pretensão de culpabilizar quem quer que seja, mas apontar para a necessidade de assumir um papel de resistência à realidade com um trabalho educacional comprometido com o todo social.

Nessa perspectiva de trabalho visualizo-me quando retomo minha trajetória, não sei de que maneira me veem, mas os cursos e as ações que me propus a desenvolver

podem ser as evidências a meu favor, principalmente no momento em que assumo a direção de escola.

Queria ser Diretor de Escola e Supervisor de Ensino e tudo aconteceu como planejei; porém o cargo de Diretor de Escola, assumido em 2002, levou-me ao cenário periférico, assolado pelos reflexos do sistema político econômico vigente perpetuado e sobremaneira comprometido por uma educação de baixa qualidade. A gestão democrática posta na LDB, no entanto, apresentava-se como uma possibilidade de superação daquela adversidade.

Por essa ideia, fui impelida a constituir uma gestão lado a lado com a comunidade. Ou seja, escola e comunidade lutando pela construção de uma realidade diferenciada. Para tanto, tive suporte de referenciais teóricos postos em vários cursos para gestores oferecidos pela SEESP. Dentre eles destaco Gestão Educacional, certificado pela UNICAMP, iniciado em 2006. Esse curso, para mim, atendeu à demanda de aprender a aprender e que completam as lacunas deixadas das formações iniciais descontextualizadas.

No referido curso, *lato sensu*, foram matriculados seis mil gestores e apenas 3.500 finalizaram. Ou seja, quase a metade desistiu e esse fato é recorrente nas formações em serviço. Felizmente concluí com êxito e procurei aplicar cada conhecimento obtido no cenário que estava atuando. Visei à gestão democrática, a partir da construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico com plano de ação, e, por dez anos compartilhei com professores, alunos, pais e comunidade a construção de uma realidade mais participativa em prol da melhoria da qualidade educacional e da inserção social.

A monografia³ exigida para a conclusão do curso foi pautada na realidade vivenciada a partir de análise dialógica com autores como Gramsci, Freire, Severino,

³ UNICAMP - TÍTULO - A RELAÇÃO EDUCACIONAL ENTRE ESCOLAS ESTADUAIS DA REDE PÚBLICA DE SÃO PAULO COM A COMUNIDADE PARA TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE SOCIAL IMPOSTA A PARTIR DO ADVENTO NEOLIBERAL. **MODALIDADE:** MONOGRAFIA CIENTÍFICA. **DISCIPLINA:** GE-10_A ESCOLA E A EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA. **NOME DO AUTOR:** ROSELI TREVISAN MARQUES DE SOUZA **RA:** 052496. **TURMA:** 026. **NOME DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA:** E.E. PROF. VALDIR FERNANDES PINTO – REGIÃO LESTE-4, na qual atuava como Diretor de Escola.

Nosella e Ana Maria Torres, pois trazem em sua fala a discussão que nos possibilita pensar na construção de uma realidade menos desigual.

Em especial, uma categoria de Gramsci que me chamou muito a atenção: o intelectual orgânico. Essa figura me fez pensar sobre a existência de professores com essa característica no cenário escolar. Por isso, propus na monografia que pelo menos um professor assumisse essa posição para mediar o diálogo entre escola e comunidade. Um profissional que tivesse tempo para discutir todos os problemas que afligiam a localidade com os atores da própria localidade, pois nossas reuniões eram poucas e com temas que não atendiam à urgência do diálogo efetivo com o entorno.

Em 2006, outro fator contribuiu para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na unidade escolar que dirigia. Recebi uma equipe de professores iniciantes no magistério que assumiram os cargos ainda bem jovens e sem experiência, mas considerei esse fator favorável à construção de nosso projeto pedagógico, pois os jovens professores tinham muita determinação e se uniram aos pares, promovendo aprendizagem, acolhendo e ouvindo a comunidade em suas especificidades e, juntos, construímos uma realidade escolar que interferia minimamente, na qualidade, tanto que avançamos da condição de escola prioritária para outra menos desfavorável, de acordo com os indicadores da SEESP. Dessa forma, potencialmente o grupo contribuía intervindo conjuntamente, com alunos, pais e outros atores locais no entorno, de maneira que conquistamos muitas melhorias para a localidade tanto no que se refere a questões humanas como estruturais.

Penso ser importante salientar que enquanto diretora acumulei cargo como professora numa escola de realidade similar, no que se refere ao cenário periférico, mas diferente no que se refere ao grupo de professores. A prerrogativa de acúmulo de cargo fez-se necessária para mim com vistas no aumento do orçamento, porém o desgaste é completo aos professores que atuam nessa condição. Os docentes da escola em que lecionava eram como eu, em sua grande maioria, acumulavam cargos como professores ou gestores em outros estabelecimentos de ensino.

Os docentes, porém, da escola da qual era gestora não acumulavam cargos e avançavam nos estudos. Alguns deles cursavam mestrado e outros eram envolvidos com ações sociais. Esses fatores foram determinantes para que o envolvimento deles com a

comunidade fosse mais frutífero e para que os objetivos de uma educação de qualidade⁴ se efetivasse com maior possibilidade de sucesso.

Aprendi muito no período da gestão escolar, gastei a minha vida, sofri com meus alunos e professores, porém também nos alegramos com as vitórias, afinal como foi dito no filme *A lista de Schindler*, ao final da película, pelos judeus que estavam na famosa lista: “Uma alma vale mais que o mundo inteiro”⁵. Ou seja, a cada aluno que avançava de uma realidade estagnada para outra, mais produtiva sentíamos-nos realizados. Tratava-se de uma mobilização conjunta que visava mais do que a conclusão do Ensino Médio, mas a possibilidade desse aluno ingressar numa universidade e principalmente, de encontrar trabalho fora do tráfico, construindo nessa nova trajetória a dignidade cidadã.

Em 2012, ingressei na supervisão e foram os jovens professores da E.E. Valdir Fernandes Pinto que assumiram a escola e são eles que a mantêm em pé com disposição. Há pouco tempo receberam a visita do Secretário da Educação que em suas considerações, segundo relato da supervisão da escola, disse que gostaria que todas as escolas dos cenários de fragilidade social fossem como aquela.

É gratificante perceber que a permissão que conferi a mim mesma me fez construir uma narrativa histórica que englobou numa única edificação: a estudante, a mulher, a mãe e a profissional da educação. Sobretudo, destaco nessa edificação, a presença de Deus, o apoio dos familiares, da comunidade local e também de meus pares na profissão exercida.

O destaque advém do fato de que ao me permitir ser, pude compreender para quê? Com quem? E por quê? E finalmente entender-me, hoje, como parte de um corpo educacional articulado com o cenário histórico, social e cultural. Um corpo que precisa ser alimentado por reflexões fortalecidas por práticas educacionais. Sobretudo, que essas sejam realmente significativas à inserção de cidadãos autônomos na sociedade,

⁴ Entendendo como educação de qualidade aquela descrita por Kuenzer (2002, p. 14) ... competência científico-tecnológica articulada à competência ética, numa dimensão de compromisso político com a qualidade da vida social e produtiva. Ao mesmo tempo exigindo novos comportamentos, em decorrência dos novos processos de organização e gestão do trabalho, onde as práticas individuais são substituídas por procedimentos cada vez mais coletivos, onde se compartilham responsabilidades, informações, conhecimentos e formas de controle, agora internas ao trabalhador e ao seu grupo”. Tema mais explorado em KUENZER, Acacia Z. *A construção da identidade do professor sobrando. Educação e Sociedade, ano XX, n. 68, dezembro, 1999.* (Kuenzer, 1999)

⁵Grifo meu.

transformando-os, finalmente, em sujeitos responsáveis e atuantes em cenário social tão complexo.

São 52 anos de vida, dos quais em 49 participo ativamente do ambiente escolar institucionalizado; local onde me formei profissionalmente e onde continuo atuando até hoje. A partir de 2013, todavia, vivencio nova etapa de profissionalização e de envolvimento escolar propiciado pela inserção no ambiente acadêmico. O mestrado tem sido primordial na construção dessa nova etapa. A pesquisa tem me propiciado uma nova projeção de futuro, com novos desafios a serem transpostos. Agora, posso ver os entraves da profissão por novos ângulos. É por essa nova perspectiva de olhar que pretendo continuar seguindo em frente.

Na Supervisão de Ensino, a princípio na DELT5, tive um sentimento de que meus ideais estavam sendo submetidos à estagnação, pois o pensamento de colaborar mais para a construção de cenários mais inclusivos foi por água abaixo, quando ao adentrar nos ambientes escolares que supervisiono sou recebida como fiscalizadora. Não sou aceita em algumas escolas como parte da equipe. A dirigente também considera que há um limite a ser respeitado entre supervisão e escola desaconselhando muito envolvimento com as realidades escolares.

Essa realidade de atuação supervisora estagnada, porém, tem sido alterada paulatinamente. Dois aspectos, que advém das pesquisas para a construção da dissertação de mestrado, têm contribuído para o avanço do objetivo de contribuir com modificação de cenários excludentes. O primeiro, trata-se da minha inserção nos ambientes onde se acreditam na formação cultural por meio da relação escola e comunidade e o segundo da possibilidade de refletir com meus pares e com a dirigente regional em reuniões, de uma forma não muito tranquila a respeito da amplitude que pode atingir a ação supervisora. A pergunta principal está posta no grupo: - Afinal, qual é o papel do Supervisor de Ensino frente ao cenário educacional e social posto?

No contexto do cotidiano escolar tenho compartilhado com meus pares momentos significativos proporcionados por sujeitos que querem construir história e transformar a realidade. Passei por algumas escolas antes de escolher o alvo da pesquisa. Optei finalmente, por aquela que me pareceu o mais frutífera no que se refere à gestão democrática, à participação da comunidade e às produções que caracterizam uma

formação cultural com grande alcance inclusivo. Trata-se da E.E. Dona Amélia de Araújo.

Essa escolha, no entanto, não vem desconsiderar as ações de outras escolas que avançam em suas realidades com menos expressão. Observo nos cenários menos expressivos que há estagnação interativa pela falta de integração plena da equipe. Bem como ao carente embasamento teórico, amparo que auxilia nas reflexões que estão sendo desenvolvidas e, dessa forma, possibilita à equipe enxergar além do senso comum, impedindo uma atuação conflituosa/desconectada frente aos problemas.

Não se deve esquecer de que, apesar das limitações constatadas nesses cenários, são louváveis as iniciativas dos gestores e professores que se determinam ao enfrentamento da realidade adversa com seus alunos e comunidade, pois a ação ainda que inconsistente, configura-se no início de uma nova caminhada que poderá ser alterada se perseverarem juntos.

Desta forma, este projeto de pesquisa apresenta como objeto de estudo uma experiência educativa da E.E. Dona Amélia de Araújo nos anos de 2013 e 2014. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter empírico, sob a modalidade de estudo de caso, realizada numa abordagem filosófico-educacional de cunho crítico. O objeto desse estudo é a interação social na experiência educativa da E.E.D.A.A., com vistas a validar a contribuição que ela representa para a formação cultural dos alunos. A pesquisa visa a defender a hipótese de que as experiências educativas construídas na relação entre a E.E. Dona Amélia de Araújo e a comunidade têm propiciado uma formação cultural de significativo alcance includente.

Pesquisar uma experiência educativa que contribui para a formação cultural da escola com sua comunidade⁶justifica-se e ganha relevância na medida em que essa experiência

⁶Comunidade entendida nos termos do texto que segue: Autor: BEATRIZ DE BASTO TEIXEIRA – (Professora Dra. do Departamento de Ciências Sociais e do Mestrado em Educação da UFJF) - Refere-se aos segmentos que participam, de alguma maneira, do processo educativo desenvolvido em uma escola. Na maioria dos casos em que a expressão é mencionada, agrupa professores, funcionários, pais e alunos. No entanto, pode ser observada alguma variação no que diz respeito aos segmentos que compõem a comunidade de uma instituição de ensino entre diferentes documentos de políticas e programas educacionais ou textos legais a eles relativos. Há casos em que associações de bairro, sindicatos, entidades comunitárias de uma forma geral são incorporados, desde que atuantes no bairro em que a escola esteja situada. Essa poderia ser considerada uma visão mais ampliada do conceito. (TEIXEIRA, 2000). A compreensão mais apurada do que significa o termo exige atenção detida sobre o significado primeiro do conceito de comunidade, especialmente para a Sociologia. Boudon e Bourricaud (1993, p. 72-77), autores do *Dicionário Crítico de Sociologia*, comentam que o conceito de comunidade foi incorporado ao conjunto

seja o reflexo efetivo de uma teoria crítica construída coletivamente com a finalidade de transformar a realidade para inclusão social.

Deste modo, coloca-se como objetivo geral desta pesquisa, desenvolver uma reflexão crítica sobre a contribuição da experiência educativa da E.E. Dona Amélia de Araújo juntamente com a comunidade, visualizando como se apresenta nessa Unidade Escolar a constante busca por uma formação cultural, com vistas tanto na construção de um

dos termos técnicos da sociologia a partir de *Comunidade e Sociedade*, de Ferdinand Tönnies. Os dois termos referem-se a tipos de relações que podem ser vividas pelos seres humanos sem que isso tenha contribuído muito para esclarecer o tipo de relações que uma e outra representam. O sociólogo alemão construiu os dois conceitos da seguinte maneira: o primeiro tipo é a “*comunidade*, estabelecida na identidade substancial de vontades, assinaladas umas às outras – nem sempre conscientes disso – pela mesma origem e destino”; o segundo é a “*sociedade*, fundada na estrita individualidade de interesses” (BOUDON & BOURRICAUD, 1993). A fim de tornar mais clara a distinção entre os dois termos, vale dizer que o primeiro é uma relação orgânica, com vínculos fortes, baseada em laços de consanguinidade e compartilhamento de território; o segundo se refere a relações de tipo mais funcional, vínculos efêmeros. Mas, sendo tipos definidos para fins de estudo, na realidade, encontram-se em alguma medida misturados. E, com o passar do tempo, podem ter assumido manifestações diferentes daquelas originalmente observadas pelo sociólogo alemão. Relação de tipo comunitário pode se estabelecer pela identidade de vontades constituída por experiências compartilhadas entre as pessoas e por sua escolha em participar de um determinado projeto. O elemento de escolha é o princípio dessa relação. A noção de comunidade teria chegado à educação através do pensamento escolanovista norte-americano e europeu, que a admite em seu ideário para definir tanto a escola como o meio social em que esta se insere, usando como sinônimos os termos comunidade e sociedade. Spósito (1993) formula uma crítica ao uso do termo comunidade como referente às relações que se dão no interior da escola e desta com seu meio social. O crescimento das estruturas administrativas dos sistemas de ensino; a diferenciação da clientela escolar em termos socioeconômicos, decorrente da expansão da rede pública de ensino; e a convivência de setores sociais com profundas diferenças culturais teriam dado ao conceito de comunidade a função de disfarçar o conflito, pelo menos no discurso oficial e dos educadores, entre grupos tão diferentes e desiguais. Uma visão também crítica em relação ao emprego do conceito de comunidade é expressa por Cunha (1995, p. 378-388). O autor recorre à origem do termo na Sociologia – relacionada a certo “saudosismo” da união real e orgânica entre os homens, perdida com a era moderna –, mas também chama atenção para o uso que dele se fez no Brasil, a partir da década de 1970. A noção foi adaptada às nossas condições: localismo, que estaria ao lado da relação de clientela; a comunidade de culto, que favoreceria o controle da Igreja Católica; e o populismo, que encontra no “povo simples” seus protegidos. No pensamento educacional, Cunha (1995, p. 385) faz diagnóstico muito semelhante ao de Spósito (1993) sobre o emprego da noção de comunidade. Essa “ideologia” serviria para “evitar ações e pensamentos divergentes, visando a reforçar a identidade comum”, criando certa “homogeneidade, não se levando em conta que as pessoas só podem crescer através de processos que propiciem seu encontro com pessoas, coisas e situações desconhecidas, diferentes do que lhes é familiar”(…) Seria neste novo sentido que o conceito aparece como condição essencial para a construção de escolas democráticas, na concepção de Michael Apple e James Beane (1997). As escolas democráticas precisam basear-se numa definição abrangente de “nós”, num compromisso de construir uma comunidade que é tanto da escola quanto da sociedade onde ela existe. “(…) Em todos os casos, o sucesso exigiu a construção consciente de coalizões dentro da escola e entre a escola e as clientelas fora dela. Em nenhum dos casos o impulso veio de “cima”. Ao contrário: os movimentos de base – grupos de professores, a comunidade, ativistas sociais, etc. – geraram a força propulsora da mudança. Finalmente, nenhuma das reformas foi guiada por uma visão técnica, de sucesso-a-todo-custo. Todas estavam, ao contrário, ligadas a um conjunto de valores definidos em termos amplos (…)”. (APPLE & BEANE, 1997). A noção de comunidade está mais relacionada a uma dada forma de relação entre as pessoas do que propriamente aos grupos que a compõem. O mais importante é o compartilhamento de um projeto educativo eleito por todos que dele desejem participar. <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=374>

conhecimento voltado aos interesses e necessidades de grupos e comunidades inseridos em contextos de fragilidade social, quanto na superação da exclusão social para o exercício efetivo da cidadania.

Este objetivo geral será mensurado por meio dos dados encontrados na trajetória dos cinco objetivos específicos que seguem:

- 1) Diagnosticar os aspectos articuladores que estimulam e viabilizam a relação escola e comunidade para uma formação cultural em perspectiva inclusiva;
- 2) Destacar e identificar a diversidade de situações interativas da escola consigo mesma e com o seu entorno comunitário.
- 3) Explorar a pluralidade de concepções educacionais sustentadas pela Proposta Político Pedagógica, pelos Planos de Ação e pelas práticas efetivas da escola, observando se o desenvolvimento do currículo leva em conta as culturas existentes e promove a integração delas em prol da formação cultural inclusiva.
- 4) Examinar as diferenças específicas nos papéis desempenhados pelos sujeitos envolvidos no contexto em prol do coletivo,
- 5) Encontrar interlocução recíproca de todos estes elementos descritos nos itens anteriores com a transformação da realidade escolar, local e global.

O interesse sobre a temática surgiu durante a realização da especialização em Gestão Educacional. Pude constatar, naquele momento, que a cultura escolar poderia ser alterada pelo aperfeiçoamento da relação escola e comunidade. Percebi que poderia haver numa convivência direcionada pelo diálogo, a possibilidade de formação cultural inclusiva que auxiliasse na construção de práticas educativas contextualizadas e interdisciplinares para superação dos desafios comuns à escola e a localidade. Tratava-se da possibilidade de uma gestão democrática e de uma prática de formação cultural.

Tais constatações levaram à problematização a respeito de várias categorias tais como a concepção de Gestão Democrática, a formação cultural, a escola inclusiva e a sociedade inclusiva, bem como sobre as contradições que se revelam entre as possibilidades e as condições concretas para a objetivação do trabalho educacional acolhedor e interativo na Rede Pública Estadual paulista frente à subjetividade posta; e finalmente sobre qual tipo de experiência educativa pode formar culturalmente e mediar a construção de uma sociedade inclusiva.

A partir dessas inquietações, iniciei a elaboração deste projeto de pesquisa, entendendo desde o título, que seria ao mesmo tempo um processo reflexivo sobre a dialética entre inclusão e exclusão social, como uma busca por respostas aos problemas,

postos à educação, advindos dessa antítese social, como também um processo dinâmico e interativo visando a encontrar o desenvolvimento de propostas que alterassem o espaço escolar e que numa perspectiva utópica pudesse ir além desse espaço auxiliando na construção de uma sociedade mais justa.

Para Oliveira, o fenômeno em si da exclusão não é novo e se tornou um conceito de utilização muito disseminado e por isso paga o preço da indefinição. O conceito ganha amplitude nas Ciências Sociais ao se pensar em excluídos. (2002, p.8 e 9)

Relacionando o conceito de exclusão à educação, o autor entende que sua emergência está mais diretamente vinculada às pesquisas de base empírica, quando se prioriza interpretação de dados sobre o acesso e permanência, como quando são priorizadas as experiências mais localizadas – como as que procedem da sala de aula. Nesse segundo aspecto situa-se a pesquisa ora apresentada. No caso, a experiência de uma unidade escolar da Rede Pública do Estado de São Paulo.

Já no levantamento da literatura sobre o objeto de estudo, constatei que não háno banco de teses e dissertações de instituições acadêmicas diversas trabalhos que tratem de “formação cultural inclusiva” ou “experiências educacionais inclusivas”.

Desta forma, passei a utilizar em minhas buscas a expressão “educação inclusiva” que trouxe resultados, porém na maioria, quase absoluta, eles se relacionavam à condição de alunos com necessidades educacionais especiais.

Alterei o descritor para “educação inclusiva” e encontrei alguns títulos que apresentavam no corpo da dissertação ou tese experiências educacionais inclusivas. Os trabalhos encontrados são de três Estados do Brasil: o primeiro é uma tese de Doutorado em Educação, defendida no programa da Universidade Federal do Ceará, por Cristina Facanha Soares, intitulada: *As diferenças no contexto da educação infantil: um estudo da prática pedagógica*. Essa alude à práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil, pautando-se na teoria do desenvolvimento humano de Piaget; destaca o papel da afetividade e a teoria sócio-construtivista.

O segundo trabalho é uma Dissertação de Mestrado em Educação, do Programa da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR – Paraná. Elaborada por Carine Lasso Porciúncula, intitulada: *Educação e escola inclusiva: um estudo a partir da abordagem educacional de Reggio Emilia*⁷, e que teve como objetivo analisar a proposta

⁷A abordagem ReggioEmilia, como ficou conhecida, se baseia na perspectiva do papel primordial da comunidade e dos pais na construção da educação. Atualmente, tal metodologia tem sido importante na

da abordagem educacional de *Reggio Emilia*, como possibilidade para uma educação inclusiva no Brasil. Apesar da riqueza posta nessa perspectiva, a mestranda se ateve a aspectos da história da educação brasileira e da relação dessa história com as políticas educacionais, que se apresentam como obstáculos para que a abordagem educacional de *Reggio Emilia* se efetive. Aponta também a formação docente como um obstáculo na concretização dessa abordagem.

Identificamos ainda um terceiro trabalho, uma Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação, de autoria de Olisangele Cristine Duarte Bonifácio Dantas, apresentado no programa da Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa. A autora teve como foco as práticas pedagógicas inovadoras que possibilitam a participação de todos os alunos nas atividades realizadas em sala de aula. A pesquisadora colocou-se uma pergunta a responder, que se referia ao Projeto Educar na Diversidade⁸. Apesar do descrito na dissertação sugerir uma proposta pedagógica de cultura inclusiva, ao pesquisar sobre o

integração de famílias de imigrantes ao país, pela ampla participação conferida à família no processo. “[O método se baseia] no acolhimento das diferenças de cultura, religião, de pertencimento, da noção de que o ser humano é diferença, diferença que porta um valor em si e um contexto educativo que pode acolher todos”, afirma a coordenadora da ReggioChildren, Cláudia Giudici, em reportagem da TV Univesp (que pode ser acessada abaixo). Além disso, a abordagem também valoriza a representação simbólica – artes, pintura, música – como ferramentas primordiais no aprendizado. A estrutura física da escola também é pensada na busca de um ambiente educativo e lúdico, fazendo com que o espaço seja considerada “um terceiro professor”. A cozinha, por exemplo, fica logo na entrada das unidades e é transparente aos demais cômodos, sugerindo a não-divisão dos potenciais educativos. Dialogando com tal percepção está também o papel ativo de todos os membros da comunidade escolar no aprendizado. Além dos coordenadores pedagógicos e dos professores, os responsáveis pela comida são vistos como educadores e as crianças são incentivadas a se interessar por aquilo que estão comendo, tendo papel ativo até na preparação dos alimentos. A ReggioEmilia também conta com atelieristas, que propõe atividades diversas, dentro de suas áreas de atuação, para trabalhar com diferentes linguagens. Mas os caminhos da representação simbólica não estão contidos apenas nos campos já delineados pela arte e pela ciência. Para exemplificar a metodologia, Malaguzzi escreveu o poema “As Cem Linguagens das Crianças”, no qual propõe as infinitas possibilidades de expressão do ser humano em sua primeira idade. A partir desta concepção, destacam-se nas escolas de ReggioEmilia o papel de protagonista da criança em sua educação, proporcionando controle sobre os direcionamentos da aprendizagem. Para isso, prioriza-se a “experiência real” antes do estabelecido. As crianças devem poder tocar, sentir, fazer, se relacionar e explorar o que está a sua volta, para conhecerem a si mesmas e ao mundo no qual estão inseridas. “A mente da criança e do ser humano é multidisciplinar. Portanto, se observo a criança quando ela conhece, tenho de volta esse modo de conhecer”, analisa Cláudia Giudici. Dentro da rotina escolar, também é valorizado o trabalho em pequenos grupos, que acontece muitas vezes – independentemente de séries. Ao final do dia, os resultados são divididos pelos grupos numa assembleia, onde a participação de todos é encorajada. “Acho que formamos indivíduos críticos, que veem o mundo de várias formas, construindo suas ideias com a comunidade e com suas próprias subjetividades”, afirma Madalena Tedeschi, coordenadora de uma das unidades. O texto acima no endereço que segue: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2014/01/08/reggio-emilia-uma-cidade-educadora-da-primeira-infancia/>

⁸ Projeto Educar na Diversidade – endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>

Projeto Educar na Diversidade encontrei que o mesmo foi iniciado com foco na capacitação de professores para acolher e promover aprendizagem em situações de necessidades educacionais especiais. Outro aspecto é de visar ao atendimento educacional especializado para posterior inserção na Rede Pública de Ensino.

Além desses trabalhos, encontrei uma Tese de Doutorado, de autoria de Avelino da Rosa Oliveira, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação do Prof. Dr. Alceu R. Ferraro, intitulada *Educação e exclusão: uma abordagem ancorada no pensamento e Karl Marx*, que mais se aproxima do objeto tratado, pois as considerações postas nessa pesquisa têm auxiliado no entendimento e reflexão do que se entende por exclusão. Oliveira descreve que o trabalho desenvolvido por ele tem o objetivo de oferecer suporte conceitual sólido sobre a categoria exclusão aos pesquisadores, particularmente, do campo da educação. (OLIVEIRA, 2002, p.9)

Continuei a pesquisa e desta vez busquei a relação do objeto de estudo com outra categoria, a de “Gestão Democrática”. Tal decisão foi mobilizada pelo descrito na Constituição Federal de 1988, Art. 206, inciso VI⁹. Esse inciso refere-se à Gestão Escolar Democrática que dentre outros aspectos apresenta o pressuposto da necessidade de participação dos atores dos vários segmentos nas demandas postas no contexto escolar. A participação é um conceito que tem em sua origem a ideia de fazer parte e quando isso ocorre pode-se pensar em inclusão. Esse pressuposto foi mote para uma nova etapa de pesquisas.

Passei a utilizar outro descritor: “Gestão Escolar Democrática” e, encontrei muitos resultados, decorrentes do trabalho realizados em várias universidades paulistas (USP, UNESP, UNICAMP, UFSCar e PUC-SP). Observei nas teses pesquisadas que a Gestão Democrática traz em seu bojo, uma conotação primordialmente vinculada à ideia de participação. Ou seja, não foi observado nas pesquisas, algum destaque ao par simbiótico exclusão/inclusão como fenômeno do período contemporâneo capaz de produzir implicações específicas no cenário educacional, fato que provocou maior reflexão a respeito da real aproximação que pode existir entre participação e inclusão social nos cenários escolar e social.

Continuei nesse processo à procura do entendimento dos termos participação e inclusão e de seus pontos de convergência, tendo em vista a etimologia das palavras.

⁹ VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; (...)

Encontrei nas teses e dissertações os termos com tratamento de aproximação semântica, até mesmo como sinônimos. Não houve, no entanto, nenhuma possibilidade de separá-los como se fossem termos antagônicos.

Encontrei ainda, durante as pesquisas, um documento que me auxiliou, de forma indireta no estabelecimento de paralelos entre os dois conceitos foi *O guia prático: o direito de todos à educação diálogo com os promotores de justiça do Estado de São Paulo*¹⁰. O auxílio foi indireto, porque o guia não trazia especificamente um paralelo entre inclusão social e participação, mas traçava um paralelo entre integração social e inclusão social no qual a participação pode estar presente em ambos. Porém, em que medida?

O guia prático: o direito de todos à educação diálogo com os promotores de justiça do Estado de São Paulo relata que passamos num curto espaço de tempo de uma proposta de integração social para uma de inclusão social para atender os desafios da emancipação humana. O descrito por Oliveira pode trazer melhor entendimento a respeito dos conceitos: integração social e exclusão social. Nas palavras do autor temos:

(...) não é mais um modelo vertical de classes, o que melhor pode descrever essa nova configuração social (...) encontramos numa nova configuração social, num esquema horizontal, dentro/fora, incluído/excluído (2004, p.19).

O autor completa que há uma linha social marcada pelo centro e periferias. Existe, desta forma, nessa linha horizontal de sociedade um movimento das periferias para o centro, que pode ou não promover integração social, mas não pode promover inclusão efetiva. Oliveira completa:

(...) as populações marginalizadas são empurradas culturalmente em direção ao centro, onde são socialmente rejeitadas. Deste modo, configura-se uma situação de assimilação cultural associada a não integração social (...). Entretanto, há uma possibilidade – a de que a assimilação cultural possa acionar a integração social. (2004, p. 20)

Retomando *O guia prático: o direito de todos à educação diálogo com os promotores*

¹⁰Autoria:Ministério Público do Estado de São Paulo Júlio Cesar Botelho Lauro Luiz Gomes Ribeiro Maria Izabel do Amaral Sampaio Castro. 2012.

de justiça do Estado de São Paulo, o mesmo relata, resumidamente¹¹, que o princípio de integração social apresenta um indivíduo sendo desenvolvido com recursos e habilidades para atender às exigências sociais, enquanto o princípio de inclusão social apresenta em seu discurso a necessidade de transformação dos sistemas sociais para acolher as diferenças e trabalhá-las para o atendimento da diversidade promovendo a equidade social¹².

Pode-se entender, assim, que a população periférica participa, mas de forma simbólica e utilitária, podendo nessa participação ser integrada pela assimilação da cultura central. Subindo, mais um pouco a escala da inferência, estabelecida frente ao relatado, pode-se entender que a participação num dado cenário não representa inclusão ao cenário, fato que implica na existência de dois tipos de participação.

Transpondo essa reflexão para a esfera escolar pode-se então identificar no Regimento Escolar a menção dos Colegiados Escolares que são vistos como instituições auxiliares: Conselho de Escola, APM e Grêmios Estudantis. Instituições existentes com o objetivo de promover participação, mas que têm sofrido constantes críticas postas em literatura que trata do tema (LÜCK, 2010 e ARAÚJO, 2004). Entende-se no descrito na literatura, a crítica segundo a qual as reuniões desses órgãos costumam promover a participação simbólica e utilitária, posicionando-se ao lado da ideia de integração social e distanciando-se da inclusão.

O intuito não é descaracterizar o termo participação na Gestão Democrática e na vida em sociedade, mas de entendê-lo como limitado, na perspectiva posta, se o objetivo é construir uma realidade social inclusiva. Educação inclusiva é mais do que participação nas decisões do lugar que se está inserido, opinando e validando decisões. Talvez seja essa a desmotivação nos atores escolares em participar desses fóruns. Educação inclusiva é fazer com que essas decisões sejam consideradas no todo social como voz expressiva de uma dada cultura, mas significativa ao todo social.

O vínculo entre a Gestão Democrática e a participação está posto nas teses e

¹¹ O resumo feito por mim das ideias descritas na página 18 do *guia prático: o direito de todos à educação diálogo com os promotores de justiça do Estado de São Paulo* já referenciado anteriormente.

¹² O documento apesar de trazer na introdução uma amplitude ao conceito de inclusão social afunila-se em seu desenvolvimento para o entendimento da adaptação das instituições públicas, principalmente, no sentido de garantir o direito dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais serem acolhidos tanto no que se refere à estrutura da unidade escolar adequada, quanto ao que se refere ao atendimento cognitivo. Fato que não causa estranhamento tendo em vista de onde se origina o documento, no entanto foram utilizadas essas reflexões no intuito de pensar a respeito o objeto de estudo da linha tênue que separa os conceitos inclusão e participação na escola com vistas na construção de um espaço includente com uma formação diferenciada para essa construção.

dissertações. Esse vínculo efetiva-se por meio da construção coletiva de Projeto Político Pedagógico e de Plano de Ação Escolar. E também pela execução e pelo acompanhamento do plano de ação com responsabilidades distribuídas.

O discurso posto nas teses e dissertações encontradas é legítimo, porém durante a pesquisa observei a amplitude que tem o conceito de inclusão social em relação ao conceito de participação na educação e na própria sociedade.

Os documentos acadêmicos estudados anunciam com propriedade o vínculo entre Gestão Democrática e participação, denunciam o cenário social excludente da atualidade apresentando que os raros momentos de participação não podem trazer efetiva mudança do cenário social. Trazem ainda a dificuldade de promover esses encontros entre escola e comunidade e que os momentos específicos de convocação de reuniões escolares são poucos e da dificuldade de envolver o grupo na busca de soluções.

Destarte, não encontramos como a Gestão Democrática se relaciona com a categoria educação inclusiva para compor a formação cultural e nem como visa a aplicação de práticas educacionais inclusivas. Ou seja, o conceito de inclusão social não é evidenciado quando se trata de Gestão Democrática e a falta desse destaque compromete a formação cultural, o exercício da cidadania e finalmente a própria democracia.

A ausência de importância conferida à categoria inclusão, quando tratada a gestão democrática, pressupõe que haja pouca ênfase na reflexão de sua antítese, que é a exclusão, categoria com vínculo efetivo na lógica do capital, que se consolida, como diz Oliveira, em dominação cultural, (2004, p.147) em exploração social e em subordinação política (2004, p.150).

Para o mesmo autor, a exclusão pode ser pensada como um *conceito operativo* (2004, p.155), nessa perspectiva tem-se um quadro social patológico de “desfuncionalidade” passível de políticas públicas compensatórias que venham a combater à exclusão a partir da ideia de construção de um caminho de contraposição à lógica do capital (2004, p. 156). Mas, políticas públicas com a finalidade de “curar” o quadro patológico são apenas paliativas e não dão conta de reverter a doença social. Essa enfermidade precisa ser atacada pelo todo afetado, com seus próprios anticorpos.

Nessa perspectiva, uma unidade escolar que se pretenda atuar a partir da gestão democrática enfocará a ideologia da sociedade excludente, que está na lógica do capital e valorizará práticas opostas a essa lógica, práticas que propiciem a recuperação do espaço da exclusão, valorizando a cidadania com a instauração da práxis histórico- sociais de negação da negação, representando, como diz Oliveira, em muitos momentos uma luta

mais pelo reconhecimento do que se é, e do que se pode construir coletivamente, do que pela inclusão em si. (2004, p.156)

Formando, finalmente, nessa ação, atores sociais que se configurem em cidadãos não simplesmente integrados ao todo, mas cidadãos capazes de se fortalecerem mutuamente no espaço da exclusão pelo conhecimento produzido, partindo para a edificação do novo, paralelo ao que está posto e com potencialidades igualmente representativas nas decisões do todo.

Ao considerar que o objetivo desse projeto é de desenvolver uma reflexão crítica sobre a contribuição da experiência educativa da E.E. Dona Amélia de Araújo juntamente com a comunidade na formação cultural, visando a uma sociedade inclusiva. Optei pela condução de um estudo de caso de natureza empírica realizada por meio de pesquisa qualitativa numa abordagem filosófica educacional de cunho crítico. Procedeu-se, dessa forma, a análise de documentos institucionais como: O Plano Gestão, A Proposta Político Pedagógica, Os Planos de Ação, As Pautas e As Atas de reuniões, pedagógicas e administrativas, e mesmo daquelas reuniões informais que não constam do calendário escolar. Também foram feitas entrevistas com gestores, professores, alunos, pais e funcionários, Houve observação do cotidiano escolar, de cujas atividades participei na condição de ouvinte, mas em alguns momentos intervinha com algumas questões ao grupo.

Para Vianna (2007), a validade e a confiabilidade de um projeto de pesquisa efetiva-se pelo amparo do processo nesse tripé metodológico.

Segundo Brandão, temos¹³:

(...) não é raro que uma abordagem que se auto identifica como ‘dialética’¹⁴ empregue na prática procedimentos formais e quantitativos próprios a abordagens metodológicas de cunho neopositivista”. (2006, p.40).

Esse autor ainda relata que os princípios operativos da pesquisa participativa experienciados praticamente em toda América Latina parecem radicais ao contexto atual ou mesmo ultrapassados, todavia, deve-se levar em conta a sua relativa atualidade, sobretudo nas experiências que preservam vínculos entre a pesquisa participante e os

¹³Pesquisa Participante: a partilha do saber/ Carlos Rodrigues Brandão, Danilo R. Streck (organizadores). Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

¹⁴ Grifo do autor.

movimentos sociais. (2006, p.41).

Entende-se, então, que a pesquisa participante representa uma investigação social voltada à construção de conhecimento que possa atender aos interesses de grupos e comunidades populares, para superação da desigualdade social e para o exercício da cidadania. Ela auxilia, em sua trajetória, o desvelar da realidade, e, o envolver-se nela para emancipação coletiva. Segundo Brandão:

As pesquisas participantes atribuem aos agentes populares diferentes posições na gestão de esferas de poder ao longo do processo de pesquisa, assim como na gestão dos processos de ação social dentro da qual a pesquisa participante tende a ser concebida como instrumento, um método de ação científica, ou um momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política quase sempre mais ampla e de maior continuidade do que a própria pesquisa. (2006, p.40).

Inicialmente, a proposta foi dividir a pesquisa de campo em duas etapas: a primeira com o escopo de nortear a pesquisa, estabelecer o recorte do objeto e constituir elementos empíricos para que servissem como alicerces à segunda etapa. O primeiro passo na construção desse alicerce estava em, de forma exploratória, realizar observações não-estruturadas das reuniões tanto dos colegiados, quanto pedagógicas. Em seguida, partir para as entrevistas, depoimentos dos representantes de todos os segmentos escolares, com transcrição da entrevista gravada no corpo da dissertação.

Durante a primeira etapa ainda aplicamos questionários, mas só houve devolutivas por parte dos gestores e dos alunos. Os questionários entregues aos professores, pais e comunidade se perderam durante o processo.

Diante desse impasse, uma nova estratégia para obter os questionários respondidos foi utilizada. No mesmo dia da entrevista, o entrevistado já respondia o questionário, agora mais simples e com menos questões, a fim de se agilizar do processo. As questões visavam a revelar um pouco mais a respeito do que os entrevistados pensam sobre o papel da escola na sociedade atual¹⁵, sobre as práticas pedagógicas efetuadas no cenário escolar

¹⁵ Nesse aspecto reside a característica de estudo de caso. Segundo André (2005, p.30) no livro intitulado: *Etnografia da prática escolar*, relata que na área da administração, o estudo de caso tem servido para estudar o funcionamento de uma instituição e determinar focos de mudança ou de intervenção (...). O estudo de caso aparece há muitos anos nos livros de metodologia de pesquisa educacional, mas dentro de uma concepção bastante estrita, ou seja, o estudo descritivo de uma unidade, seja ela escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula.

e sobre o que é para eles uma realidade educacional inclusiva. No que concerne ao corpo docente foi utilizada também a estratégia de apresentação de depoimentos escritos sobre a escola e o trabalho pedagógico que desenvolvem em seu interior para inserção dos alunos na sociedade, por sugestão do Professor de Sociologia. O depoimento do referido professor bem como os dos outros da escola constitui partes dos anexos.

Importa reiterar que essa unidade escolar foi escolhida por possuir um histórico bem conceituado na relação que estabelece com a comunidade da região. Essa conquista é resultado dos projetos de cunho ambiental e de cunho social cujos protagonistas são alunos e professores. A dedicação desses dois grupos extrapola, inclusive, a carga horária das aulas, o que evidencia compromisso com a transformação da realidade que estão inseridos, segundo relato dos próprios professores.

Apesar de a pesquisa qualitativa não exigir que haja intervenção do pesquisador, houve a oportunidade após participação em reuniões, estabelecimento de diálogo entre a pesquisadora e grupo escola e reflexões conjuntas do que está sendo desenvolvido pelo grupo, bem como após a análise dos documentos, como PLEM e Plano Gestão de ser apresentado pela pesquisadora, na condição também de Supervisora de Ensino¹⁶, um projeto que visa à ampliação da perspectiva de debates no cenário escolar entre todos os atores escolares, além do que já promovem, e, o projeto, segundo a diretora, será refletido no planejamento inicial de 2015 pelo grupo escola e local¹⁷. (Documento anexo)

A escola não é tida como prioritária¹⁸ e tem apresentado um desempenho qualitativo acima dos índices atingidos pelo Estado e pela Diretoria de Ensino nos anos de 2012¹⁹ e 2013²⁰. Foram coletados dados entre novembro de 2013 a outubro de 2014, lembrando que nesse período há férias e recesso totalizando 90 dias aproximadamente de interrupção das aulas.

¹⁶O projeto foi elaborado pela equipe de gestão participativa composta por quatro supervisores e quatro PCNP's da DE Leste 5 com base no diagnóstico da realidade local, no que se refere ao tema aprender a conviver. Os idealizadores são os supervisores: Roseli Trevisan, Ricardo, Maristela e Adalberto. Os PCNP são: Nilda, Dulce, Cremilda e Alcebiades (Região Leste 5). Na visão dessa pesquisadora, o projeto tem potencial incluyente e pode ser refletido pelo grupo nessa perspectiva, pois enfatiza a utilização de plenárias e fóruns no ambiente escolar para tomada de decisões.

¹⁷ Gadotti ao prefaciar o livro intitulado *Avaliação Qualitativa* de Pedro DEMO, 2010, p.xi diz que se qualidade é participação, avaliação qualitativa equivale a avaliação participante.

¹⁸http://www.derita.com.br/noticias_pdf/plano_acao_escolas_prioritarias.pdf O endereço traz um documento que trata sobre escola prioritárias no Estado de São Paulo. Verificar página 10 que explica quando uma escola é considerada prioritária.

¹⁹file:///C:/Users/Professor/Downloads/-2012-Boletim-RedeEstadual-1-002057_1.pdf Endereço dos resultados SARESP/ IDESP de 2012 da EE Dona Amélia de Araújo – Região Leste 5 – São Paulo - SP.

²⁰file:///C:/Users/Professor/Downloads/-Boletim-RedeEstadual-1-2013_RE_002057_1.pdf Endereço dos resultados SARESP/IDESP de 2013 da EE Dona Amélia de Araújo – Região Leste 5 – São Paulo – SP.

Com a idealização internalizada e o objeto em mãos a seguinte estruturação na dissertação foi adotada: No primeiro momento, coube a caracterização da escola E.E. Dona Amélia de Araújo, da região em que está inserida, do seu Projeto Político Pedagógico, do Plano Quadrienal de Gestão Escolar, do Plano de Ação e as interações entre seus atores internos. A apropriação desses documentos deu-se entremeadada pelos depoimentos dos agentes entrevistados, descrevendo a prática real desenvolvida na Unidade Escolar. Buscando, enfim, nesse procedimento situar a referência empírica da pesquisa, contextualizando a escola na esfera sócio-cultural.

Segundo momento: coube a descrição e a análise dos procedimentos para a ação no ambiente escolar por meio do questionamento de quais eram esses procedimentos, como se efetivavam, com quais objetivos, e se estão pautados no referencial estruturante da práxis. Ou seja, se são procedimentos planejados anteriormente, se fazem parte de um processo estruturado e construído coletivamente ou não, e quais os efeitos educacionais e formadores desses procedimentos, tanto no espaço escolar como na comunidade envolvente. Houve tratamento dos dados obtidos nos questionários, análise das entrevistas com representantes de todos os segmentos escolares. Ainda nessa etapa é importante apontar os desafios dos sujeitos entrevistados acerca das condições concretas para objetivação das experiências educacionais na E.E. Dona Amélia de Araújo.

Terceiro momento: houve debate a respeito das situações educativas; da prática à luz das categorias teóricas como, Educação e Cidadania; Interação Cultural e Mediação Cultural; Inclusão e Exclusão; Formação de Professores e o Papel do Gestor, gerenciando as mediações. Buscando nessa trajetória a existência das potencialidades da prática escolar quando submetidas à ação reflexiva das categorias descritas.

E finalmente, num quarto momento, a proposta foi de desenvolver uma reflexão crítica sobre os desafios e as perspectivas da prática inclusiva no cenário escolar, seja no concreto da escola pesquisada e de sua comunidade, seja na própria rede pública estadual. A intenção foi de comprovar se existe realmente uma prática renovada e inovadora à altura dos objetivos intrínsecos, ao mesmo tempo apresentar um posicionamento que acenasse à possibilidade de superação das limitações e de construção de novas mediações.

CAPÍTULO I



A ESCOLA E SEU ENTORNO

Esta primeira etapa visa a apresentar o cenário escolar compreendido pela localidade, pelos insumos, pelo número de integrantes e pelos espaços ocupados, bem como pela documentação legal em que se pauta a instituição escolar para cumprimento do seu papel legal. Os elementos apresentados são mais do que números e partem da estrutura física ou legal. Eles contribuem para que seja constituída a cultura do espaço, de maneira objetiva, mas que na ocupação e utilização, acabam por ser subjetivadas, demandando de seus atores constantes planejamentos para que o compartilhar atenda o todo do processo educativo que ocorre nesse espaço.

Cumprir ressaltar que a instituição escolar pública tem valores, normas e costumes próprios, inicialmente pautados em documentos oficiais. Mas ao iniciar seu fazer administrativo-pedagógico no interior da escola a partir das propostas de trabalho postas nos documentos como, por exemplo, o Regimento Escolar, os atores deparam-se com a questão da subjetividade humana, aí surgem os impasses que devem ser refletidos e administrados no cenário escolar. Esse primeiro conflito move alguns grupos à opção de elaborar um projeto coletivo que atenda ao todo e paradoxalmente ao específico. Trata-se da construção de uma Proposta Político-Pedagógica que caminhe ao encontro dos anseios da realidade local e de seus atores.

Se a escola avança na elaboração do referido documento de forma coletiva, significa que a equipe valoriza a democracia e a coloca em exercício, ou seja, considera os anseios de cada um de seus atores e a demanda da realidade local, constituindo-se, portanto, em um espaço de formação cultural. Isso evidencia a existência de uma dinâmica interna que rompe os muros escolares, transborda do interno para o entorno objetivando o conhecimento da realidade e à incorporação dos valores, das normas e dos costumes existentes nessa realidade, construindo, portanto, uma nova cultura apropriada e significativa aos que convivem no território²¹.

Cada escola está situada em um espaço (1986, p. 699)²² ocupado para um determinado

²¹ Entendendo território no sentido de Lopes (2007), o mesmo afirma que o território é um espaço mediado pelas representações construídas por determinado grupo ao estabelecer seu poder frente a outros e se apropria do espaço como forma de expressão e projeção (p.80). A definição de Lopes nos reporta ao significado de espaço.

²² O dicionário *Nuevo Diccionario Aurelio de La Lengua Portuguesa*, Ed. Nova Fronteira, 1986 traz a significação de Espacio: distancia entre dois puntos o área, o volumen entre limites determinados (p.699); mas também traz, o mesmo dicionário, a definição de que não somente há o espaço, mas também o lugar,

fim, constituindo-se num lugar de formação humana (Ibid, p.1051), em um território (Ibid, p.1669) que tem peculiaridades. No caso do território brasileiro, devido à amplitude e à mobilidade de seus atores dentro dele, as peculiaridades são diversas, configurando-se em culturas diversas em um mesmo território, que precisam ser consideradas quando se reportam a processos educativos.

É importante, nesse momento, refletir a respeito de cultura. Segundo Kessing²³, é um termo mais antropológico, prene de simbologia e um processo educacional que se queira frutífero será voltado ao conhecimento do como se constitui a cultura do espaço/ lugar / território, onde está inserida a escola. Santos, ao tratar de cultura, nos diz que:

(...) cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais passam. É preciso relacionar a variedade de procedimentos culturais com os contextos em que são produzidos. (2010, p. 8).

A subjetivação da cultura escolar refletida em sua prática significa a apropriação da objetivação diversa. Para Deleuze, a expressão *subjetivação* não se constitui por um sujeito pessoal (1990, p. 135). Trata-se de uma relação de forças geradoras de avanços que auxiliam na transposição de pautas particularistas para pautas que atendam a coletividade. O resultado é a construção reflexiva e interativa em uma realidade social distinta, mais apropriada ao contexto, e por isso, rica em significados históricos, e sobretudo, includente.

No que se refere a documentos, a escola foi autorizada legalmente: tem Regimento Escolar e Plano Gestão Quadrienal nos termos da legislação vigente. No Plano de Gestão,

que se trata de um espacio ocupado, espacio próprio para determinado fin(p.1051). Finalmente, no mesmo dicionário, é apresentado o significado de território, que trata-se da área de um país; porción de tierra; base geográfica sobre lacualhayejercicio de soberania (.1669). A referência teórica e a definição posta no dicionário, faz perceber a relação entre espaço, lugar e território. O espaço se transforma em lugar quando os sujeitos que lá transitam lhe atribuem significados. O lugar se torna território quando se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados. A dimensão humana é quem transforma o espaço em lugar. O lugar é constituído quando atribuímos sentido aos espaços. O espaço é transformado em lugar quando este é legitimamente reconhecido por ações, expectativas, esperanças e possibilidades de um todo social, ou seja de um território. Fernandez (2006) diz que para a construção de territórios é preciso um organizador de definição de significados e papeis simbólicos, pois trata-se de um processo complexo de duplo movimento: de quem produz uma progressiva ocupação do espaço e a constituição de um objeto-unicidade social que estará em tensionamento e viverá progressiva fusão com o objeto-instituição (2006, p, 47)

²³Para Félix Kessing a antropologia geral se divide em antropologia física e antropologia cultural. Essa última abarca grande parte do que significa humanidade, pois a sua concepção engloba: arqueologia, lingüística e etnologia. Essa última se subdivide em três aspectos culturais: etnologia; etnografia; antropologia social. Keesing, Felix (1972). *Antropologia Cultural*. Vol. 1.

está inserida a Proposta Político Pedagógica da escola que não foi construída coletivamente, nem é revista ano a ano. Trata-se, simplesmente, de um documento reproduzido para que seja homologado quando solicitado pelos órgãos superiores.

Não obstante as fragilidades expostas, a escola não está à deriva, conta com um Plano de Empreendedorismo (PLEM) que a guia, auxiliando na reflexão da realidade e na ação sobre ela. O referido documento traz um diagnóstico que é fruto da produção da gestora, no âmbito de sua formação em curso de MBA²⁴, conseqüentemente, também não foi construído coletivamente, mas sua minuta foi validada pela totalidade da equipe da escola em reuniões da direção com membros dos vários segmentos envolvidos, excetuando parte significativa da família e da comunidade. A validade do diagnóstico, segundo atores escolares, está no fato de expressar os reais problemas identificados na escola pela diretora.

Em processo de conclusão o PLEM é amplamente divulgado pela gestora aos professores, às famílias e aos alunos e numa proporcionalidade dispare²⁵, estão validando o diagnóstico e participando do planejamento e desenvolvimento das ações previstas.

1.1 Caracterização da Unidade Escolar ²⁶

A E.E. Dona Amélia de Araújo foi fundada em 1954 (Grupo Escolar José Alves de Camargo) e situa-se no Bairro Vila Fernandes na cidade de São Paulo – Capital. A escola conta com 1190 alunos até setembro do ano de 2014 e atende 6º. Ano, 6ª Série, 7ª Série e 8ª Série do Ensino Fundamental 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio. Os contatos telefônicos

²⁴MBA é uma sigla inglesa para *Master in Business Administration* que em português significa **Mestre em Administração de Negócios**. MBA é um **curso de formação** de executivos na área de administração, estudando matérias de **finanças, contabilidade, recursos humanos, marketing** entre outras. O MBA tem um grau de mestrado, mas no Brasil não é reconhecido desta forma. Aqui ele é enquadrado como uma especialização, e apenas isto. O título de Mestre reconhecido no Brasil tem de ser feito em escolas renomadas do Exterior, onde ainda faz mais diferença, além do estudante ganhar maior experiência participando de outras culturas. <http://www.significados.com.br/mba/>

²⁵ A EEDAA tem buscado a participação mais efetiva das famílias, no entanto o emprego de muitos pais ou responsáveis comprometem a participação na vida escolar dos filhos. Se a sociedade, como um todo, reconhece a educação escolar como essencial à formação humana, então o porquê as empresas não liberam seus funcionários para acompanhar a vida escolar dos filhos sem prejuízo salarial ou até mesmo do próprio emprego? Essa é uma das questões postas por pais/responsáveis e educadores nas reuniões da EEDAA.

²⁶ Informações retiradas do PLEM – Plano de Empreendimento. Plano construído como parte das atividades do curso MBA Gestão Empreendedora cursado pela Diretora de Escola ROSEMEIRE RODRIGUES que participa da Turma 6 - G49 de 2014, com o Projeto *FAMÍLIA E ESCOLA UMA RELAÇÃO POSSÍVEL* sob orientação da Profa. Carla Soares.

são: (11) 2781-7007 e 2781-0828 e o e-mail da unidade escolar é ameliadearaujo@gmail.com.

A unidade escolar tem autorização de funcionamento/instalação instruída pelo Decreto nº 01 de 03/04/1954 para o atendimento dos alunos do Ensino Fundamental anos finais, autorizado em 1976 – Res. SE 24C de 28.01.76.- DOE 29.01.76, bem como de Ensino Médio, autorizado em 1998- Res. SE 34 de 24.04.96 – DOE 25.04.96. Ambos são fundamentados na LDB 9394/96 – Art. 37 e art. 80. A escola conta com Regimento Escolar e alterações aprovado em 14/11/2010

O plano referenciado traz como missão estimular os alunos a se desenvolverem com as questões da escola e da sociedade de maneira a formar para o exercício da cidadania e de todas as questões que a envolvem. Promover a participação e a contribuição dos jovens no desenvolvimento de suas habilidades de convivência e liderança. Traz também como visão, ser uma escola reconhecida pela excelência de suas práticas educativas, pelo trabalho participativo, comprometido, criativo e inovador da equipe, pelo respeito dispensado aos nossos alunos, pais e colaboradores.

No que se refere às instalações a E.E. Dona Amélia de Araújo possui 17 salas de aula disponíveis funcionando em sua totalidade nos períodos manhã e tarde, com parcialidade de 40% no período noturno, uma biblioteca em espaço adaptado, um laboratório de ciências físicas e biológicas, duas salas de projeção, uma sala destinada ao Programa ACESSA Escola e uma quadra poliesportiva. A escola não possui espaço específico para refeição, esta atividade é organizada no próprio pátio da escola. Durante os intervalos, uma metade do pátio é usada para refeição e a outra metade para convivência. As salas de aula estão em bom estado de conservação. Os demais espaços necessitam de reforma parcial, como é o caso da biblioteca.

As modalidades de ensino atendidas são: Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio como já descrito anteriormente nos horários da manhã, tarde e noite. As salas de aula estão organizadas da seguinte maneira: 17 salas de Ensino Médio pela manhã; 17 salas de Ensino Fundamental anos finais no período da tarde e 3 salas do Ensino Médio em período noturno.

Além dos profissionais estatutários, a escola conta com funcionários terceirizados que atendem no preparo da merenda e na limpeza dos ambientes.

No que refere aos professores são num total de 56 que se dividem em categorias²⁷: categoria A, categoria F, categoria O e professores readaptados de categoria diversa, totalizando 05 professores nessa condição, compondo a totalidade já especificada. Esse último grupo, em especial, auxilia a escola na organização administrativa e pedagógica com documentação de alunos e na realização de projetos. Além dos educadores citados, temos a equipe da direção e coordenação escolar, composta por quatro membros.

A escola apresentada situa-se no município de São Paulo com IDH²⁸ estimado em 2013 de 0,886. Índice considerado elevado. Este é um bairro pertencente à cidade de São Paulo de grande extensão territorial, que apresenta problemáticas sociais peculiares à região, continuamente inseridas nos projetos desenvolvidos no interior da escola.

²⁷Os professores do Estado de São Paulo são identificados, no que se refere ao vínculo empregatício, por categorias. O professor categoria A é professor efetivo – concursado. O professor categoria F é professor que atua na rede pública por contrato pautado na LEI 500/74, com direitos e deveres postos na Lei 10.261/68, ou seja, o referencial estatutário é o mesmo dos professores de categoria A. O professor categoria O, no entanto, é de contrato temporário, como segue: É chamado de categoria (O) o professor contratado nos termos da L.C. 1.093/2009. A contratação é feita após a aprovação do candidato em processo seletivo simplificado (que não ocorreu no ano de 2014); é uma contratação bastante precária. O servidor fica vinculado para fins previdenciários ao INSS e sua assistência médica se dá pelo SUS, não pelo IAMSPE. É no SUS, e por sua iniciativa, que deve ser feito o exame admissional para ingresso. O contrato só pode ser feito quando houver necessidade da prestação do serviço e, no caso do magistério, isso se dá apenas após a atribuição de aulas e antes do término do ano letivo. O contratado que ficar sem aulas não terá necessariamente rescindido o seu contato de trabalho, podendo ter aulas atribuídas que surjam na vigência de seu contrato, se concordar. Se não concordar, permanecerá vinculado pelo prazo de vigência do seu contrato, sem ser, todavia remunerado.

Caracterização das ausências:

Casamento – até dois dias consecutivos

Falecimento de pais, irmãos, cônjuge, companheiro ou filhos, até dois dias consecutivos

Abonadas – duas durante o período contratual, desde que apenas uma por mês

Justificadas - três durante o período contratual, desde que apenas uma por mês

Injustificada – apenas uma durante o período contratual.

O pedido de abono ou justificção da falta deve ser feito até o primeiro dia útil após a sua ocorrência, sob pena da falta ser considerada injustificada, o que poderá ocasionar a rescisão do contrato, se já houver outra falta dessa modalidade.

O contratado faz jus à falta médica de que trata a L.C. nº 1.041/2008.

Depois da rescisão do contrato, o candidato somente poderá ser novamente contratado após passar por novo processo seletivo e após duzentos dias do seu desligamento.

Texto extraído do endereço que segue: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/professor/manual-do-professor-2013/#cato>

²⁸<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2013/07/idh-municipal-do-brasil-cresce-475-em-20-anos-aponta-pnud.html>.

No Plano Gestão, por exemplo, foram identificados no Capítulo III, que trata do Projeto Pedagógico da unidade escolar, sete itens estruturados da seguinte forma: Primeiro - apresenta os objetivos da escola pautados na Lei de Diretrizes de Bases - LDB 9394/96; segundo - a definição de metas; terceiro - o plano de curso; quarto - a matriz curricular por área de conhecimento e apresenta o que será desenvolvido em cada disciplina de cada área. Nesse item encontramos as propostas de alguns projetos que vislumbram a relação escola e comunidade, com foco na construção da aprendizagem, pautados na problemática local e global. Ou seja, são projetos contextualizados²⁹, mas que por vezes não estão intimamente relacionados com o proposto na dinâmica do Currículo Oficial da SEESP.

O quinto item trata da descrição de ações desenvolvidas pela equipe gestora, em 2013, objetivando melhorar a qualidade da equipe e seu desempenho para atuar frente a cada dimensão gestora. As dimensões da gestão elencadas são: Gestão de Resultados Educacionais, Gestão Participativa, Gestão Pedagógica, Gestão de Pessoas e Gestão de Recursos Físicos e Financeiros.

Assim, chegamos aos dois últimos itens, sexto e sétimo, os quais, surpreendentemente, tratam de estágios, numa escola que não oferece cursos profissionalizantes³⁰.

Há também um documento intitulado, como foi citado anteriormente, PLEM³¹ (em anexo) Plano de Empreendimento que é apresentado em uma estrutura diferenciada do Plano Gestão. O documento é parte de uma produção da Diretora Rosemeire que participa da formação continuada oferecida pela SEESP – curso on-line, semipresencial, com titulação – MBA³².

²⁹Contextualizados, nesse texto está entendido como ações educativas que atendem às especificidades locais e as demandas postas pelo grupo escola e local, conforme reunião de equipe.

³⁰Seguem em anexo cópias de algumas páginas do Plano Gestão que considerei importantes na composição da dissertação com vistas na reflexão do objeto e do contexto escolar, bem como nas considerações finais da presente pesquisa. <http://www.significados.com.br/mba/>

³¹ PLEM – Plano de empreendimento produzido durante o curso de MBA para executar na EE Dona Amélia de Araújo

³²**MBA** é uma sigla inglesa para *Master in Business Administration* que em português significa **Mestre em Administração de Negócios**. MBA é um **curso de formação** de executivos na área de administração, estudando matérias de **finanças, contabilidade, recursos humanos, marketing** entre outras. O MBA tem um grau de mestrado, mas no Brasil não é reconhecido desta forma. Aqui ele é enquadrado como uma especialização, e apenas isto. O título de Mestre reconhecido no Brasil tem de ser feito em escolas renomadas do Exterior, onde ainda faz mais diferença, além do estudante ganhar maior experiência participando de outras culturas.

O documento apresenta alguns tópicos idênticos aos que estão postos no Plano Gestão, mas tem maior especificação, no que se refere ao entendimento das práticas educativas no cenário escolar e ao desenvolvimento de ações para intervenção. Há características mais fidedignas do contexto observado.

O documento analisado (O PLEM inconcluso) estava em elaboração e foi anexado à presente pesquisa. A falta desse documento finalizado, no entanto, não representa prejuízo à pesquisa, pelo contrário, ela nos auxilia em dois aspectos. O primeiro, para a compreensão da reflexão inicial da diretora de escola. Ou seja, sua análise e observações iniciais do cenário escolar e seus atores. O segundo, sobre como ela pensa em mobilizar os atores para que reflitam juntos quanto ao diagnóstico do contexto e de seus atores.

Outro aspecto que merece atenção no PLEM são as considerações feitas pela professora orientadora do MBA à Diretora de Escola, as quais são importantes na análise inicial dessa pesquisa. Destaca-se na orientação o termo “marketing” relacionado à comunicação a ser estabelecida no cenário escolar e os termos “clientes/usuários” quando se refere à alunos, aos professores e à comunidade. Um vocabulário empresarial e mercadológico inserido na formação gestora. Observem a orientação transcrita na íntegra, a seguir:

Adicionalmente você pode incluir os seguintes itens em seu diagnóstico (itens opcionais, mas fortemente recomendados): Pode aproveitar o que aprendeu na disciplina de Marketing e Comunicação e desenvolver uma pesquisa na escola, identificando os principais pontos de insatisfação de seus clientes/usuários (a pesquisa deve incluir prioritariamente os alunos, mas também pode incluir seus pais). Esta estratégia enriquece bastante o trabalho. No entanto, se optar por isto, deve tomar alguns cuidados: a) focar as perguntas em aspectos diretamente relacionados à aprendizagem (como, por exemplo, as aulas, os professores, biblioteca, material didático, recursos utilizados); b) apresentar apenas os resultados consolidados (não coloque o detalhamento no texto principal, apenas em anexo); c) informar como a pesquisa foi realizada, como a amostra foi definida e quantas pessoas responderam a pesquisa³³.

³³ Comentários da orientadora do curso MBA à Diretora Rosemeire cursista – texto do mês de setembro de 2014.

Além desses documentos, foram anexados um depoimento de um professor de sociologia frente ao vivenciado na unidade escolar e um plano da professora de educação física que atua atendendo o Currículo Oficial da SEESP, o qual foi-me entregue por ela no momento da entrevista não agendada inicialmente. Ou seja, estive na escola em diálogo com a vice-diretora que relatou a respeito do trabalho dos vários professores e destacou um projeto desenvolvido pela professora de Educação Física e quando foi chamada, minutos depois da entrevista com a vice-diretora, para participar do diálogo, trazia em meio a seus diários de classe o referido plano, que a norteia diariamente. A professora em questão foi afastada do cenário escolar em 2015, devido ao perfil descrito, para compor o grupo que se constituiu para atendimento do mais novo programa da SEESP denominado “Programa de Ensino Integral”³⁴.

1.2 Perfil do aluno da E.E. Dona Amélia de Araújo

O público alvo reside na região periférica da cidade e de acordo com questionário realizado na U.E., possui renda per capita baixa. A maioria dos alunos dessa unidade escolar mora nos arredores, mas uma parcela deles vem de outros bairros do entorno como: Cidade Tiradentes e Itaquera. Eles são filhos de trabalhadores da indústria, comércio, construção civil, prestadora de serviços e trabalhadores informais. A maioria das mães participa da composição da renda, bem como os filhos, quando trabalham, mas é minoria. Muitas crianças moram somente com a mãe, alguns com os seus avós e poucos com outros parentes. Grande parte não possui casa própria. O nível de instrução dos pais, em sua maioria, é equivalente ao Ensino Fundamental incompleto.

³⁴Grifo meu. O referido programa se ampara na Resolução SE 52, de 02-10-2014 e a professora em destaque se inscreveu por opção no programa devido ao salário maior. Os professores inscritos passaram por seleção, pois a referida legislação prevê contratação por perfil e a mesma foi selecionada entre muitos candidatos da área, vislumbrando um salário mais significativo, que é parte da proposta do Programa de Ensino Integral. Além do salário diferenciado o Programa de Ensino Integral conta com um currículo diferenciado, incluindo Assembleias Escolares na matriz. Esse aspecto também chamou a atenção da professora de Educação Física da E.E. Dona Amélia de Araújo que acredita na Gestão Escolar Democrática que começa dar seus pequenos brotos com o auxílio dela na escola de origem. (Agora, no entanto, já não faz parte do grupo de professores da E.E. Dona Amélia de Araújo, integra o grupo de uma escola de ensino integral).

1.3 Características do entorno³⁵

O bairro é residencial e o IDH³⁶ é considerado elevado de 0,886. Nos últimos anos a rua principal onde se encontra a escola transformou-se em um polo de microempresas, movimentando o entorno da escola com linhas de transporte público e um forte comércio.

A escola está situada na periferia da cidade São Paulo, é uma área populosa onde as opções de lazer são bem escassas. Possui todas as características dos bairros periféricos de SP: pobreza, precário saneamento básico e atendimento à saúde comprometida pela realidade social do lugar, porém em amplo desenvolvimento. Em contrapartida, podem-se constatar algumas comodidades para os moradores: bancos, posto de saúde, transporte, água, luz, limpeza pública, igrejas, clubes, associações, ONG's. e outras escolas, mas o atendimento à demanda ainda não atinge a universalidade.

A escola tem sofrido, nos últimos meses, com problemas de violência em seus arredores, principalmente nos horários de entrada e saída dos alunos. Há brigas entre os estudantes e roubos dos celulares nesses momentos estratégicos, fatores que suscitam a necessidade de frequentes contatos com os profissionais da Secretaria da Segurança Pública: Ronda Escolar e CONSEG (Conselho de Segurança).

Essa relação entre escola e profissionais da segurança pública, segundo a direção, professores e funcionários é de diálogo para o auxílio nos arredores. Essa relação não se caracteriza pela intervenção do profissional da segurança pública no interior da unidade escolar. A presença da ronda nas imediações da escola tem por objetivo minimizar os conflitos por meio de duas ações: a primeira é intensificar a atuação do profissional da segurança pública nas imediações da U.E nos horários estratégicos. A segunda ação tenciona mobilizar os vários membros da comunidade para refletirem juntos a respeito da problemática posta, com a apresentação de sugestões que possam alterar o cenário de violência.



³⁶Índice de Desenvolvimento Humano da Vila Fernandes – São Paulo – SP.

Nessa reunião, há participação dos gestores, professores e funcionários da escola, (com exceção dos terceirizados), dos alunos, de poucos pais, dos profissionais da saúde, dos atores da segurança pública (Conseg), dos membros da associação do bairro e dos moradores do bairro, no mesmo intuito descrito anteriormente.

Um exemplo de ação proposta pelo grupo para minimizar a violência é a promoção de campeonatos entre atores escolares e membros da comunidade aos finais de semana, bem como oficinas planejadas pelo grupo escola³⁷ com a finalidade de estabelecer vínculos entre a escola e a comunidade, também aos finais de semana, com ações protagonizadas pelos professores e funcionários da escola. Importante lembrar que não há participação dos profissionais da segurança pública nos momentos da realização dos projetos. As reuniões ocorrem, mas não estão inseridas no calendário escolar: *O calendário configura-se num instrumento fechado e não prevê tempo necessário para que possamos discutir a problemática local, em suas diversas manifestações*. Verbaliza um professor da escola. A proposta de calendário escolar para cada ano letivo é publicada em Diário Oficial do Estado de São Paulo em forma de Resolução³⁸ que delimita o trabalho

³⁷Datas postas no Calendário Escolar anual.

³⁸**42** – São Paulo, 124 (245) **Diário Oficial** Poder Executivo - Seção I terça-feira, 30 de dezembro de 2014 **Resolução SE 72, de 29-12-2014** *Dispõe sobre a elaboração do calendário escolar para o ano letivo de 2015* Secretário da Educação, à vista do que lhe representaram as Coordenadorias de Gestão da Educação Básica - CGEB e de Gestão de Recursos Humanos - CGRH e considerando:

(...) Resolve:

Artigo 1º - Na elaboração do calendário escolar para o ano letivo de 2015, as escolas estaduais paulistas observarão que:

I - o início das aulas dar-se-á em 2 de fevereiro de 2015;

II - o período de aulas regulares do 1º semestre encerrar-se-á no dia 2 de julho de 2015;

III - o período de aulas regulares do 2º semestre iniciar-se-á em 3 de agosto;

IV - o término dos dias letivos, no mínimo, em 18 de dezembro.

Parágrafo único - A unidade escolar não deverá, na organização de suas atividades, prever a participação de alunos nos períodos destinados a férias e a recessos escolares.

Artigo 2º - As escolas estaduais deverão organizar seu calendário de forma a garantir, na implementação da proposta pedagógica, o mínimo de 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar e a carga horária anual prevista para os diferentes níveis e modalidades de ensino, respeitadas a proporcionalidade e a mútua correspondência, nos cursos que adotem a organização semestral.

Artigo 3º - Considera-se como de efetivo trabalho escolar todo e qualquer dia em que se realize atividade prevista na proposta pedagógica da escola, que conte com frequência controlada de alunos, com orientação e participação dos professores e seja desenvolvida como atividade regular de aula e/ou como outro tipo de programação didático-pedagógica que assegure a aprendizagem dos discentes.

§ 1º - É vedada a realização de eventos ou atividades que não estejam previstos na programação do calendário escolar.

§ 2º - Os dias de efetivo trabalho escolar, constantes da programação do calendário, que deixarem de ocorrer, por qualquer motivo, deverão ser repostos, na conformidade do que dispõe a legislação pertinente, podendo essa reposição realizar-se, inclusive, aos sábados.

Artigo 4º - As atividades de cunho pedagógico, inerentes ao exercício da função docente, que sejam realizadas em dias e/ou horários não incluídos na jornada escolar dos alunos, desde que previstas no calendário escolar, integram o conjunto das incumbências do professor, conforme estabelece o artigo 13 da

educacional em 200 dias letivos, conforme LDB 9394/96, regulamentando e determinando quais serão os dias de efetivo trabalho escolar. Nota-se que o descrito na Resolução traz em seu bojo a possibilidade de organização escolar para que haja

LDB, ainda que não se considerem como de efetivo trabalho escolar para fins de cumprimento do mínimo de 200 (duzentos) dias.(...)

Artigo 6º - A elaboração do calendário escolar deverá contemplar:

I - férias docentes, nos períodos de 1º a 15 de janeiro e de 3 a 17 de julho;

II - atividades de planejamento/replanejamento, avaliação, revisão e consolidação da proposta pedagógica, no 1º semestre, nos dias 18, 19 e 20 de fevereiro, e, no segundo semestre, no dia 8 de agosto;

III - realização do processo inicial de atribuição de classes e aulas, em até 10 (dez) dias úteis, a partir de 21-01-2015;

IV - o dia 2 de fevereiro, para atividades de acolhimento aos alunos e educadores da unidade escolar;

V - o dia 11 de abril, para realização das atividades do dia “D” da Autoavaliação Institucional;

VI - o dia 12 de setembro, para desenvolvimento das atividades de reflexão e discussão acerca dos resultados do SARESP;

VII - o dia 17 de outubro para realização das atividades relativas ao evento “Um dia na escola do meu filho”;

VIII - dias destinados à realização de reuniões do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres;

IX - dias destinados à realização de reuniões bimestrais e participativas de Conselho de Classe/Série e de reuniões com pais de alunos ou seus responsáveis;

X - os períodos de recesso escolar em 2015: de 16 de janeiro a 1º de fevereiro, de 18 de julho a 1º de agosto e no mês de dezembro, após o encerramento do ano letivo.

§ 1º - Os dias destinados às atividades relacionadas nos incisos IV e IX deste artigo deverão contar, em sua realização, com a participação dos alunos, sendo assim considerados como de efetivo trabalho escolar.

§ 2º - Para as atividades previstas nos incisos II, III, IV, V, VI e VII deste artigo serão fornecidas orientações específicas. (...)

Artigo 7º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário e, em especial, a Resolução SE 78, de 11-12-2013. Em 9 de abril de 2015 - Diário Oficial Poder Executivo – Seção I - São Paulo, 125 (66) – 27 foi publicada a Resolução SE 21, de 8-4-2015 que Altera dispositivos da Resolução SE 72, de 29-12- 2014, que dispõe sobre a elaboração do calendário escolar para o ano letivo de 2015. O Secretário da Educação resolve:

Artigo 1º – Ficam revogados os incisos V e VII do artigo 6º da Resolução SE 72/2014.

Parágrafo único – A revogação, de que trata o caput deste artigo, não deverá comprometer o cumprimento do mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar estabelecido pelo artigo 24 da Lei federal 9.394/96.

Artigo 2º – O § 2º do artigo 6º da Resolução SE 72/2014 passa a ter a seguinte redação: “§ 2º – Para as atividades previstas nos incisos II, III, IV e VI deste artigo serão fornecidas orientações específicas.” (NR)

- Artigo 3º – Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Resolução SE 72/2014: Artigo 6º – A elaboração do calendário escolar deverá contemplar:

V – o dia 11 de abril, para realização das atividades do dia “D” da Auto avaliação Institucional;

VII – o dia 17 de outubro para realização das atividades relativas ao evento “Um dia na escola do meu filho”;

Artigo 6º – A elaboração do calendário escolar deverá contemplar:

II – atividades de planejamento/replanejamento, avaliação, revisão e consolidação da proposta pedagógica, no 1º semestre, nos dias 18, 19 e 20 de fevereiro, e, no segundo semestre, no dia 8 de agosto;

III – realização do processo inicial de atribuição de classes e aulas, em até 10 (dez) dias úteis, a partir de 21/01/2015;

IV – o dia 2 de fevereiro, para atividades de acolhimento aos alunos e educadores da unidade escolar;

V – o dia 11 de abril, para realização das atividades do dia “D” da Auto avaliação Institucional;

VI – o dia 12 de setembro, para desenvolvimento das atividades de reflexão e discussão acerca dos resultados do SARESP;

VII – o dia 17 de outubro para realização das atividades relativas ao evento “Um dia na escola do meu filho”;

equilíbrio entre as atividades das dimensões que concernem à gestão escolar, mas numa perspectiva homogênea.

1.4 Recursos físicos

A escola possui amplo espaço físico, conta com 17 salas de aula em bom estado de conservação; uma sala de professores equipada com armários, mesa e computadores para estudos; biblioteca, sala de vídeo e sala do acesso escola – informática. Há também 5 salas de aula equipadas com data-show, sendo consideradas por alunos e professores como recursos úteis, excelentes e disponíveis na unidade escolar com acesso à internet.

A utilização das salas com vários recursos é organizada por meio de um cronograma e com agendamento antecipado. Destaca-se no local uma sala disponível para o grêmio estudantil. É uma sala bem equipada e decorada pelos alunos integrantes do grêmio, onde há mesa, cadeiras e computador com impressão disponível.

Como já foi descrito, a escola conta com um pátio que atende também os momentos de refeição; uma quadra coberta; sanitários, inclusive para alunos com necessidades especiais e outros para funcionários. Ou seja, os espaços da escola são bem organizados e sua ocupação faz parte de um planejamento interno validado pelos atores. De maneira equilibrada atendem à demanda das propostas do grupo escola, no entanto, a equipe sempre reavalia a utilização desses espaços e a qualidade dos equipamentos que os compõem.

CAPÍTULO II

O CENÁRIO E OS ATORES ESCOLARES

A escola é um local produtor de cultura e isso se estrutura em fatores sociais, culturais, psicológicos e organizacionais que interferem no agir dos seus sujeitos, ou seja, na produção de práticas escolares. Como unidade social, a escola é composta por grupos de pessoas que vivenciam grande diversidade de problemas e que precisam interpretar a realidade e atuar sobre ela de forma consciente para superação das dificuldades. Tais pessoas, porém, estão submetidas também às políticas educacionais reformistas. Segundo Tedesco, a oferta educacional não agrada aos atores do sistema e todos buscam mudá-la (2012, p.9).

As recorrentes mudanças, segundo o mesmo autor, foram avaliadas pelos professores como princípios abstratos sem nenhuma vigência, nem aplicação nas condições reais onde eles desenvolvem as atividades e por isso, na trajetória, criaram práticas empíricas sem

apoio teórico (TEDESCO, 2012, p.11). Os dois fatores apontados por Tedesco caracterizam-se em um descompasso com as propostas reformistas e a prática efetiva no cenário escolar, situação que compromete significativamente os resultados na aprendizagem dos alunos (2012, p.12)

No Estado de São Paulo não foi diferente essa trajetória a partir de 1990, apesar de o governo estadual permanecer nas mãos do PSDB, desde então até a presente data, cada governador desse partido tem nomeado novo secretário e demandado reformas pautadas na LDB 9394/96. No que se refere à gestão escolar, o ideário inicial de descentralização, medição de resultados e maior autonomia das escolas têm se mantido no discurso estatal, mas no que concerne ao fazer pedagógico e às práticas efetivas, não. Houve e há um emaranhado de teorias que permeiam a realidade educacional, bem como propostas de ação pedagógica no espaço escolar, produzindo resistência no corpo docente em atuar com o proposto em cada reforma.

Atualmente, o Estado de São Paulo conta com um currículo oficial³⁹ que ampara as práticas educacionais. A E.E. Dona Amélia de Araújo está submetida ao ideário posto nesse currículo, mas essa submissão não significa que houve ou há uma incorporação dos valores e normas de forma integral desse instrumento norteador, amparando as práticas da unidade escolar. Ressalta-se que essa investigação não priorizará a dúvida se as práticas efetivadas no cenário escolar estão pautadas no currículo oficial, mas se as práticas têm alcance incluyente e no quanto essas práticas são parte de uma cultura própria escolar, construída a partir da reflexão-ação frente à realidade social e cultural do contexto.

Dessa forma, ao nosso trabalho de pesquisa caberá anunciar que o presente capítulo tem por finalidade apresentar um diagnóstico da realidade escolar observada e também refletir criticamente a respeito dos fenômenos que a envolvem.

³⁹Para apoiar o trabalho realizado nas cinco mil escolas estaduais, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo desenvolveu, em 2008, por meio da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, um currículo base para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com a medida, a Educação pretende fornecer uma base comum de conhecimentos e competências que, utilizada por professores e gestores das mais de cinco mil escolas estaduais paulistas, permita que essas unidades funcionem, de fato, como uma rede articulada e pautada pelos mesmos objetivos. Além desses documentos, o Currículo do Estado de São Paulo se completa com um conjunto de materiais dirigidos especialmente aos professores e aos alunos: os Cadernos do Professor e do Aluno, organizados por disciplina, de acordo com a série, ano e bimestre. Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos. <http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo>

Tal diagnóstico pautar-se-á em documentos, entrevistas realizadas com o Diretor de Escola, Professores, discentes, funcionários, famílias e comunidade. Essas falas serão submetidas a um cuidadoso diálogo com o referencial teórico descrito na introdução e outros referenciais que possam auxiliar na análise dos fenômenos.

Nesse capítulo serão focalizados, enfim, o cenário e seus atores, pensando, a respeito do papel desempenhado por cada um e como essas pessoas se estruturam no contexto escolar. Salienta-se, no entanto, que apesar da especificidade da pesquisa não ser a análise da utilização do Currículo Oficial da SEESP, a escola não pode desconsiderar esse instrumento pelo qual está amparada, pois esse é um fenômeno factual. Também é fator importante nessa reflexão compreender como a escola lida com um ideário curricular construído numa perspectiva de homogeneidade dentro de uma realidade heterogênea.

2.1 Principais problemas identificados na unidade escolar⁴⁰Os problemas identificados na escola, por toda a equipe, foram postos no PLEM. O documento norteou o diálogo com a diretora a qual foi questionada sobre o que para ela representa a melhoria de qualidade educacional e quais as formas de chegar à qualidade. Ela iniciou dizendo acreditar que a maioria das escolas tem buscado a melhoria do trabalho educacional e o alcance das metas⁴¹ com ações específicas para a realidade escolar e da localidade. Relatou ainda que um dos pontos estruturantes da realidade escolar são documentos que diagnosticam as fragilidades a serem vencidas a fim de que os alunos sejam plenamente contemplados em sua aprendizagem.

Um dos documentos é o PLEM e o outro Plano Gestão Quadrienal. Este último é composto, entre outros itens, pela Proposta Pedagógica da Escola, que não foi construída por todos os atores escolares, apenas gestores, professores e alunos. Os encontros foram todos registrados atas e o tema principal dizia respeito ao IDESP. Isso deixa clara a

⁴⁰Nos anexos há um quadro com detalhamento do problema da escola segundo PLEM – Plano Empreendedor.

⁴¹ Existem metas do Idesp - As metas por escola se constituem num instrumento de melhoria da qualidade do ensino nas séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. As metas por escola, estabelecidas a partir de critérios objetivos e transparentes, servem como um guia para que os professores, gestores escolares, pais de alunos e a comunidade acompanhem a evolução das escolas no aprimoramento da qualidade de ensino. http://idesp.edunet.sp.gov.br/meta_escola.asp. A diretora entende que a meta do IDESP como um referencial que permeia o ideário da escola, pois essa meta é uma marca de amplitude nacional, mas acredita que as metas específicas postas no PLEM e no Plano Gestão (quadrienal) são mais significativas ao interior escolar e à construção de conhecimento do aluno dessa unidade escolar. Apesar de destacar as metas internas a meta do IDESP está sempre presente no discurso da direção da escola.

Problemas⁴²	G	U	T	GxUxT	Prioridade
Absenteísmo e falta de pontualidade docente.	5	5	4	100	1º
Desinteresse dos pais com a vida escolar	5	4	4	80	2º
Baixa frequência e pouca atividade produtiva em sala de aula	2	2	2	8	5º
Professores desmotivados e com problemas de formação profissional	5	3	1	15	4º
Dificuldade de promover reuniões com as equipes gestora e docente	4	3	2	24	3º

preocupação do grupo frente ao indicador externo e a mobilização pedagógica por conta desse índice. A preocupação denota também que, apesar das resistências, o Currículo Oficial é referência no trabalho pedagógico desenvolvido.

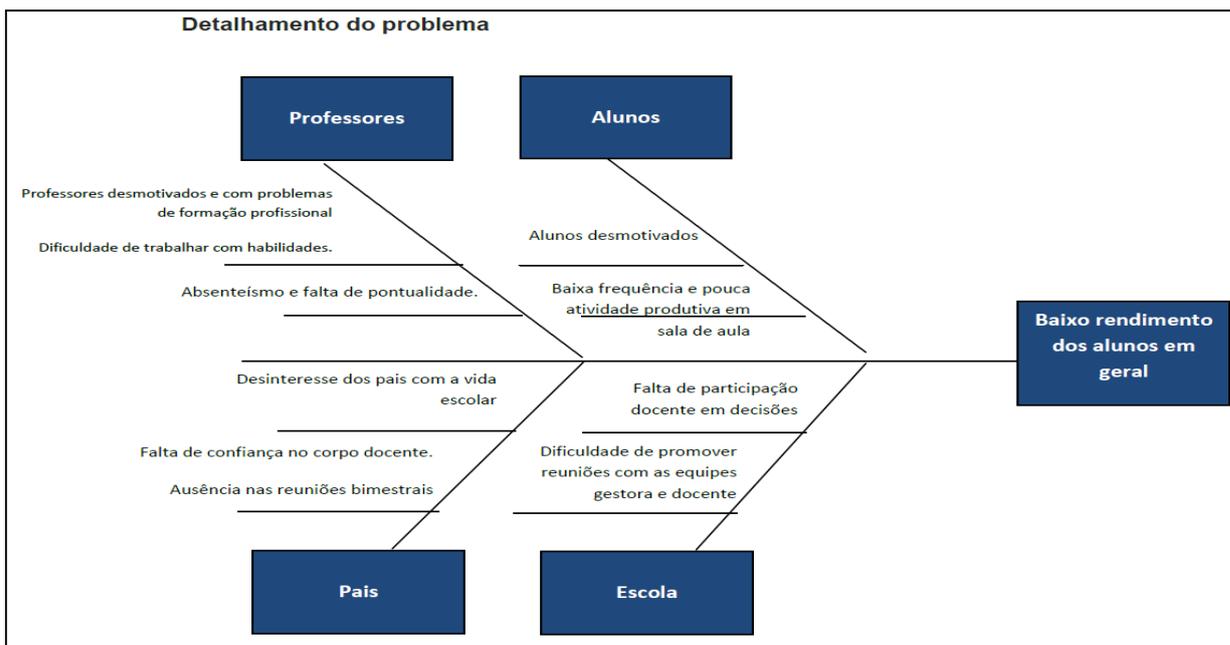
Nota-se que a diretora ao relatar acerca da organização da unidade, apóia-se em dois documentos: o relatório do IDESP e no PLEM para refletir sobre escola e sobre aprendizagem. Questionada sobre o porquê do uso desses dois documentos como norteadores para reflexão e ação, a gestora respondeu que são documentos pontuais de fácil leitura e interpretação de dados.

Seguindo a linha de pensamento da direção escolar a pesquisa focará com maior incidência nos registros do PLEM para que haja reflexão e análise dos fenômenos. O primeiro quadro trata da lista dos problemas com ordem de prioridade que vai de 1ª a 5ª prioridade.

O segundo quadro⁴³ esclarece com maior objetividade o descrito acima, e também pode ser encontrado no PLEM e tem como título – *Detalhamento do problema*.

⁴² Em diálogo com a diretora de escola ela nos informou o que significa G grande – U útil– T trabalho e a matemática realizada frente aos indicadores. (...)

⁴³ Quadro anexo do PLEM página (dos anexos)



Observando o segundo quadro pode-se concluir que os problemas existem, e que se originam pelas falhas no comprometimento do papel dos quatro grupos de atores no cenário escolar. São eles: professores, alunos, pais e escola, esse último representando a gestão escolar.

Diante dos dados a tentativa inicial de análise foi de tratar cada fenômeno na ordem que se apresenta no segundo quadro, todavia, tal tentativa ao longo da reflexão e análise dos problemas foi frustrada, mas não descartada, pois no decorrer dos procedimentos os papéis se misturaram, considerando que todos agentes dos segmentos compartilham de ações e convivem no mesmo cenário estudado. Por isso, em alguns momentos observar-se-ão itens tratados isoladamente e em outros momentos, estarão entrelaçados para formar o todo.

2.2 O diagnóstico do PLEM – Professores

À luz do diagnóstico do PLEM, no que concerne aos professores, observa-se, segundo a diretora, que a U.E. apresenta três pontos de atenção: a) Professores desmotivados e com problemas de formação profissional; b) dificuldades em trabalhar com o desenvolvimento das competências e habilidades previstas no Currículo; c) o absenteísmo e a falta de pontualidade no trabalho. Antes, porém, de refletir a respeito do descrito no PLEM, cabe apresentar o que o professor pensa a respeito da realidade escolar na qual está inserido.

2.2.1 Análise dos professores sobre a realidade escolar

No processo investigativo já foram apontados quatro fatores pelos professores da

unidade escolar que, segundo eles, têm atuado como complicadores para que seja construída uma escola inclusiva. O primeiro fator pauta-se na falta de apropriação pelos atores do próprio espaço escolar e local ao qual estão inseridos. Ou seja, conhecer a realidade, sua cultura e propor, através do conhecimento desses fatores práticas significativas e transformadoras.

O segundo fator, de grandeza significativa para o grupo, está na falta de posicionamento dos professores/gestores frente ao contexto social da atualidade. Falta que compromete o fazer pedagógico para emancipação. Acreditam que precisam preparar conjuntamente o terreno para enfrentar a jornada que trilham. Precisam dialogar mais sobre essa construção e adquirir saberes específicos que vislumbrem uma relação ensino-aprendizagem voltada à construção de uma cultura inclusiva na escola, mas não realizam o que acreditam por falta de subsídios.

O terceiro fator, reflexo dos dois anteriores, refere-se à qualidade da educação oferecida. Os educadores declararam que o trabalho pedagógico que executam tem pouca atratividade aos alunos. Sentem-se com pouca capacidade de atuar frente aos problemas postos pela realidade contemporânea.

Os docentes entrevistados citam ainda cinco complicadores para que a qualidade de ensino não seja a esperada por todos: em primeiro lugar os cenários de grande pobreza, onde há o poder paralelo oprimindo e ao mesmo tempo oferecendo “trabalho” aos alunos, desqualificando a formação escolar.

Em segundo lugar, sentem-se despreparados para o atendimento do Currículo vigente e para assimilarem um trabalho pedagógico com foco em competências e habilidades.

Em terceiro lugar, sentem dificuldades de inserção das novas tecnologias em suas práticas no cenário escolar. Dificuldade posta, às vezes por falta de competência tecnológica, e em outras por falta de equipamentos que atendam ao número de alunos de cada sala de aula. Acrescentam também nesse item, a falta de manutenção das ferramentas tecnológicas.

Um quarto fator referido pelos educadores como prejudicial à aprendizagem é a ausência das famílias e do Estado na socialização primária (TEDESCO, 1995) e no cenário escolar. A ausência da família na socialização primária implica em comprometimento na socialização secundária oferecida na escola. Dentre os obstáculos anteriormente elencados é importante frisar o último, que segundo Tedesco é a aflição específica dos países com estrutura educacional deficitária e com índices de desigualdade social alarmantes. (1995, p. 31 e 32)

O quinto e último fator, é a indiferença em promover no cenário escolar mais momentos dialógicos e reflexivos sobre os problemas da escola e da localidade junto aos alunos.

O educador das escolas públicas dessas localidades é formado por meio de um currículo baseado numa realidade tradicionalmente homogênea de sociedade, porém, quando entra em exercício depara-se com a realidade modernamente heterogênea e contemporaneamente complexa. Sobre essa questão, disserta Morin:

O que é complexidade? A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido dos acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que se constituem nosso mundo fenomênico. (2011, p.13)

E o mesmo autor ao tratar da abordagem da complexidade diz:

Porque para mim, primeiramente, a ideia de complexidade comporta a imperfeição, já que ele comporta a incerteza e o reconhecimento do irreduzível. Em segundo lugar, a simplificação é necessária, mas deve ser relativizada. Isto é, eu aceito a redução consciente de que ela é redução, e não a redução arrogante que acredita possuir a verdade simples, atrás da aparente multiplicidade e complexidade das coisas. (2011, p. 102)

Por analogia, diante da prerrogativa complexa posta por Morin à pós-modernidade, o trabalho pedagógico exigirá a integração de modos simplificadores de pensar, mas recusará as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais desse pensar, quando em sua trajetória propuser como objetivo a articulação dos vários campos do conhecimento numa perspectiva multidimensional (2011, p. 6). Trata-se de uma série de planejamentos diversificados e integrados com a realidade complexa. Exige, dessa forma, plena interação da equipe escolar com o contexto local se desejar trabalho coletivo e transformação social.

A proposta do trabalho pedagógico com perspectiva inclusiva parece imperceptível e até inexistente nas escolas e nas várias comunidades em situação de vulnerabilidade social do Estado de São Paulo, mas há indivíduos, ou pequenas equipes, dentre elas de

educadores⁴⁴, protagonizando ações significativas ao contexto, construindo histórias de resgate e inclusão. Ressaltando, nesse momento, que essa informação advém de outras oportunidades de vivência em outras unidades escolares, no período de busca por uma escola que seria o objeto da pesquisa.

Esses protagonistas existem e atuam com limites. Demonstram consciência de que a sobrevivência e a valorização da escola e da população local no cenário social passam pela valorização da cultura pessoal e comunitária. Assim, buscam caminhos conjuntos e alternativos para que avancem independente dos aspectos limitadores, porém nem sempre conseguem o almejado, pois diante das adversidades cotidianas, principalmente de ordem relacional, sentem-se pouco hábeis na condução de seu projeto profissional, entrando em lamentável fase de desestímulo.

Segundo os professores da E.E. Dona Amélia de Araújo, a desmotivação não existe no grupo. Tal afirmação, no entanto, não condiz com o primeiro diagnóstico do PLEM. O documento aponta para a desmotivação no grupo de professores, faltas excessivas e falta de pontualidade. Cabe então observar se há relação entre o fenômeno ausência e o fenômeno desmotivação.

Tendo em vista que os registros de ausências do professorado em livro específico de assinatura de presenças ratificam o descrito no PLEM, trata-se, dessa forma, de identificar o porquê dessa problemática a partir do seguinte questionamento: Qual a origem da desmotivação? Quais os fatores que levam os professores às faltas e aos atrasos?

No que se refere à pontualidade, salienta-se, nesse momento, que os atrasos não costumam ser apontados e que os relatos dos alunos confirmam o fenômeno do atraso docente. No que se refere, no entanto, às ausências dos professores e de todos os funcionários, elas são apontadas com rigor em livro específico de assinaturas e em planilha de solicitação de deferimento ou indeferimento de ausências nos termos da Lei 10.261/68. Os documentos citados, dessa forma, ratificam o descrito no PLEM, cabe então observar quais procedimentos serão aplicados com base nesse dado na escola e quais os fatores levam os docentes aos atrasos e as ausências.

2.2.2 Ausência dos professores categorizada

⁴⁴Nesse grupo englobamos professores, gestores e voluntários que atuam no cenário escolar.

Após o diagnóstico de que o absenteísmo está em níveis alarmantes, a partir do observado no cotidiano da escola a direção, juntamente, com a pesquisadora realizou um levantamento do total de faltas do ano de 2014 para identificar o tipo de ausência e após a identificação o referido instrumento quantitativo foi apresentado ao grupo escola no Planejamento de 2015. Essas, então, foram as duas ações frente ao indicador de que havia muita ausência docente no cenário, escolar. A terceira ação foi de buscar reflexão a partir dos dados juntamente com o grupo de professores, mas a reflexão não contou com suporte teórico, foi apenas uma apresentação dos dados, com posterior monólogo por parte da diretora sem manifestação do grupo.

A seguir estão postos os dois gráficos que apontam a quantidade de ausências no ano de 2014 e tipo de ausência do grupo docente, nos termos da Lei 10.261/68 - que dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado - e uma média similar foi apontada para o ano de 2013.

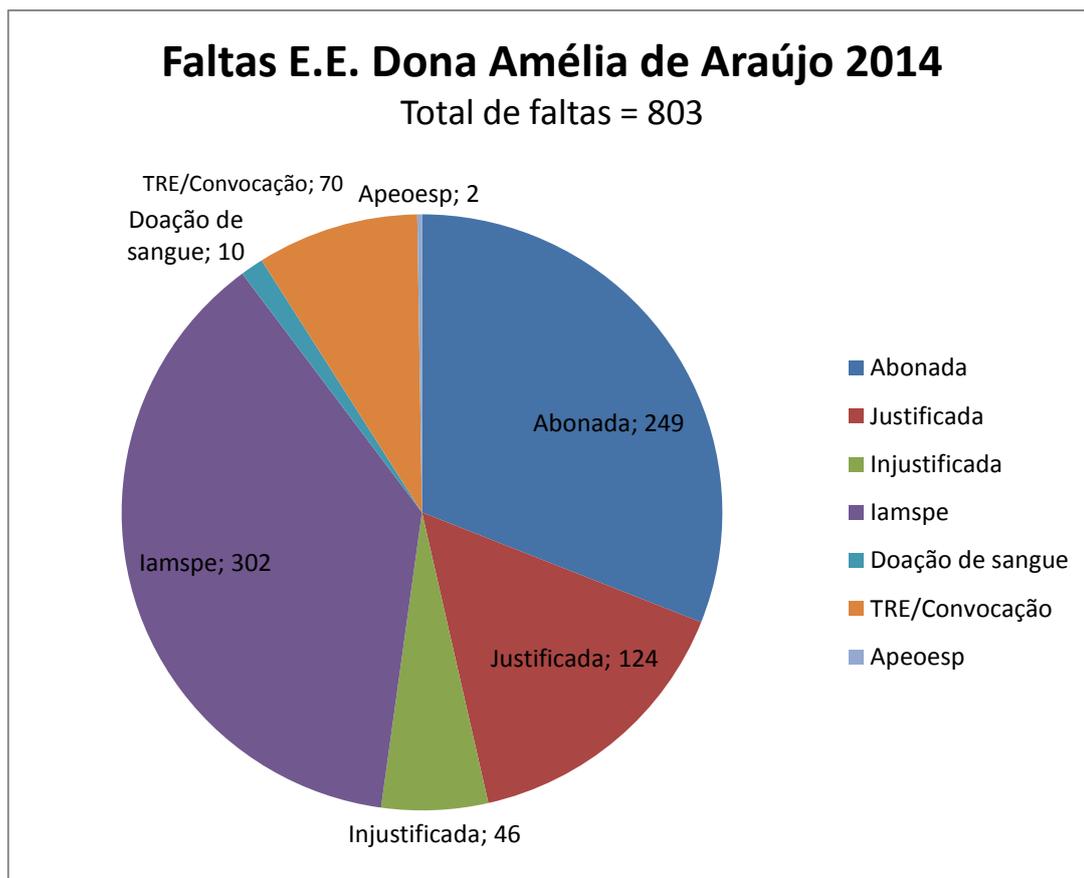


Gráfico 1

Observa-se no gráfico que a maior fatia é marcada por faltas médicas. Pelo referido instrumento de análise um dos motivos do absenteísmo docente da E.E. Dona Amélia de

Araújo são as consultas médicas e os afastamentos médicos. O ser humano está sujeito a cuidados médicos, trata-se de um direito à saúde. Ao se tratar, porém, desse tipo de ausência, identificada como de maior incidência no cenário escolar, cabe pensar o fenômeno sob o descrito por Esteve (1999).

Esteve focaliza o mal-estar docente e como esse mal-estar foi inserido no universo do profissional da educação. O sentimento adverso no professor advém do “desencanto” por serem ampliadas as competências sociais da profissão. (1999, p. 28), podendo ser relacionado o desencanto com desmotivação, pois o desencanto pode levar a desmotivação em alguns casos. O desencanto pode levar ainda a quadros patológicos reativos, ou de depressão.

O relato de Esteve (1999) converge ao dito por Tedesco (1995) a respeito de socialização primária comprometida pela ausência da família, principalmente a mãe por motivo de trabalho, e pela inserção de novos agentes de socialização (meios de comunicação e consumo cultural de massa) (2002, p.31 e 32), exigindo do professor, completa Esteve, uma competência pedagógica ainda mais vinculada à competência social para que a atuação desse se adeque à demanda histórica da atualidade (1999, p.29).

Em outros períodos da história da humanidade, segundo Tedesco (1995) a escola era responsável, apenas, pela socialização secundária. E segundo Esteve (1999, p. 28) houve uma ampliação do papel do professor tal ampliação promoveu crise de identidade do professor. Qual papel desempenhar?

Esteve responde, que no momento atual, o docente vive um mal-estar profissional em índices alarmantes, devido à pouca definição sobre valores a serem enfatizados, pois a realidade díspare desconstruiu consensos. Relata ainda sobre o processo de socialização conflitivo e fortemente divergente que afeta a prática docente e finaliza dizendo que o professor, na atualidade, precisa desempenhar vários papéis contraditórios que lhe exigem manter o equilíbrio em vários terrenos. Exige-se do professor companheirismo, amizade, que ofereça apoio, ajuda para o desenvolvimento pessoal; mas ao mesmo tempo, exige-se que ele faça uma seleção ao final do curso, na qual, abandonando seu papel de ajuda, deve adotar um papel de julgamento, que é contraditório ao anterior. Finalmente diz que se exige do professor que prepare os homens para uma sociedade que não existe. (1999, p.31 e 32)

As exigências para que a atuação do professor seja ampla vem de todos os segmentos sociais, inclusive da própria família. Amiel (apud Esteve, 1970) analisa que “se o filho é mal-educado a culpa é do professor que não soube educá-lo” (1999, p.33).

Trata-se de uma pressão que se coaduna a baixos salários, ao excesso de jornada de trabalho, depreciação das instalações físicas e formação inicial deficitária.

O autor completa que a transição da formação ao primeiro trabalho costuma ser traumática e o professor entra em choque consigo mesmo e com a realidade áspera e dura do cotidiano de sala de aula. (1999, p. 43) A aspereza inclui a violência que permeia esse espaço educacional, culminando em ameaças e agressões verbais e físicas consumadas e tratadas em muitos momentos como culpa do próprio professor que não soube conduzir os conflitos do contexto. (1999, p.50).

Esteve completa que a violência em relação aos professores nem sempre provém dos alunos. Em muitas notícias de jornal os pais comparecem como agressores, normalmente na saída do colégio. (1999, p.54) Ainda que a violência não seja com determinado professor, um ambiente hostil promove animosidade e angústia no grupo, que teme pelo próximo que será agredido. O “esgotamento” físico e mental para Esteve surge como consequência desses fatores. (1999, p.57 e 58), gerando baixa motivação ao trabalho, absenteísmo e excesso de licenças médicas. (1999, p.62 e 65) As doenças podem ser reais ou fictícias, mas ambas levam às licenças e ao comprometimento do fazer pedagógico. Como alterar o cenário?

Essa tem sido uma das questões vivenciadas da E.E. Dona Amélia de Araújo. Os aspectos que levam ao “esgotamento” físico e mental apresentam-se na escola observada em porcentagem significativa do corpo docente. O absenteísmo está numa escala de alerta e os afastamentos caracterizam-se num patamar preocupante. Principalmente ao final do ano de 2014, quando houve agressão a um professor na porta da escola por um pai de aluno.

No que se refere ao primeiro gráfico ainda tem-se a considerar que as abonadas são em número apenas um pouco inferior as ausências por tratamento médico e que as abonadas e os outros tipos de faltas apontadas são validadas, ou, invalidadas, nos termos da Lei 10.261/68. O PLEM, no entanto, aponta o diagnóstico e há ações sistemáticas em prol da reversão do descrito.

Média de falta/dia (distribuídos em 3 períodos) - totalizaram 4 aulas por dia com professor eventual durante todo o ano letivo de 2014.

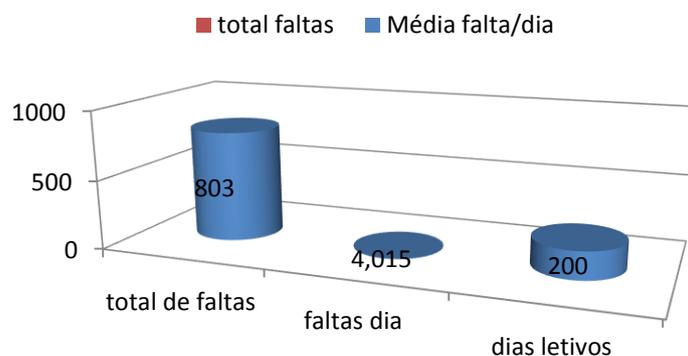


Gráfico 2

Uma dada cultura se constitui, dentre outros fatores, de uma prática aceita e validada pelo grupo. Os docentes quando tratam sobre problemas que inviabilizam a ação pedagógica, não apontam a cultura absenteísta sendo cultivada no cenário escolar e não refletem a respeito do quanto as ausências potencializam uma realidade adversa no que se refere à construção da escola como organização aprendente (FULLAN e HARGREAVES, 2000). O absenteísmo contínuo dos docentes traduz-se numa cultura escolar de (des) responsabilização de todos os atores diante dos papéis a serem desempenhados.

Os dados dos gráficos apresentam um grupo de 35% de professores que se ausenta para tratamento médico e um grupo de 65% que desfrutam de ausências avalizadas nos termos da Lei 10.261/68. Ou seja, os dados do PLEM, no que se refere ao absenteísmo docente, são confirmados e representam ponto de atenção na unidade escolar pesquisada, pois as ausências atuam como fortalecedoras de cenários excludentes. Está claro que ao se ausentarem de forma acintosa os docentes produzem uma cultura escolar que favorece a precarização do seu próprio trabalho, e evidenciam a falta de comprometimento com a aprendizagem dos alunos, e com o pretense trabalho coletivo que vem sendo desenvolvido na escola.

O levantamento dos tipos de ausências foi concluído e os dados foram postos nos gráficos, o que favorece ainda a seguinte leitura da realidade: Em 2014, houve 803

faltas/aula de professores na EEDAA⁴⁵. Se a escola tem 200 dias letivos, conforme calendário escolar elaborado. Dessa forma, usando os números postos como referência para identificar a quantidade de faltas/dia em 2014 encontrou-se a incidência de quatro aulas diárias de professores durante o ano letivo de 2014. Ou seja, frente a esse cálculo, por dia, pelo menos quatro aulas não são ministradas pelo professor da classe.

Segundo a gestora há professor eventual e há um projeto para que o eventual atue de forma a não prejudicar o desenvolvimento, mas o professor da sala ao se ausentar excessivamente compromete a sequência do trabalho pedagógico e suas relações com os alunos. No que se refere ainda ao cálculo diário de faltas a diretora completa:

“O cálculo é interessante e auxilia na reflexão do grupo, mas não reflete exatamente a realidade diária da unidade escolar. Há dias em que apenas um professor falta, mas há dias em que há incidência de até cinco professores se ausentando, fato que compromete a aprendizagem ainda que haja professores eventuais assumindo as aulas. Destaco que cinco eventuais é um número quase impossível num único período numa unidade escolar, trazendo dessa forma a possibilidade de reposição de aulas. Uma ação desconfortável ao grupo como um todo, pois requer organização específica e contratação de professor para atuar, caso o professor da sala não tenha possibilidade de ministrar as aulas da reposição.”

A reflexão inicial diante dos dados sobre absenteísmo docente é de que o ambiente escolar assimila paulatinamente uma cultura de ausência. Esse é um fator preocupante que, segundo Rosemeire, necessita ser analisado com maior frequência. Considera-se diante dessa constatação a importância de fazer com que os professores tenham consciência, por meio de reflexões teóricas, dos efeitos maléficos do absenteísmo na aprendizagem do discente e nas relações humanas como um todo.

Igualmente, considerando que a maioria das ausências dos professores caracteriza-se como direito válido para a administração pública nos termos da lei, cabe perguntar como esse direito é assimilado pela família e em que implica, afinal, essa polaridade entre direito de faltar conferido ao professor e o direito de aprender na vida do discente, no fazer pedagógico e na produção da cultura escolar? Porventura, estaríamos diante da

⁴⁵EEDAA – Escola Estadual Dona Amélia de Araújo.

construção de uma cultura de (des) responsabilização de todos os atores desse cenário? São as questões a serem refletidas a seguir.

2.2.3 O absenteísmo docente e familiar como cultura a ser desconstruída.

Retomando o quadro intitulado “detalhamento do problema” há cinco situações apontadas referentes aos segmentos: docente, discente e família que serão relacionadas para reflexão do que significa a responsabilização ou (des) responsabilização na construção da cultura no cenário escolar, a saber:

- absenteísmo e falta de pontualidade docente;
- professores desmotivados;
- desinteresse dos pais com a vida escolar dos filhos;
- ausências dos pais nas reuniões bimestrais;
- desmotivação discente.

Diante das situações problemáticas, a proposta é refletir como as situações acima se entrecruzam produzindo uma cultura nefasta ao cenário que se queira inclusivo.

Cabe, inicialmente, refletir sobre cultura. Bauman, por exemplo, definiu o termo cultura há três décadas como um aspecto da realidade social, um dos muitos “fatos sociais”⁴⁶ que deviam ser adequadamente apreendidos, descritos e representados (2012, p.11), mas ao longo das décadas que seguiram considerou-a sob uma perspectiva mais ampla. A cultura assumiu características peculiares dos diversos ambientes e sociedades, acomodando-se entre dois polos da experiência básica humana: a objetividade e a subjetividade.

Ou seja, para o autor, a cultura está estruturada sob um alicerce objetivo, mas transita e transforma-se na experiência subjetivamente significada e na “apropriação”⁴⁷ subjetiva de um mundo que de outra forma seria desumanamente estranho, visando ao processo uma nova objetivação, produzida pela multiplicidade de interações individuais e interesses coletivos (2012, p.227).

Pensando cultura a partir do referencial de Santos, este conceito assemelha-se ao descrito por Bauman, pois, para Santos a cultura se desdobra em muitas particularidades nos diferentes contextos com formas de viver diferentes (2010, p.51) e nesse sentido,

⁴⁶Grifo do autor

⁴⁷ Grifo do autor

constitui-se em dimensão cultural que conta com uma lista sem fim de recortes da realidade social, localizadas na organização familiar, ou na amizade, ou na vizinhança (2010, p.53). E por que não na escola?

A unidade escolar, nessa perspectiva, apresenta-se como um recorte da realidade social, com elementos objetivos que poderão ser subjetivados continuamente pela leitura do contexto e diálogo com essa realidade, configurando-se, dessa forma, em um ambiente produtor de cultura.

Os grupos sociais interativos ou não, em todo tempo deparam-se com a cultura. Kaplan e Manners (apud. Bauman) descrevem cultura como “um mecanismo primário pelo qual o homem começa adaptando-se e termina controlando seu ambiente”⁴⁸ (2012, p.293). Esse controle, no entanto, quando pautado em benefícios particularistas, traz como resultado um ambiente avesso à *práxis* e à criatividade humanizadora, ao contrário demonstra-se favorável a uma prática desumanizante, que caracteriza uma cultura individualista. Constitui-se em uma cultura nefasta, na qual o bem individual ou de um grupo específico sobrepõe-se ao bem comum. Bauman no contraponto dessa definição diz:

A cultura humana, longe de ser a arte da adaptação, é a mais audaciosa de todas as tentativas de quebrar os grilhões da adaptação como obstáculo fundamental à plena revelação da criatividade humana. A cultura, sinônimo da existência especificamente humana, é um audacioso movimento a fim de que o ser humano se liberte da necessidade e conquiste a liberdade de criar (2012, p. 296)

Diante do exposto o grupo escola e local aprofunda-se na análise a respeito do fenômeno “cultura absenteísta”⁴⁹, no intuito de reversão dessa trajetória, porém observa-se pouca profundidade, até o momento, na imersão da equipe para o real entendimento dos motivos e implicações das ausências docentes nas aulas. Retomando a ideia de desmotivação, frente ao que foi relatado, cabe, então propor a seguinte reflexão para conclusão do presente tópico. A ausência da família é o reflexo de professores ausentes? Ou o caminho inverso: a desmotivação docente é fruto da desmotivação discente e da ausência dos pais? São questões difíceis de serem efetivamente entendidas e respondidas,

⁴⁸Grifo do autor

⁴⁹ Grifo meu

mas possíveis de serem refletidas, mediante o pensamento de Bauman (2012), que apresenta tanto a ideia de construção da cultura, como a de alteração da cultura.

A análise frente ao fenômeno pode ser conduzida a partir do que segue. Há um cenário representado por uma escola que está em processo de adaptação a um fenômeno que pode controlar o ambiente negativamente. Um plano é elaborado, identifica-se o fenômeno, inicia-se reflexão sobre ele.

Não se pode perder de vista que o cenário em questão é uma escola. Uma instituição pública com um papel social importantíssimo desempenhado pelos seus atores. Ou seja, são os atores escolares que garantem que o compromisso social dessa instituição seja cumprido, tais atores são os educadores. Nessa perspectiva, se há uma cultura “x” ou “y” quem são os responsáveis pela transformação ou pela adaptação? Ou seja, a quem cabe quebrar os grilhões da adaptação e a auxiliar na produção de uma cultura menos desfocada do papel social a ser desempenhado?

No que se refere às ausências e à desmotivação do professor, ainda que seja fruto da realidade adversa⁵⁰, (re)significar o trabalho, em busca de competência para enfrentar os obstáculos, configura-se numa possibilidade de trilhar um novo caminho ou retornar, caso se tenha perdido, para o rumo adequado a fim de se experimentar novos sentimentos e percepções em relação ao fazer pedagógico.

Nesse sentido, a cultura a ser alterada inicialmente será a de entender o papel docente na sociedade atual. Depois, o de repudiar o sentimento que desmotiva. Esse segundo aspecto configura-se em competência imprescindível ao professor como agente político-educacional capaz de mudar a própria história e a história dos alunos. Ou seja, a motivação se constituindo como sentimento intrínseco de um fazer pedagógico que vise

⁵⁰Tedesco e o cenário educacional excludente – Cabe nesse trecho focar em questões que comprometem o fazer pedagógico. É claro que tenho buscado autores que mostram resistência à realidade por meio do trabalho comprometido. Do trabalho voltado ao estudo, pois como educadores acreditamos na educação, porém Tedesco, ao tratar de qualidade de educação e políticas educacionais, nos traz no capítulo 1 do livro com o mesmo título do tema tratado, alguns aspectos a serem pensados que possivelmente expliquem, porém não tem o intuito de justificar, o desânimo dos professores e alunos apontados no PLEM da EE Dona Amélia de Araújo. A escola, apesar do trabalho que vem sendo desenvolvido, tem pontos de atenção em vários níveis apresentados no plano empreendedor. São algumas debilidades no comportamento de alguns atores. Por onde entram as debilidades comportamentais? O que favorece a instauração dessas debilidades? A diretora tem como objetivo superar as debilidades. O plano da escola, elaborado pela diretora, traz algumas ameaças que podem ser relacionadas com as debilidades internas? As ameaças apontadas estão associadas às políticas públicas. A diretora descreve como ameaça a instabilidade política, a falta de logística na solicitação de expedientes pela Secretaria da Educação e a Falta de autonomia, aspectos ameaçadores que vem ao encontro do que disse Tedesco no título supracitado que resumiremos a seguir (entre as páginas 9 a 19 do livro de Tedesco).

à construção de uma sociedade mais justa, possibilitará ao docente estimular reflexões e promover práticas realmente interventoras que venham a invalidar a dominação imposta pelo sistema capitalista vigente.

Para Severino (2006), é papel do trabalhador da educação não validar a dominação imposta e não se entregar aos ditames hegemonicamente dominantes, pela conquista de uma formação humana ética, política e principalmente de cunho antropológico, entendendo nesse pensamento a sua própria formação e a formação de outrem. A fala do autor possibilita vislumbrar uma realidade mais equânime, pelo entendimento de que o espaço escolar é daquele que se caracteriza como humano e sempre pronto para à educabilidade que transforma (2006, p. 621)⁵¹.

Para Tedesco, ao docente cabe resistir⁵² até que se rompa com o determinismo social que impõe estagnação humana, possibilitando criação de unidade de sentido e projeção de futuro (2012, p.14). A resistência poderá ser exitosa se dois aspectos complicadores forem, *a priori*, visualizados com o cuidado que merecem e efetivamente superados.

O primeiro aspecto trata-se de desvelar o currículo oculto⁵³ que auxilia na reprodução ideológica da educação massificada. Currículo construído, como foi dito, em

⁵¹Artigo -*A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação*- Antônio Joaquim Severino - Universidade de São Paulo - Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006

⁵² FULLAN E HARGREAVES no livro intitulado: *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa da escola* - retratam que a desilusão e o desencantamento tendem a acompanhar o processo de envelhecimento da carreira docente, mas que isso não é natural e nem inevitável depende de experiências particulares (p.57) Dizem também que hoje, em todo mundo, vemos pessoas profundamente insatisfeitas com as instituições que dominam a sua vida e os professores devem estar insatisfeitos com as suas escolas e sistemas escolares, mas que há equipes que repudiam essa insatisfação e apostam na cultura colaborativa. O ensino, dizem os autores, sempre será um trabalho extenuante, mas existem dois tipos de exaustão: um decorre das batalhas solitárias, dos esforços não reconhecidos, da perda de terreno e de um sentimento crescente e corrosivo de impotência; o outro tem a ver com aquela espécie de cansaço total que acompanha o trabalho duro enquanto membro de uma equipa um reconhecimento crescente de que se está envolvido numa luta que vale a pena travar e de que aquilo que está a fazer tem um efeito crítico junto de uma criança recalcitrante ou de colega desanimado. Com o tempo, o primeiro tipo de exaustão faz sentir os seus efeitos, inelutavelmente, sobre a motivação do docente mais entusiasta; o segundo tem a sua própria reserva interna que nos permite recuperar, depois de uma boa noite de sono. Na realidade o primeiro tipo provoca ansiedade e insônias, enquanto que o segundo induz o descanso e a regeneração das energias. As culturas das escolas influenciam o tipo de cansaço que experimentamos. Será o nosso dispêndio de esforço inglório ou vantajoso? Isto dependerá de cada um de nós.(2001, p,179)

⁵³O currículo oculto tem algumas definições dependendo do cenário que estamos tratando. Cenários de aprendizagens, cenários das relações humanas dessa aprendizagem e cenários de planeamento como um todo que envolve o conhecimento de todos os atores, suas experiências e reflexão sobre a realidade e as interações que estabelecem a partir dessas variáveis. Nesse último aspecto é que estão envolvidas as relações de poder que comprometem a construção de um resultado final satisfatório ao todo Habermass. E a construção de um currículo integrador. Nesse momento, a idéia de currículo perpassa pela ideia de relações sociais e relações de poder existentes no interior das instituições escolares. Trata-se de um currículo oculto que valoriza a centralização do poder, que valoriza as práticas e as relações humanas

parte por atores escolares e em parte por órgãos que dão suporte à escola, como por exemplo, as Diretorias de Ensino, que, unidos, vivenciam, uma prática fortalecedora da cultura corporativista, tradicionalista, resistente a inovações e individualista. Currículo trabalhado numa perspectiva de homogeneidade, validando nessa prática a cultura da (des) responsabilização e do compromisso com a exclusão social.

O segundo aspecto, aponta para a busca constante, como diz Severino (2006 e 2012), da prática pedagógica técnica, ética, política, prevalecendo, principalmente, a ideia de formação cultural pautada no diálogo e na criação, crítica e eticamente⁵⁴ avaliada durante o processo que dá à educação uma finalidade intrínseca de cunho mais antropológico, em sentido estrito. O autor acrescenta que para transformar os indivíduos em pessoas éticas e políticas, há que se considerar a formação cultural e repudiar a deformação humana no que concerne à valorização de tendências unidimensionais (2006, p.633).

Arroyo (2013) afirma que os professores sabem da tarefa de dar conta de 30 a 40 crianças ou adolescentes em 200 dias letivos, mas como lidam com essa tarefa no momento atual? A esse questionamento o autor ressalta que a formação inicial não deixa claro o que realmente o docente precisa aprender. O autor apresenta que a formação inicial docente não mostra que a matéria-prima cotidiana com que lidam os professores não são apenas conhecimentos, nem falas ou lições, mas são crianças, adolescentes ou jovens, são pessoas (2013, p.230 e 231).

confortáveis e desprovidas de reflexão e conseqüentemente coloca uma barreira na possibilidade de diálogo, da discordância e da construção da cultura adequada aquele meio que estão inseridos.

⁵⁴Ético diferente de condescendência com o que é improdutivo. Uma ética pautada numa ação democrática participativa na qual, segundo Araújo tenta trazer para o espaço coletivo a reflexão sobre os fatos cotidianos, incentivando o protagonismo das pessoas e a co-participação do grupo na busca de encaminhamentos para os temas abordados, respeitando e naturalizando as diferenças inerente aos valores, às crenças e aos desejos de todos os membros que delas participam. Com isso, nem sempre o objetivo é de obter consenso e acordo, e sim o de explicar as diferenças, defender posturas e idéias muitas vezes opostas e, mesmo assim, levar as pessoas a conviver num mesmo espaço coletivo (2010, p.24) Tudo isso contribui para que na constituição psíquica dos valores que as pessoas constroem ao participar de espaços coletivos de diálogo, sejam privilegiadas maneiras abertas de compreender o mundo e a complexidade dos fenômenos humanos, e não fechados em certezas e verdades que assumem caminhos únicos e dogmáticas. Entendemos que as pessoas com tais habilidades cognitivas, afetivas e sociais terão maior possibilidade de agir de modo ético no mundo, ao perceber com naturalidade as diferenças em nossos modos de agir e de pensar (2010, p25). Nesse sentido não significa que cada um permaneça com sua opinião ou idéia e permaneçam imóveis diante da realidade, mas que numa ação conjunta sejam amadurecidos eticamente, de tal forma, que cedam para o que representa de fato o bem comum. Nogueira diz: Nogueira de um espaço político. Ele relata: A política dos cidadãos é centrada na busca do bem comum, no aproveitamento civilizado do conflito e da diferença, na valorização do diálogo, do consenso e da comunicação, na defesa da crítica e da participação, da transparência e da integridade [...] valorizando a capacidade criativa dos homens. (2001, p.88) e Freire completa que existe o direito de criticar, o dever de criticar e de não faltar a verdade para apoiar nossa crítica (esse é um imperativo ético do discurso). Ou seja, é preciso aceitar a crítica séria e fundada (1987, p.59). Rios ao falar de comunicação pedagógica complementa: a comunicação pedagógica se realiza efetivamente no diálogo. O diálogo se faz na diferença e na diversidade. Há que existir, portanto, uma prática docente, espaço para a palavra do professor e do aluno, para o exercício da argumentação e da crítica (2006, p.129).

As pessoas se aproximam pelos vínculos que estabelecem. O tempo-espaço escolar, da atualidade, para o autor é marcado pelo encontro de várias gerações e pessoas com diversas ideias a respeito de socialização, interação, formação e aprendizagem da arte de ser humano. Uma arte que demanda aprendizado ético, político-cultural com vistas em relações humanas profícuas. Isso requer um trabalho pedagógico em perspectiva de transformação social.

A profissão docente encontra-se num limiar de comprometimento considerável devido aos proventos aquém do necessário para que o educador se mantenha dignamente com seu trabalho. Nesse sentido tem-se na fala de Tedesco:

Como sabe, a principal variável de ajuste do orçamento educacional é o salário docente e sua redução provocou uma série de fenômenos bem conhecidos: desmoralização, abandono da profissão, absenteísmo, busca de outros empregos e por último, um impacto negativo sobre a qualidade da educação oferecida à população. (2012, p.84 e 85)

Observa-se que houve um referencial expressivo para tratar das ausências dos professores e seus motivos. O referencial teórico posto teve por finalidade refletir a respeito da cultura do absenteísmo que nega a possibilidade de transformação da realidade. O referencial ainda pode traduzir o quão delicada é a posição do profissional da educação denominado docente e o quanto ao assumir essa função/cargo precisa envolver-se com os encargos de forma a lutar não somente pelo ensino de qualidade, mas também pela manutenção de sua identidade no bojo social. É de suma importância que o professor ao assumir esse papel em realidades fragilizadas socialmente, compreenda com clareza os fenômenos postos, o papel social da escola frente à realidade e a luta diária pela sua identidade e do todo no qual está inserido.

2.2.4 O papel do docente no cenário escolar

O descrito até então, demonstra que a E.E. Dona Amélia tem problemas impostos por políticas educacionais questionáveis, pelas limitações internas de ordem formativa e pela subjetividade cultural. Procurar-se-á então nesse item, saber como seus profissionais lidam com as limitações da formação docente e como pretendem construir uma prática pautada no ideário de transformação social, entendendo que essa investigação adentrará indiretamente na construção cultural desse cenário.

SEVERINO, 2012 e 2014; ARROYO, 2013; LIBÂNEO, 2013; FULLAN e HEAGREAVES, 2001 assinalam para uma educação que trilha o caminho da competência no fazer pedagógico, implicando nessa jornada, a busca por uma formação ampla, voltada à construção de uma educação que humanize.

Dessa forma, faz-se, necessária uma categoria de profissionais que pela técnica, pelo agir político e ético produza a cultura da responsabilização coletiva desse espaço e da formação discente para que ocorra efetivamente a desejada inserção social.

É importante ainda nessa reflexão pensar a respeito de escolhas, pois a ideia optativa está posta ao homem em todos os momentos. Nem todos na sociedade, porém, podem exercer esse direito, apesar de a Carta Magna assim determinar. No caso do professor esse direito lhe é outorgado como prerrogativa implícita da ação educativa que deve ser exercido e deve ser enfatizado em sua prática e em sua comunidade; somos todos diante da lei sujeitos de direito e por isso submetidos as escolhas.

O artigo 5º da Constituição Federal de 1988, Título II, Capítulo I, encontram-se elencados os direitos individuais e coletivos em forma de incisos, e no inciso II do referido artigo a todos os cidadãos brasileiros está reservado o direito de não ser obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude da lei.

A reflexão sobre escolha e direito entram em pauta devido ao depoimento do Professor de Sociologia da unidade escolar pesquisada. O Professor Luiz Henrique⁵⁵ entre outras considerações, ele afirma que escolheu ser professor e escolheu trabalhar na E.E. Dona Amélia de Araújo. Ele diz:

(...) escolhi para trabalhar uma escola da periferia da capital do Estado de São Paulo (...) como Professor e Sociologia tenho que declarar a minha felicidade em poder trabalhar com os alunos assuntos polêmicos como política nacional, preconceito, gênero, etnocentrismo e outros. (...) Os projetos da escola não são apenas para desenvolver uma área de conhecimento específica, mas sim todas as áreas dos saberes e levar aos alunos condições de pensar o seu mundo de forma mais clara assim, com isso desenvolver não só uma visão do estudante como

⁵⁵ O professor Luiz Henrique de Sociologia formado pela PUCCAMP ministra a disciplina de sociologia para o Ensino Médio e Geografia para o Ensino Fundamental. Ele tem seu trabalho amparado no Currículo do Estado de São Paulo. Acredita que conhecer o aluno é imprescindível na ação docente, ou seja ele sempre valoriza o conhecimento trazido pelo aluno, e, para potencializar seu trabalho pedagógico utiliza reflexão oral e escrita, leituras de vários tipos de textos e as ferramentas tecnológicas disponíveis para a construção da aprendizagem significativa e interventora.

também uma visão de cidadão. Posso citar alguns projetos como TCC, Projeto Profissões, visitas a museus e parques ecológicos, projeto leitura e literatura e Eleições 2014 visando o preparo acadêmico, mas também a formação cidadã. (...) O grêmio estudantil foi eleito e a participação do aluno nas decisões na U.E. são essenciais. (...) O apoio da coordenação pedagógica e da direção são imprescindíveis para esse formato de trabalho pedagógico.

No depoimento, o Professor Luiz, a que chamaremos de “A”, aparece por duas vezes a possibilidade de escolha. Primeiro em ser professor e segundo em atuar junto às escolas periféricas do Estado de São Paulo. O discurso também nos mostra uma escolha carregada de responsabilidade. Fica evidente um perfil profissional que segundo Tedesco (2012) inseriu-se deliberadamente numa classe desmoralizada socialmente com o objetivo de contribuir para reversão desse cenário. Um profissional que entende a necessidade de promover um trabalho voltado à construção da cidadania, pois se assim não for, a sua própria imagem social, sua identidade e sua escolha estarão em jogo. Segundo Tedesco, o docente que escolheu ser professor continuará durante sua jornada escolhendo entre:

(...) ser um profissional autônomo, criativo e responsável pelos resultados do seu trabalho ou um executor de atividades desenhadas externamente. O docente como ator eticamente comprometido com a difusão de determinados valores ou o docente como um funcionário burocrático que se desempenha em virtude de regras claramente estabelecidas (2012, p.89).

O Professor de Português, o qual chamaremos de “B”, apesar dos vários anos de experiência na Educação Básica integrou-se à equipe da E.E. Dona Amélia de Araújo no ano de 2014. E contribuiu com a seguinte fala:

Tenho formação inicial em Letras: Português, Inglês e Espanhol e sou pós-graduado (360 h), especialização em Língua Portuguesa. Atualmente, não estou matriculado em outros cursos. Minha jornada é a básica que corresponde à 24h aulas semanais. Você sabe que em nossas escolas nem tudo que brilha é ouro, nessa escola, porém, há alguns aspectos que são muito interessantes a serem destacado. Na E.E. Dona Amélia de Araújo, por exemplo: a relação escola e família é muito boa. Essa relação é favorecida porque trabalhamos com projetos

que procuram sempre fortalecer a interação entre as partes. Estamos, assim, sempre abertos a ouvir a comunidade e a compartilhar decisões com os pais. Quanto aos alunos, em nossos ATPC's sempre trabalhamos temas atuais e pertinentes que possam aproximar mais o aluno da escola e dos professores. Nós, professores e direção, procuramos estar presentes na criação e no desenvolvimento dos projetos e procuramos envolver os alunos não somente na execução, mas também na elaboração desses projetos. Na execução, porém, eles, os alunos, são protagonistas e nós, professores, atuamos, apoiando, orientando e avaliando cada etapa até a concretização dos mesmos, fato que não ocorre na elaboração, pois nesse momento temos uma intenção anteriormente discutida pelo grupo de educadores e nós somos os protagonistas, não no sentido de conduzir, mas no sentido de promover uma reflexão frutífera frente aos temas a serem tratados.

Contraditoriamente esse mesmo professor “B” em ATPC se manifestou, juntamente com outros dois colegas, solicitando auxílio para conter a indisciplina das sétimas séries. Relatava que as situações de aprendizagem postas no Currículo da SEESP não estavam sendo desenvolvidas a contento por muita conversa paralela e pela não execução das atividades propostas e o fato deveria ser comunicado aos pais. O relato do professor “B” traz a ideia de uma aula interativa e participativa, mas o discurso do mesmo em ATPC desconstrói essa perspectiva.

Observa-se que o Professor “B” mantém uma postura diferente do Professor “A” frente à sala de aula e frente à concepção de aprendizagem no que se refere a um movimento interativo. No que se refere aos projetos desenvolvidos na aprendizagem, apesar de gostar deles e considerá-los pertinentes, o professor “B” se envolve com cautela nos e ao se referir a eles na avaliação do planejamento escolar usa aspas – “projetos”. No que se refere à formação continuada observa-se que o mesmo estabeleceu um patamar e o atingiu. Ou seja, o professor não tem participado dos cursos propostos pela EFAP e não tem, por iniciativa própria, buscado formação complementar.

Os dois exemplos retratam 35% e 40% respectivamente da realidade escolar, 5% não gosta da profissão e está lá por não ter outra opção, segundo relato do professor “C” em ATPC e 20% são de professores novos que paulatinamente se integram a um ou outro grupo ao longo do ano letivo. O descrito faz parte do discurso das gestoras e evidenciado por discursos observados nas reuniões de professores. Pode ser também evidenciado nesse momento que a equipe gestora conhece as limitações do grupo e tem buscado

possibilidades de trabalho pedagógico significativo apesar do disposto, mas com pouca efetividade, na transformação da prática do grupo maior, 45%, pois não há muita articulação entre teoria e prática no cenário escolar, que auxilie nessa transformação. Não há avaliação formativa baseada na análise do trabalho, não há parceria negociada com os profissionais (PERRENOUD, 2000, p. 16), devido a pouca formação da Coordenação Pedagógica para tais encaminhamentos.

2.3 O papel e a formação do Coordenador Pedagógico

No Brasil a função de Professor Coordenador tem seu registro, segundo Almeida (2010), em 1960, na criação das escolas experimentais e vocacionais. Em 1974 a Lei 114, artigo 10 apresenta nos incisos II e III respectivamente a terminologia Coordenador Pedagógico e Professor-Coordenador. Em 1978, a Lei 201/78 traz possibilidades de profissionalização em algumas Secretarias da Educação no Brasil.

Em São Paulo, essa presença pedagógica, no entanto, foi requerida em momentos específicos, quando, por exemplo, das escolas profissionalizantes de 2º Grau, dos CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério), do Ciclo Básico e das escolas padrão⁵⁶. De 1970 a 1990, ao longo das décadas descritas, a imagem do Professor Coordenador assumiu características próprias em cada estado do Brasil no que concerne à profissionalização, apesar de parecer claro o papel desse ator escolar. No Estado de São Paulo houve, em momentos específicos, ensaios de profissionalização, mas sem êxito.

⁵⁶Revista Educere&Educare - Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007, Revista de Educação p. 81 - *O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS* - Paulo Gomes Lima - Faculdades Ítalo-Brasileira e UNASP-HT Sandra Mendes dos Santos - Rede Municipal de Ensino de São Paulo-SP. O trabalho discute o papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar frente à formação continuada de professores. A importância e atualidade deste estudo na universidade, bem como no seio da escola de educação básica, local do exercício de liderança deste profissional, certamente se mostram pontuais na organização e desdobramento das atribuições do coordenador em relação ao seu papel, em relação ao seu compromisso teórico-metodológico, ao estabelecimento de um clima organizacional propício ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico que respeite as distintas vozes que se apresentam no âmbito escolar. <http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/o-coordenador-pedagogico-na-educacao-basica-desafios-e-perspectivas>

Destaca-se também no período citado, no Art. 21 da LC nº 444/85 a designação do Professor Coordenador e outras orientações sobre a contratação desse profissional da educação.

A partir de 1990, na Rede Estadual de Ensino Paulista foi consolidada, por meio da ideologia neoliberal, a função de Coordenador Pedagógico/Professor-Coordenador nas escolas, independente de formação específica na área. Para Pinto, essa determinação visa à flexibilização da admissão desse educador e impacta negativamente a possibilidade de profissionalização. (2011, p.17 e 18)

Observa-se pelo histórico posto que a presença desse ator no cenário escolar é reconhecida no campo teórico, pelo caráter eminentemente prático que oferece à educação. Pinto ainda enfatiza que esse ator tem características próprias no que concerne ao seu papel, pois atua frente a todos os atores envolvidos com a aprendizagem do cenário escolar, trata-se de um papel amplamente voltado ao fazer pedagógico. (2013, p.153). A coordenação pedagógica da E.E.D.A.A. segue o modelo posto desde 1990.

Dessa forma, sendo o professor admitido independente de formação específica na área a EEDAA conta com professores coordenadores que participam da formação continuada conduzida por Supervisores e PCNP da D.E. A Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental Anos Finais ao ser arguida sobre seu preparo para atuar junto ao grupo de professores respondeu:

Somos instrumentalizadas por meio de formações quinzenais organizadas pela D.E.

Verificando, no entanto, as atas das ATPC de formação continuada da U.E. pesquisada, observa-se que essas são direcionadas pela Diretoria de Ensino e segundo as gestoras não atendem às especificidades da realidade da E.E. Amélia de Araújo. Quando perguntado às gestoras o quanto a formação coletiva das escolas direcionada pela D.E. auxilia na sala de aula, a coordenadora disse que às vezes vem ao encontro da necessidade do grupo, a vice-diretora responde que apenas em 90%, mas a diretora considera que auxilia em apenas 30%.

Ao observar o livro de ATPC, a pesquisa dos registros converge ao descrito pela diretora de escola, pois o observado no PLEM aparece contemplado minimamente nas

formações oferecidas nas pautas da ATPC. As mesmas priorizam as formações oferecidas pela D.E. A diretora diz:

Ainda que a formação proposta pela D.E. tenha como referencial um diagnóstico pautado nas ações do ano anterior das unidades escolares, os que a pensam se limitam a um questionário fechado para direcionar a formação de 76 escolas. Ou seja, a formação continuada da Diretoria de Ensino para 76 escolas desconsidera, em seu processo, que as escolas são ambientes vivos com especificidades a serem refletidas ao longo do ano letivo pelos que dela compartilham, inclusive e principalmente, quando se trata do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula.

E a diretora completa:

Precisamos de formação que nos auxilie a enxergar nossos problemas e a lidar com eles, como o MBA que cursei/ou de acompanhamento próximo na própria unidade escolar.

Em face desse discurso, quais seriam as respostas às perguntas que seguem? Qual o foco das formações? *Um foco deliberado pela D.E. sem diagnóstico específico da E.E. Dona Amélia de Araújo. Como identificam o foco da formação? Não são identificadas na escola, mas na D.E., como atuam frente ao foco identificado pela D.E. Leste 5? Recebendo as informações/orientações e procurando em ATPC's transmitir o que foi proposto na reunião formativa da D.E. Quando identificado o foco, qual a proposta de atuação da DE junto à unidade escolar. Que o tipo de acompanhamento é feito para o avanço da formação docente com reflexos significativos em sala de aula? São reuniões quinzenais e não há acompanhamento, apenas são lançadas as informações/orientações pelos integrantes da D.E. – Supervisores e PCNP ao Coordenador Pedagógico e o mesmo processo ocorre na U.E. entre Coordenadores e Professores na escola.*

Observa-se também pela documentação que ao final do ano letivo, a D.E. disponibiliza, para controle, um questionário a ser respondido se houve a formação, durante o ano letivo, nos moldes propostos pela Diretoria de Ensino, e todos educadores envolvidos assinam finalizando o processo. O que se percebe na ação da Diretoria é uma intenção de trabalho pedagógico unificado pautado num diagnóstico superficial, que caminha para ações puramente burocráticas e desprovidas de significado formativo sem nenhum acompanhamento. Lamentavelmente esse procedimento potencializa a

homogeneidade contextual do currículo, fragilizando na unidade escolar os pilares: aprender a conviver e aprender a ser.

Tais constatações representam uma barreira aos atores da escola que procuram trabalhar a partir da realidade local. São momentos de interação comprometidos por reflexões e ações descontextualizadas. A diretora diz que apenas 30% do que a D.E. transmite é favorável ao cenário escolar. A vice, no entanto, relata que 90% do que é transmitido na D.E. parece relevante ao cenário escolar. Diante da discrepância, se for pensada uma média, obter-se-ia 60% de relevância na formação de Professores Coordenadores pela D.E. para o cenário escolar.

Ainda diante dessa importante divergência, houve novos questionamentos com coordenadores e professores sobre a formação continuada proposta pela D.E. e o grupo se demonstrou favorável em 50% em relação ao material que é oferecido para reprodução no cenário escolar a partir do que a Diretoria considera pertinente. Mas, se for pensada a ação da referida instituição junto à escola, sob a perspectiva de Severino⁵⁷, tem-se nessa centralização formativa, perpetuada a prática escolar fragmentada, pois a reflexão do cotidiano escolar e a prática a partir dessa reflexão é que podem trazer significado e transformação à realidade. Completa o autor que:

O único caminho que temos para nos aproximarmos do sentido de qualquer processo educacional é aquele pronunciado pela prática real. O discurso educacional realmente concreto é aquele pronunciado pela prática que se desdobra na continuidade do cotidiano. É na prática que se opera a síntese entre teoria e prática. É por isso que a práxis é a prática impregnada e dinamizada pela reflexão teórica, a prática atravessada por uma significação (SEVERINO. 1992, p. 83)

A fala do autor dialoga com o relato da diretora. A Professora Rosemeire considera a formação continuada relevante, desde que todos da D.E. e U.E. estejam envolvidos efetivamente no cenário escolar. Ou seja, Professores, Coordenadores Pedagógicos, PCNP e Supervisores de Ensino lendo e pensando a realidade a ser trabalhada e alterada. Acrescenta ainda que outras escolas do entorno participam das mesmas inquietações e que a reunião entre os integrantes dessas equipes também seria pertinente na construção de uma educação voltada à cidadania.

⁵⁷ SEVERINO. Antônio Joaquim, *O Diretor e o Cotidiano na Escola* in Série IDÉIAS, 12 – o papel do diretor e a escola de 1º grau, São Paulo, 1992.

Outro aspecto relevante nos comentários da diretora, está no fato de a mesma considerar a necessidade de continuidade de cursos que auxiliem a ler e pensar a realidade escolar para que, então, intervenham juntamente aos integrantes de cada segmento nessa realidade, contando nesse processo com o acompanhamento dos PCNP⁵⁸ e o olhar dos Supervisores de Ensino daquela região. Isto é, a formação de uma equipe escolar potencializada pela inserção reflexiva e atuante de outros membros educacionais no contexto escolar, não somente para formação do Coordenador Pedagógico, mas de toda a equipe gestora para que possam ser efetivamente parceiros dos professores no fazer pedagógico.

2.4 O Papel das famílias no cenário escolar

A escola e a família têm uma relação de imbricamento na formação da criança. Para Szymanski ambas as instituições preparam os membros jovens para sua inserção futura na sociedade; formação do futuro cidadão. São os primeiros “espelhos” de descoberta de si. Nesses locais se aprendem posturas e disfarces (2010, p. 98).

Mas, segundo a mesma autora, essas instituições possuem especificidades. A escola tem a obrigação de ensinar (bem) e a família de dar carinho maternal amor, respeito, confiança, acolher os filhos num lar amoroso estável e provedor (2010, p.99), todavia quando isso não ocorre, as crianças/jovens menores passam a ser responsabilidade do Estado.

Para Tedesco a família tem um papel socializador. Conhecida como socialização primária (1995, p.31) com enfoque unidimensional e afetivo, mas também impositiva (1995, p, 33) com a qual a criança se identifica absolutamente (1995, p.31). Na atualidade, devido às mudanças na sociedade um fenômeno ocorre: o enfraquecimento da capacidade socializadora da família que corresponde precisamente, às mudanças significativas no emocional das crianças e na forma com as quais se relacionam com as pessoas e com o mundo. (1995, p. 32). Destarte, segundo Szymanski (2010, p. 101) ainda que as famílias

⁵⁸ O Decreto 57.141, de 18/07/2011 – seção X – artigo 73, o Núcleo Pedagógico, unidade de apoio à gestão do currículo da rede pública estadual de ensino, em articulação com as equipes de Supervisão de ensino, têm as seguintes atribuições: (...) E seguem as atribuições em forma de incisos e dentre elas destaco: acompanhamento de reuniões pedagógicas nas escolas; acompanhamento do trabalho dos professores em suas disciplinas e metodologias utilizadas em sala de aula; acompanhamento e orientação dos professores em sala de aula e a formação do Coordenador Pedagógico.

atendam ao papel da socialização primária as estratégias socializadoras são muitas de acordo com cada cultura familiar e local.

O objetivo dessa explanação é enfatizar que a família, cumprindo ou não com o seu papel socializador terá a escola como aliada complementar. Essa parceria deverá produzir o imbricamento antes descrito. Esse fato apresenta-se como um forte indicador de que o papel da família é de controle precário e o papel da escola, portanto, será ampliado, ou seja, extrapolará da ideia de ensinar (bem) quanto menos a família cumprir o papel que lhe é proposto⁵⁹.

No cenário escolar, à família, no que se refere à legalidade jurídica, não se impõe o dever da participação, contudo, tenta-se sensibilizar para o dever moral frente aos filhos. Nos ditames da Lei, a família pode ser acionada se não cumprir o papel de promotora de educação, matriculando o (a) filho (a) na escola a não ser que a família esteja impedindo o direito da criança à educação ou se estiver submetendo os filhos a situações de perigo e opressão. Esse comentário faz-se necessário pelo que foi observado em momentos de ATPC. Na fala dos professores está implícita a ideia de convocação da família para que o aluno (a) tenha interesse em estudar, tanto na escola quanto em casa.

No mesmo cenário escolar, no entanto, há outra fala que denota a lucidez quanto ao papel da educação como resultado de uma atividade intencional, buscando envolver as famílias nesse processo. Isto é o coletivo pensando a educação. A intencionalidade na ação escolar, como diz Severino (2012), pode reverter o cenário de pouca participação das famílias. A escola tem caminhado nos passos descritos por Saviani (2014)⁶⁰ com a finalidade de sistematizar seus procedimentos. Os passos são:

Tomada de consciência da situação (estrutura) educacional; captação dos seus problemas; reflexão sobre eles; formulação dos problemas em termos de objetivos realizáveis; organização de meios para alcançar os objetivos; instauração de um processo concreto que os realiza; manutenção ininterrupta do movimento dialético ação – reflexão – ação (2014, p.12).

⁵⁹ ECA – Lei Nº 8069, DE 13 de JULHO de 1990 – Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

⁶⁰ Sistema nacional de educação e PNE - Demerval Saviani, 2014.

Esse grupo acredita que as famílias podem ser inseridas no processo educacional. Pensa que a escola pode investir no ideário de participação, cumprindo o seu papel social de forma ampla, pois o êxito na aprendizagem depende da participação efetiva de todos.

Dessa forma, a próxima etapa dessa pesquisa é comprovar que a E.E. Dona Amélia de Araújo reconhece o problema da falta de participação das famílias e se instrumentaliza, planejando dispositivos para reversão da situação, apesar das limitações descritas. Saviani diz: a consciência do problema é um ponto de partida necessário para se pensar a atividade assistemática à sistematização (2014, p. 14).

2.5 A relação escola e família

A relação escola e família é um tema muito difundido na EEDAA e tem saído paulatinamente dos corredores para reuniões das ATPC e das assembleias. A diretora e educadores, como um todo, acreditam que o envolvimento das famílias na escola pode alterar a dinâmica posta, inclusive no que se refere à atuação do educador em sala de aula. Consideram essa relação uma oportunidade para avanços educacionais, e a diretora diz:

“Sempre questionamos até onde a escola deve e pode se envolver ao lidar com questões que envolvem a família e a comunidade. A responsabilidade da escola se concentra nas horas em que esses alunos permanecem dentro, ou se concentra mais adiante, no futuro, em oposição às suas necessidades imediatas? Essas questões têm cada vez mais importância dentro de uma escola, mesmo em tempos de grandes mudanças. ”

E completa:

“Acreditamos que é necessário trazer a comunidade de pais para dentro da escola; conhecermos melhor e podermos aprender com isso. Existe um número surpreendentemente grande de exemplos de comunidades que, de uma forma ou de outra, romperam as barreiras afetivas entre a escola e a vida das crianças. Para isso é necessário assumir uma postura firme em favor da aprendizagem, a escola admite sua ligação com a comunidade, e ambos reconhecem que a escola não é a única responsável pelos alunos, seu ensino e sua aprendizagem. ”

O discurso da gestora suscita a seguinte questão: Como a equipe tem atuado para envolver as famílias? Nesse sentido serão conduzidas as investigações. Para tanto, serão analisados inicialmente quadros que indicam prioridades/diagnósticos postos no PLEM.

No PLEM há um quadro denominado “Objetivos Estratégicos” que demonstra a preocupação em estabelecer a relação entre escola e famílias.

OBJETIVOS ESTRATÉGICOS

Objetivos ⁶¹	Metas	Indicadores	Acompanhamento
Garantir uma Gestão Participativa	Dinamizar a atuação do colegiado escolar	Aumento do número de participantes nas reuniões.	Controle mensal e bimestral das reuniões
	Organizar o trabalho em equipe, capacitando todos os envolvidos no Projeto	Aumento a cada etapa realizada a participação em 10% do público alvo	Análise bimestral de habilidades necessárias. Discussão e estabelecimento de ações específicas com base nas avaliações realizadas nas reuniões.
Melhorar as práticas pedagógicas na escola	Elaborar uma nova Proposta Pedagógica com base nas atividades relacionadas ao Projeto	Documento com Proposta Pedagógica elaborada	Análise e revisão de ações após avaliações bimestrais
Reduzir o abandono escolar	Reduzir de 6% para 2% a taxa referente ao Ensino Médio e de 1,7% para 0,5% a taxa referente ao Ensino Fundamental	Redução anual de aproximadamente 2% para o Ensino Médio e 0,5% para o Ensino Fundamental	Controle ao final de cada bimestre efetuado pela Equipe Gestora e compartilhado com a Equipe Técnica Pedagógica.
Adotar estratégias de ensino diferenciadas, inovadoras e criativas	Definir padrões de aprendizagem buscando sempre a participação efetiva dos alunos	Documento elaborado	Observação, revisão e análise situacional das metas do Projeto
Fortalecer a integração entre a escola e a família	Aproximar a comunidade de pais aos professores e gestores	Aumentar de 60% para 80% a participação dos pais/responsáveis nas reuniões bimestrais e extraordinárias	Observação, revisão e análise situacional das metas do Projeto

⁶¹ Quadro retirado do PLEM – Plano de Empreendimento em anexo.

No ano de 2013, foi iniciada a reflexão sobre a presença dos pais nas reuniões. Em 2014, uma trajetória em prol da maior participação das famílias no cenário escolar foi aplicada pela equipe. Abaixo, serão descritas as questões apresentadas ao grupo escola e comunidade que iniciaram a reflexão do fenômeno:

- Quais as expectativas que os pais têm em relação aos professores no que se refere à atuação dos mesmos junto aos filhos/alunos na aprendizagem?
- Quais as reais expectativas que os professores têm em relação aos pais no que concerne ao apoio dos mesmos para que a aprendizagem se efetive?
- Como os dois segmentos se frustram mutuamente?

Essas questões foram elaboradas estrategicamente para que o grupo como um todo conhecesse as expectativas que colocam no outro e para trazer à luz a insatisfação presente no papel desempenhado pelos segmentos em foco. O interesse não era de fustigar egos, mas de minimizar a frustração de ambas as partes, colocando na mesa as cartas do jogo escolar, pois nesse cenário observa-se certo sentimento de oposição entre os atores dos dois segmentos que precisa ser desconstruído; os atores estão frustrados porque pensam que o outro não realiza o que deveria na construção da aprendizagem do aluno/filho. São críticos a respeito do outro, mas têm criticidade reduzida a respeito de si mesmos como educadores e família.

O relato a seguir descreve um dos resultados da trajetória reflexiva de 2014 sobre a relação entre os atores desses segmentos. O relato ampara-se no vivenciado em reunião de pais no início de 2015.

2.6 Relato da reunião de pais e ATPC

No dia 03/03/2015 houve uma reunião com os pais dos alunos das sétimas séries do Ensino Fundamental e nesse dia, foi entregue aos responsáveis um questionário. As respostas que eles apresentaram traduzem a realidade escolar no que se refere à sua participação na escola.

Antes, porém de aludirmos aos dados apontados, após a análise do questionário, é pertinente tecer um breve relato sobre os encaminhamentos dessa reunião, ou seja, o processo desde a preparação até a execução.

A necessidade da reunião foi discutida pelo grupo gestor juntamente com professores e outros participantes do planejamento escolar do início de 2015. O combinado foi reafirmado na ATPC de 02/03/2015 com considerações dos professores a respeito do que deveria ser tratado. As falas dos educadores apontaram, prioritariamente, para a indisciplina dos alunos.

No dia 03/03/2015 às 17 horas, foi iniciada a reunião pela diretora, no pátio da escola, onde tudo estava bem organizado para recepção das famílias. Havia professores com listas de presença para serem assinadas na entrada da reunião. Havia café, *Datashow* e cadeiras para que todos se acomodassem. Ou seja, o ambiente era receptivo e acolhedor. Quanto aos atores escolares, estavam presentes a diretora, vice-diretora, coordenadora, professores da sala, alunos do grêmio estudantil e ex-alunos da escola que auxiliam como voluntários em situações específicas.

A diretora lamentou a presença reduzida dos pais na reunião. Contavam ao todo cinquenta pais de alunos das 7^{as} séries, 25% do esperado. Ela continuou seu discurso, enfatizando justamente a necessidade da presença dos pais na vida escolar dos filhos, pois para ela e para os docentes como um todo dessa unidade escolar, como foi descrito, os pais são atores que favorecem e valorizam a escolarização do filho. Na sequência foi apresentado um vídeo de Mario Sergio Cortella⁶² no qual o escritor explanava a respeito da educação, da escolarização e deixava claro quem são os protagonistas de cada segmento junto aos filhos/alunos.

Nessa reunião eram esperados duzentos pais de alunos das sétimas séries – alunos de até 12 anos - no entanto, vieram apenas cinquenta, como já dito. A retomada dessa informação se faz necessária, pois a média de presença dos pais em reuniões escolares, segundo levantamento feito pela escola no ano anterior (2014) foi de 35%. Ou seja, apesar do trabalho efetivo em prol da presença dos pais/responsáveis a escola inicia o ano de 2015, na comparação dos dados estatísticos de 2014, com 10% a menos de presença dos pais. Cabe ressaltar que a diretora em reflexão com a equipe já alterou o horário na

⁶²https://www.youtube.com/watch?v=FNEN3eJ8_BU

tentativa de atingir maior número de participantes das famílias, mas o êxito não foi significativo⁶³.

Acompanhavam a diretora, nessa reunião, a vice-diretora a coordenadora dos anos finais do Ensino Fundamental, professores da série, alunos do grêmio estudantil e dois voluntários; ex-alunos da U.E, mas apenas a diretora se reportou aos pais e ao final da exposição oral ofereceu o microfone para que todos pudessem interagir, mas apenas dois pais se manifestaram. O grupo escola – coordenadores, professores, alunos e ex-alunos - recebiam os pais, direcionavam, fotografavam e sanavam as dúvidas de maneira particular, antes e após o encerramento da reunião. Após a finalização da reunião formal, a diretora permaneceu no local para conversar individualmente com os pais que a procuraram para dialogar e depois do atendimento individualizado, auxiliou na organização do pátio, juntamente com a equipe.

Retomando os dados, os relatos de educadores e pais, bem como os registros permitem a conclusão de que as reuniões na U.E. com os pais durante o ano letivo de 2014 ocorreram quatro vezes e foram organizadas por série/ano. É possível ainda identificar que o grupo que compareceu a uma reunião é praticamente o mesmo a todas as outras do ano de 2014, com exceção da última reunião do referido ano, quando há significativa presença de pais de alunos matriculados no Ensino Médio e no 9º ano/8ª série.

Quando perguntado ao grupo de pais e professores o motivo dessa alteração na presença, relatam de forma unânime que o fenômeno deve-se ao fato de que nos 9º ano/8ª série e no Ensino Médio há possibilidade de retenção. Os pais dos alunos retidos comparecem para reclamar o direito de aprovação. Segundo professores e equipe pedagógica, apesar de ser convidados/convocados ao longo do ano letivo a participarem da vida escolar do filho, a grande maioria que reclama o direito de aprovação não procurou a escola durante todo ano letivo, tampouco acompanhou a trajetória escolar dos

⁶³ Nesse sentido cabe ressaltar que os pais trabalhadores têm seu tempo comprometido com o trabalho e com a manutenção do mesmo. Sabe-se, segundo relato de pais, que as ausências ao trabalho não são bem vistas pelos empregadores. Um país que queira ser visto no cenário mundial como uma pátria educadora, (não querendo descaracterizar o *slogan*, mas promover essa ideia) precisa pensar em empresas que liberem seus funcionários para acompanhar a vida escolar dos filhos/responsáveis sem prejuízo de salário ou do próprio emprego. O Estado de São Paulo, onde a escola está localizada, é um dos estados do Brasil com maior índice de pais/responsáveis trabalhadores. Tem sido propagada, recorrentemente, a necessidade de uma educação de qualidade. Se desejamos uma educação de qualidade e a escola como teóricos consideram a presença da família como imprescindível na promoção dessa qualidade, por que não pensar em formas de viabilizar maior presença dos pais no cenário escolar?

filhos/responsáveis, mas nesse momento, ao final do ano letivo, apresentam-se como defensores ferrenhos dessa aprovação.

⁶⁴Retomando a reunião de pais em análise, a diretora prosseguiu sua fala dizendo que a sociedade está contaminada por um discurso que visa a desvalorizar a escola como instituição e que essa desvalorização por vezes é validada no seio familiar e justifica com um exemplo:

Quando chegarem em casa e seus filhos perguntarem como foi a reunião e vocês disserem foi apenas aquela diretora falando um monte de besteiras, você contribui para desvalorizar a escola e a escolarização que nela é promovida. Essa atitude ainda valida a prática irresponsável de seu filho dentro da sala de aula frente à proposta de aprendizagem, pois o discurso negativo que faz da escola reflete na ação do próprio filho em sala de aula.

E completa:

O que se fala na escola é desconsiderado, no entanto, perde-se muito tempo diante da televisão e do computador com assuntos muito questionáveis. A criticidade do discurso da televisão inexistente. São gerações e gerações formadas pela programação de televisão que se pauta na futilidade e no consumo. Há uma

⁶⁴ Cabe aqui salientar que durante a pesquisa, observa-se que os índices de retenção e evasão escolar no Ensino Médio nessa escola faz parte da preocupação da equipe, porém de forma indireta. No PLEM, por exemplo, apresenta-se o diagnóstico de alunos que estão desmotivados e essa desmotivação os leva à evasão e à retenção? A ação da escola tem demonstrado trazê-los à motivação, ou melhor, à inserção tanto no cenário escolar como na sociedade? Essa última indagação foi parte do estudo ao longo da presente pesquisa. Cabe também relatar sobre o IDESP quando se fala em retenção e evasão escolar. No site da SEESP há um espaço para explicação do que significa esse índice como segue: O IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) é um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar (dentro do fluxo estão postos os índices de evasão e retenção da unidade escolar). O IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano. <http://idesp.edunet.sp.gov.br>

enormidade de crianças que vivem nos celulares sem um regramento para a utilização desse equipamento eletrônico. Trata-se de uma alienação global a ser desconstruída apenas pela escola? Precisamos de vocês nessa caminhada. A aprendizagem de seus filhos é muito importante para eles, e para que tenhamos força em nossa ação pedagógica e venhamos a construir uma sociedade melhor, há que se valorizar o trabalho dos professores, eles têm muito a oferecer, mas os alunos precisam entender como significativo o que temos a oferecer. Eles são crianças e nós (escola e família) precisamos encaminhá-los para esse entendimento a respeito do valor da escolarização.

2.6.1 Escola, família, alunos e filhos.

No que concerne a relação escola e família como parceiras na educação dos alunos/filhos, a argumentação da diretora sustenta-se, entre outras considerações, no de que segue:

são gerações e gerações formadas pela programação de televisão. Uma programação pautada, em grande parte, na valorização da futilidade humana e do consumo. Trata-se de veículos informativos instaurados para alienar, veículos a favor do ideário capitalista.

O fato está posto, mas cabe, então, refletir sobre esse aspecto e na tentativa de pensar a realidade foi proposta uma questão à diretora: “- A alienação pode ser desconstruída pela escola?”

E a diretora responde:

Parece uma atribuição muito difícil à escola, desconstruir a alienação imposta ao longo de décadas, se pensarmos a partir do início das transmissões televisivas no Brasil e às transmissões associadas ao período ditatorial. Mas se o grupo de educadores focar no que está se produzindo no interior das escolas, ou seja, pensar a respeito do que a escola pode construir de novo. Se esse grupo estiver consciente do que pode construir, a partir do que iniciará a construção e como construirá, parece, nessa perspectiva reflexiva, ter maiores possibilidades para superar a alienação imposta pelo sistema capitalista vigente.

Essa é a constatação de Rosemeire. Será então traçado um paralelo entre a resposta da direção e o observado para chegar as conclusões sobre se a escola pode desconstruir a alienação no cenário escolar. Para tanto, serão utilizados dois momentos de observação da própria unidade escolar. O primeiro é a ATPC do dia 02/03/2015 e o segundo, a reunião de pais de 03/03/2015.

Durante a ATPC pode-se entender o quanto a trajetória dessa equipe precisa ser refletida passo a passo, pois pelo discurso de alguns docentes em 02/03/2015 na ATPC dos anos finais do Ensino Fundamental da E.E. Dona Amélia de Araújo, a perspectiva de rompimento com a alienação perde muito a força. Pode-se observar uma parte do grupo de professores resistente a pensar o específico e o amplo numa relação dialética no que concerne a aprendizagem dos alunos.

Assuntos de grande relevância apontados pela gestora pedagógica permaneceram num patamar de superficialidade argumentativa. Apesar da insistência da Coordenadora Pedagógica em retomar o tema avaliação diagnóstica, que implicava em leitura de relatórios dos alunos que vieram de outras unidades escolares e da AAP (Avaliação de Aprendizagem em Processo), parte do grupo se deteve a pontos específicos passíveis de reflexão, sim, mas que não auxiliam na construção do todo a ser construído ou reconstruído. Seguem abaixo dois exemplos de assuntos que preocupava parte do grupo:

Primeiro: um professor presente na reunião, enfatizou, no mês de março de 2015, a necessidade de o grupo reunido pensar em como reter os alunos da 8ª série que durante o ano anterior, 2014, tiveram um desempenho pedagógico aquém do esperado pelo grupo e só foram aprovados devido à instituição dos ciclos de aprendizagem (Regime de Progressão Continuada)⁶⁵.

Segundo: o tema indisciplina, que não estava na pauta, tomou grande parte da reunião e sem propostas efetivas para superação do problema. Uma única opção foi apresentada pelo grupo reclamante e tratava-se da convocação dos pais dos alunos indisciplinados para reuniões pela Coordenação Pedagógica.

⁶⁵**Resolução SE 53, de 2-10-2014** - Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais.

O tempo da ATPC foi pequeno, mas, o que mais pode ser verificado foi o tempo reduzido se esvaindo de forma pouco produtiva; tempo gasto com pouca reflexão sobre a possível educabilidade e a possível alteração da realidade. Severino (2006, p. 619 e 621,)⁶⁶ traz em seu artigo a educabilidade como conceito educacional pautado nas dimensões ética, política e antropológica, prevendo no processo ensino-aprendizagem a formação do eu emancipado e do social inclusivo por meio da relação dialógica e da prática.

Percebeu-se, dessa forma, especificamente nessa reunião, que parte do grupo de professores estava envolvida com problemas pontuais. Ou seja, lamentavelmente, observou-se docentes, desconsiderando os temas propostos pela coordenação. Temas que apontavam para a necessidade de repensar a aprendizagem. Os docentes não refletiram a respeito de uma proposta de trabalho pedagógico para superação do diagnóstico posto na AAP, tampouco deram atenção aos relatórios enviados pelas escolas dos alunos recém-matriculados.

Outro aspecto a ser pensado, referente a esse momento, é de que até mesmo o assunto inserido de forma abrupta na ATPC: indisciplina, teve uma solução pragmática e com relevância questionável ao cenário, se considerarmos a proposta de contextos dialógicos produtivos.

Diante de situação tão delicada, resta a pergunta: O Coordenador Pedagógico está formado para superar os impasses de ordem eminentemente discursiva e relacional para manter uma reunião no nível de debate frutífero frente ao descrito na pauta?

Quando foi tratada a formação e o papel do Coordenador Pedagógico, observou-se que ele não está instrumentalizado para contra-argumentar diante das imposições do grupo docente. E então como vencer esse desafio nas ATPC?

Cabe lembrar que esse breve relato une dois momentos dignos de reflexão no cenário escolar. O primeiro momento, o ATPC do dia 02/03/2015 e o segundo momento, a reunião de pais dos alunos da 7ª série que ocorreu no dia 03/03/2015.

Um dos temas da pauta de ATPC era a reunião de pais. Não havia o tema indisciplina, mas havia um momento para que continuassem a reflexão sobre a

⁶⁶ Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006

organização da reunião que ocorreria em 03/03/2015. Reuniões que já vinham ocorrendo sistematicamente por série/ano. A Coordenadora Pedagógica tentou falar sobre a reunião do próximo dia, bem como sobre a participação familiar no cenário escolar. Esses assuntos, porém, também ficaram na superfície.

Destarte, seria importante relatar que a escola conta com horários separados de ATPC para o Ensino Médio e para o Ensino Fundamental. Cabe descrever aqui que, apesar do relatado sobre a ATPC de 02/03/2015, a escola possui outros momentos de Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo e esses foram aproveitados para o planejamento da reunião de pais por série/ano adequadamente.

O relatório que resultou da análise da reunião foi entregue à gestora da escola a fim de subsidiar o estudo da problemática da interação escola e família. No referido relatório foi apresentado à direção escolar um artigo publicado na Revista Nova Escola, volume 263⁶⁷, no item 2, que tem como descritor: *encontros que promovem o diálogo*, apresentando problemas e soluções referentes à relação escola/família. O artigo traz também informações preciosas sobre a possibilidade de estabelecer diálogo entre os atores escolares nas duas situações interativas postas anteriormente: a ATPC e a reunião de pais.

Em primeiro lugar, o artigo apresenta estratégias bem-sucedidas que podem atrair os pais para o cenário escolar, bem como a possibilidade dessa relação ser menos frustrante para ambas as partes. Em segundo lugar, no item 3, que tem como descritor: *reuniões para formar e ouvir*, sugere novas dinâmicas para a ATPC, com objetivo no sucesso da aprendizagem e na minimização da indisciplina.

Reproduzimos abaixo um excerto do artigo que aborda a relação escola/pais:

O problema: Os pais não se sentem à vontade para falar com o professor/ a **solução:** Esteja aberto ao encontro na porta da sala no pátio; **o problema:** Os responsáveis não participam dos eventos escolares/ a **solução:** Use o contato na porta para os lembrar das datas importantes; **o problema:** Não consigo dar atenção a todos na hora da entrada/ a **solução:** Marque horários para atendimento individual; **o problema:** É impossível todos ficarem juntos no portão da escola/ **a solução** façam um rodízio. A cada dia um grupo faz a recepção; **o problema:**

⁶⁷ <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-impressas/263.shtml>

Os pais deixam de levar os filhos a partir do 6º ano; solução mantenha a rotina da recepção para mostrar que a escola está aberta (...) **o problema:** Os bilhetes só contêm reclamação sobre os estudantes/ **a solução:** Use bilhetes para falar do dia das crianças e de seus avanços; **o problema:** Os pais não sabem como ajudar o filho nos estudos/ **a solução:** Informe os encaminhamentos realizados e o que espera deles para que haja continuidade. (...) (2014, p. 72 e 74)

Não resta dúvida de que os atores da educação devem encarar de forma reflexiva e atuante a realidade. Precisam demonstrar comprometimento significativo pela mudança estrutural da sociedade por meio dos papéis desempenhados por eles mesmos.

Observa-se que muito dos comportamentos, descritos na revista, já são praticados na escola, outros não. Os pais têm sido convidados a fazer parte do cenário escolar, com pouco êxito, segundo a fala da direção, professores e dados estatísticos. Uma cultura participativa, porém, leva tempo para se construir e pelo que se observou desde 2013 (informação posta na revista escolar) a equipe tem trabalhado pela interação desses dois segmentos escolares, ainda que avancem e retrocedam nessa trajetória. Caberia, no entanto, reavaliar estratégias para que o encontro entre esses segmentos não retrocedesse?

Repensar estratégias num grupo de professores comprometidos no que concerne ao estabelecimento de diálogo torna-se uma ação difícil. Trata-se de um grupo de professores notadamente dividido. Houve falas, também na ATPC, por vezes até abusivas⁶⁸, principalmente, no que consiste à continuidade de ser professor.

Ressalta-se que o cenário escolar tem atores docentes e gestores. A maioria dos atores do cenário, apesar do descrito, tem uma ideologia predominante a favor da construção de uma escola que não reproduza o ideário opressor (FREIRE, 1987). Mas observou-se que em nenhum momento os presentes na ATPC buscaram retomar os temas propostos pela coordenação, que era refletir sobre o diagnóstico dos alunos e sobre a reunião de pais. O fato faz chegar à conclusão de que a oposição do parceiro “defeituoso⁶⁹” (GOFFMAN, 2011, p.117) compromete o avanço das ações e a construção da nova realidade escolar.

⁶⁸Nesse momento preciso abrir parênteses para uma consideração de pesquisadora indignada, não sei se cabe, mas é imprescindível relatar meu inconformismo. O professor nesse momento foi abusivo em sua fala, porque quando foi perguntado sobre o fato de ser docente e cumprir seu papel ou procurar outra atividade. Ele respondeu: - Sei somente pegar no giz e apagador, não posso sair dessa profissão, pois não sei fazer mais nada. Outro professor, no entanto refuta: - Se eu não estiver bem no que faço crio coragem e avanço para outra profissão, mas vou procurar aquilo que mais se adéqua ao meu perfil. Senti-me satisfeita com a resposta do colega, no entanto, pensar que existem muitos outros na condição de insatisfação trabalhando no magistério diz muito sobre o retrato escolar que temos visto em alguns contextos.

⁶⁹ Grifo meu.

Ou seja, a equipe pela interferência do par defeituoso segue, mas com passos não tão largos.

Cabe então entender se esses atores (professores/pares defeituosos) agem deliberadamente ou foram induzidos por uma formação massificadora, pois as universidades, no formato estrutural que se apresentam, costumam ser reconhecidamente instituições que atuam em prol da manutenção do *status quo* dos grupos hegemonicamente dominantes. Segundo Catani e Oliveira há um condicionamento no campo universitário, que implica em comprometimento com a sociedade de mercado, com o campo da produção econômica e, por isso, tende à sua reprodução, deixando em segundo plano a inovação, a ruptura e a transformação social. (2002, p.30)

Nesse sentido, os desafios mais significativos do grupo de professores estão em saber lidar com a própria formação deficitária, com a própria alienação, com o antagonismo existente no grupo; enfim, com o desafio sempre presente de viver o conceito de interação humana para a construção de cenários de potencial inclusivo.

Apesar de o descrito referir-se aos professores como um todo, na cena observada em ATPC destacou-se o papel e a formação do Coordenador Pedagógico, que se compromete em duas frentes. A primeira, o conhecimento pedagógico; a segunda, a captação de dados/diagnósticos da sua realidade relacional para refleti-la, e a terceira, tendo em vista o seu posicionamento estratégico de líder/mediador junto aos atores dos demais segmentos escolares.

Dentro dessa última frente está o conflito da ação coordenadora nesse cenário. A cena descrita apresenta um momento de ATPC. Observa-se uma disputa interativa nesse momento e o papel do Coordenador Pedagógico seria, segundo Goffman, de *ganhar pontos* (2011, p.30) frente à disputa para ser preservada a continuidade de sua ação pedagógica. Ganhar nesse caso, tratava-se de construir a pauta e de conduzi-la até finalização da mesma, possibilitando intervenções dos atores no cenário, desde que não desvirtuassem a proposta inicial.

Refletir a aprendizagem do aluno era a finalidade do encontro entre Coordenador Pedagógico e Professores da EEDAA, por isso caberia ao Coordenador Pedagógico, na perspectiva posta por Goffman, ter como incumbência “salvar sua fachada” (2011, p.30), nesse momento de interação e de “virar a mesa”, nessa situação “ameaçadora.”⁷⁰ (2011,

⁷⁰ Os termos, destacados por mim, no corpo dessa página da dissertação são utilizadas por Goffman nas páginas referenciadas. Mantive-os pela expressividade que acrescentam ao momento interativo, mesmo entendendo que não são comumente utilizadas na realidade educativa em nosso país.

p.31). Caberia ainda nessa cena, à equipe de educadores como um todo, em pensar a respeito da construção de pautas coletivamente e estabelecer acordos para o cumprimento das mesmas.

2.6.2 Nova entrevista com a diretora

Diante dos fatos expostos à diretora pela pesquisadora, Rosemeire manifesta-se, relatando que já conhece essa fragilidade da equipe no momento de ATPC e que as considerações que foram feitas em registro escrito pela pesquisadora auxiliariam à equipe na busca por momentos mais interativos e mais profícuos.

A diretora, porém, leu à equipe o referido registro da pesquisa à equipe de docentes e não produziu o resultado esperado. Por isso, a pesquisadora enviou um novo documento com o propósito de estudo da equipe gestora para utilização com os docentes, no sentido de refletirem a prática interativa no cenário escolar. Trata-se do anexo nº 27, que foi aceito como sugestão pela equipe gestora.

A diretora apresentou outra preocupação. Ela disse que o trabalho da equipe escolar com o objetivo de trazer os pais/responsáveis à escola tem sido efetivo, mas que avaliar essa ação tem sido muito complicada, pois o desvio de foco, pelo grupo de professores, é recorrente nas reuniões de ATPC. E completa:

Essa situação de fuga de foco ainda é mais evidente quando se trata dos professores do Ensino Fundamental. É surpreendente que alguns professores são os mesmos do Ensino Médio e parecem outras pessoas na reunião com a coordenação dessa etapa da formação básica. A coordenação precisa de mais recursos discursivos para se relacionar com o grupo e mediar a reunião. Temos uma coordenadora iniciante com potencial envolvimento no fazer pedagógico, mas ela precisa de orientações para que esse potencial seja realmente aproveitado. Uma formação para conduzir as reuniões de forma focada e produtiva seria interessante. Trata-se de adquirir competência pedagógica, mas também do exercício da liderança. A falta de liderança provoca a retração da coordenadora, diz Rosemeire. Como ela poderá aprender? Os cursos são um meio, mas ela apenas participa das formações da D.E., que não atendem a essa especificidade.

A diretora apresentou em sua fala, por mais de uma vez que é necessário a coordenação pedagógica potencializar a prática de liderança, para condução das reuniões e manutenção no foco da discussão. A gestora acredita em uma coordenação que não permita que o objetivo traçado seja comprometido ao longo do debate. E disse: - *É claro que precisamos considerar os desvios próprios de cenários argumentativos, MS não podemos aceitar que eles destruam o objetivo inicial da reunião.* Para Goffman (2011, p. 128 a 131) trata-se de uma interação desfocada pela alienação cotidiana.

Rosemeire, no diálogo apresentou uma proposta de solução para essa interação desfocada. Propôs que durante as discussões, fossem adotados os temas que levam o diálogo para outros rumos e que fossem introduzidos numa próxima pauta, e, que, finalmente, seja dada a continuidade ao proposto na pauta atual.

Para concluir a entrevista, que na verdade sempre tem conotação de diálogo entre pesquisadora e diretora, tem-se a seguinte fala da direção da escola a respeito do descrito até então:

Ressalto que a responsabilidade pelo trabalho na escola é conjunto. Quero dizer com isso que ao considerar o papel do Coordenador Pedagógico é de suma responsabilidade para alteração da cultura educativa na E.E. Dona Amélia de Araújo e que ao considerar a presença dos pais nessa caminhada como imprescindível na valorização da escola, não desconsidero a necessidade premente de alguns professores, desse nosso cenário, tomarem as rédeas de sua própria formação, com vistas na construção de um perfil de educador significativo para a escola e para sociedade do século XXI. Ou seja, de tomarem consciência de seu papel e buscarem formas de atuar em prol do atendimento da demanda posta para a atualidade.

2.6.3 Resultados da pesquisa com os pais

Retomando o questionário apresentado aos pais, foram distribuídos 25 folhas com uma questão fechada e seis abertas. Retornaram 22 folhas respondidas, uma sem preencher e duas não retornaram.

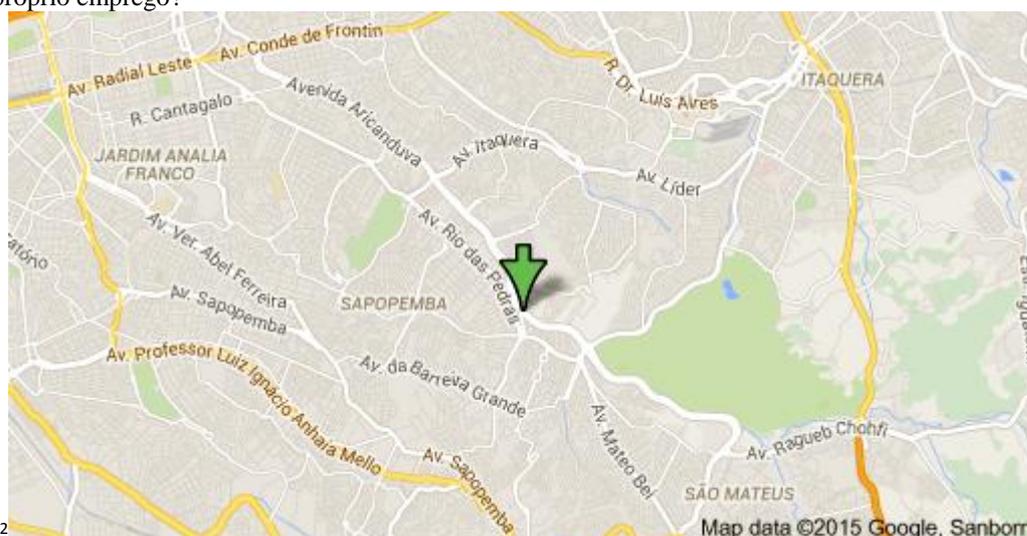
A pergunta fechada indagava sobre quantas vezes os pais estiveram em reuniões dos filhos no ano de 2014. Dezoito pais/responsáveis responderam que sempre compareceram; três responderam que compareceram três vezes no ano de 2014; um disse que não compareceu às reuniões e uma folha retornou em branco, indicando que a maioria

dos presentes que responderam o questionário são pais que procuram participar da vida escolar dos filhos.

Em referência às questões abertas, tem-se um diagnóstico de que a maioria dos pais que responderam não participou das atividades propostas pela escola, além de reuniões de pais. Segundo relatos (de alunos, professores, funcionários e equipe gestora) e registros fotográficos e calendário escolar, houve pelo menos um evento em cada bimestre escolar, aos sábados, com atividades que envolviam a participação da família. Aqueles que participaram, num total de sete pais/ responsáveis elogiaram a Feira de Ciências e relataram a respeito da boa organização dos eventos promovidos pela escola. Relataram também que gostam de discutir os problemas da escola, mas o horário de trabalho os impede nessa interação⁷¹.

Quando perguntado qual o motivo dos filhos estudarem nessa escola, relataram que a escola tem bom conceito na região e que mesmo sendo longe para alguns preferem que os filhos estejam lá matriculados. Três pessoas apenas disseram que estão na escola porque é próxima da residência. Esse dado vem ao encontro da documentação posta nos prontuários dos alunos e do relato da diretora: Muitos discentes moram do outro lado da Aricanduva⁷² e todos sabem o que isso significa.

⁷¹Nesse ponto retoma-se a seguinte questão: Se a sociedade como um todo valoriza a educação e valoriza a presença dos pais nesse processo, por que as empresas não dispensam os pais/responsáveis para que acompanhem as reuniões dos filhos (as) e discutam os problemas da escola sem prejuízo de salário ou do próprio emprego?



72

A escola situa-se no perímetro entre Av. Radial Leste, Av. Rio das Pedras e Av. Aricanduva e os alunos descritos moram no lado oposto da Avenida Aricanduva, que compreende os bairros de Itaquerã, Cidade Líder e São Mateus. Algumas crianças vêm de perua escolar. Há uma grande quantidade de peruas na entrada e saída dos alunos. (A seta aponta para a Av. Aricanduva).

O que significa? Significa fazer parte de um território com especificidades a serem pensadas pelo todo desse território. Para os pais atravessarem a Av. Aricanduva e matriculem os filhos na E.E. Dona Amélia de Araújo significa, de acordo com o questionário, apostar no trabalho pedagógico que é desenvolvido nessa escola. Para educadores significa uma responsabilidade a ser atendida. Cabe então perguntar: Como essa responsabilidade tem sido considerada pelo grupo escola?

No mesmo questionário, foi proposto aos pais/responsáveis que dessem sugestões aos professores e à equipe gestora sobre o que está sendo feito na escola como um todo. As sugestões foram mais direcionadas aos professores. Pedem paciência na explicação e para sanar as dúvidas, pedem que diminuam as ausências e um dos questionários elogia a atuação dos professores. A fala dos pais vai ao encontro do descrito por Szymanski:

(...) as famílias solicitam das escolas, por um lado, maior espaço de participação e, por outro, que cumpram a sua parte no processo educacional. (...). As famílias estão conscientes da necessidade de melhoria das condições de ensino. Não são muitas as comunidades que se organizam em movimentos reivindicatórios – mas a consciência existe. (2010, p.123 e 124)

A solicitação dos pais/responsáveis para a diretora é que as portas fiquem abertas no período de entrada, pois é um momento bom para conversar. A maioria elogia a atuação do grupo gestor, enfatizando a ação da diretora.

Respondendo à reivindicação de parte do grupo entrevistado, a direção adotou atendimento particular e personalizado, para isso foi necessário organizar uma agenda de atendimento aos pais. Essa ação ocorre desde o início de 2014. Cada membro da equipe gestora tem sua agenda e todos os pais podem ter acesso à direção, basta telefonar e agendar, se não puder fazê-lo pessoalmente. Os professores também atendem aos pais, quando há solicitação. Nesse sentido, cabe, então, refletir sobre como é divulgada a iniciativa do grupo em atender de forma personalizada as famílias?

O grupo de alunos presentes na reunião descreve que a divulgação de atendimento das famílias na escola é ampla. Diante do relatado e do observado, entende-se que o grupo de gestores e professores assumiram a responsabilidade de atender de forma personalizada as famílias, principalmente aquelas cujos filhos apresentam maiores necessidades de atenção e apresentam problemas de aprendizagem e de indisciplina. Assumiram também a responsabilidade de chamar o grupo de pais/responsáveis para

debates amplos, conforme observado com as 7^{as} séries. Os pais/responsáveis de salas de aulas anteriormente determinadas pela equipe de educadores são convidados a pensar o cotidiano escolar, propondo acordos e também a discutir ações a serem desenvolvidas coletivamente.

A última questão posta aos pais/responsáveis inicia com uma afirmativa de que a escola precisa da presença deles e finaliza com a pergunta que segue: O que podem fazer os pais para contribuir mais com a escola e com a aprendizagem dos filhos? Essa pergunta tem esse formato devido às recorrentes queixas da equipe escolar quanto à ausência familiar, reforçada pelos diagnósticos encontrados na lista de presença do ano de 2014. Os diagnósticos são: Pouca presença da família em reuniões e a indisponibilidade dela para o diálogo com os atores escolares. Diante do diagnóstico apresentado a maioria dos pais diz:

(...) se precisar é só entrar em contato.

Essa fala dos familiares, no entanto, não basta para a equipe escolar. Para Szymanski (2010) também não. A autora diz que é necessário promover contato efetivo e constante com as famílias. Diz também que é preciso conhecer as famílias.

A autora orienta que as pessoas de instituições que atuam junto às famílias precisam ter alguns cuidados para estabelecer uma condição de diálogo e de participação, essenciais para a proposição de mudanças (2010, p. 69 e 72). E completa que uma forma de conhecer a família é a observação. Nada mais do que olhar, e olhar não é julgar, não é inferir (2010, p.79).

A segunda forma de conhecer a família é registrando em detalhes o que foi observado. Na verdade, essa prática amplia o conhecimento, pois evidencia com maior precisão os aspectos mais significativos do olhar inicial (2010, p. 81). Ela considera a possibilidade de gravações desses encontros para que os registros sejam mais aproximados da realidade observada, propiciando análises mais aprofundadas dos observadores sobre o fenômeno. (2010, p. 82)

A descrição representará uma “tradução de palavras⁷³” que poderão auxiliar no entendimento do modo de agir da família. (2010, p.82). Com a ampliação do número de

⁷³ Grifo da autora

conversas, os pontos recorrentes serão analisados, aspectos comuns nos diálogos podem dar indicações orientadoras para um projeto de mudanças planejado com a família. (2010, p.83).

Desse modo, há vários tipos de famílias de diferentes classes sociais, valores, crenças, hábitos de interação e comunicação subjacentes aos modelos educativos. Tanto crianças como pais podem se comportar segundo modelos que não são os da escola (2010, p.86 e 103). O universo escolar conhece essa realidade e no discurso recorrente dos profissionais da EE Dona Amélia de Araújo diagnostica-se a falta de preparo para lidar com essa diversidade cultural tanto dos alunos quanto de suas famílias⁷⁴.

Mas, para lidar com a aprendizagem, Szimanski considera que não há como deixar as famílias de cenários socialmente fragilizados se tornem responsáveis pela complementação de estudos dos filhos. Essa ação cabe à escola. E diz que uma das condições que a escola impõe é o acompanhamento feito pelas famílias para que a aprendizagem se efetive com êxito, porém as crianças não dispõem desse atendimento em casa e são prejudicadas. (2010, p, 122). E completa:

Deixar a complementação do ensino para a família é eximir-se da responsabilidade pelo desenvolvimento sócio educacional da criança e do adolescente. Ora quanto mais baixo o nível instrucional da família, menos condições ela pode oferecer para tal desenvolvimento e, neste caso, mais a escola deve assumir essa função. (...) Deixar para a família a complementação do

⁷⁴Trata-se de um estudo bem elaborado de Heloisa Szymansky posto no livro intitulado: *A relação família/escola Desafios e perspectivas* e pertinente aos profissionais que atuam com crianças em situações de risco, no entanto, partindo do pressuposto de que as escolas públicas lidam com os vários tipos de famílias, amparada essa fala na universalização do acesso, os capítulos finais contam com considerações que auxiliam no atendimento dos problemas que compõem a diversidade encontrada na escola pública, principalmente, quando do encontro entre família e escola, e, da discrepância, por vezes latente, entre valores das duas realidades (escolares e familiares), tornando essa relação pouco profícua em favor da socialização e cognição dos discentes. A autora propõe, nas páginas 102 e 103, que a escola para superar as dificuldades advindas da situação discrepante poderia desenvolver parcerias com outras agências (serviços) de formação de professores, universidades, serviços de saúde, (por exemplo), para dar conhecimento aos pais sobre hábitos e comportamentos esperados pela escola e desenvolver programas de formação para pais (a exemplo do que acontece em Cuba, no Canadá, Estados Unidos e França). Tais encontros podem promover um conhecimento mútuo e o desenvolvimento de estratégias educativas comuns.

ensino, principalmente nas camadas sociais empobrecidas, é buscar uma convivência no processo de exclusão da criança da escola. (2010, p. 122 e 123)

O que cabe então à escola? Qual o papel deve desempenhar frente à realidade identificada?

Diante dessa provocação há duas possíveis análises para a problemática descrita: a primeira está na possibilidade de a escola continuar na tentativa de resgatar a participação da família para tomada de decisões conjunta, promovendo um modelo de gestão participativa dentro da qual esteja bem claro o papel de cada ator no cenário escolar, para que se descubra a importância da escolarização na construção da cidadania. A segunda está em fazer com que a escola cumpra o papel de ensinar (bem) sem o auxílio das famílias, que em casos específicos não está preparada para tal ação.

Para o primeiro aspecto observa-se que o caminho tem sido trilhado pela escola com empenho, porém falta à equipe escolar refletir sobre cada ação desenvolvida após sua execução. Além disso, proceder à observação das famílias, registrar e compartilhar apontamentos, nos moldes apresentados por Szymanski (2010), planejar intervenções e redirecionar trajetórias para que a jornada conjunta não seja tão árdua, ou para que os envolvidos não se sintam andando em círculos.

O segundo aspecto que é o de ensinar (bem), exige da escola um profundo entendimento dela mesma e da sua função social. Ou seja, a escola deve ser capaz de exercer uma atividade pedagógica que dependa unicamente do grupo de educadores, aptos para tal ação. Sabe-se o quanto uma família minimamente organizada, faz diferença à criança no cenário escolar. A universalização do acesso, porém, trouxe à escola, justamente aquele que não conta com essa prerrogativa familiar.

Dessa forma, a aptidão para ler a realidade e trabalhar com ela, configura-se nos cenários escolares fragilizados socialmente um dos grandes desafios aos professores/gestores da educação pública. Essa afirmativa provoca dessa forma, o seguinte questionamento: - A leitura de cenários fragilizados e a atuação competente frente às variáveis desses cenários podem fazer parte da formação inicial docente?

2.7 Formação inicial docente

A formação docente, seja ela inicial ou continuada, corresponde a um dos pontos de atenção do PLEM. Dessa forma, imergindo um pouco mais no diagnóstico posto no

Plano Empreendedor tem-se dentre os apontamentos, destacados os problemas de formação profissional. A formação profissional docente, no entender da direção, está comprometida e gera impasses no processo ensino-aprendizagem, de ordem: técnica, relacional-ética, política e cultural.

A reflexão a respeito desse ponto de atenção, na unidade escolar, parte do descrito no PLEM e avança para as entrevistas com núcleo escolar diretivo, composto por: diretora e vice-diretora da escola, bem como a coordenação pedagógica. As entrevistas foram gravadas e transcritas ao longo da dissertação, oferecendo suporte às reflexões que serão associadas /confrontadas/ amparadas nas concepções filosóficas de Severino e Libâneo a respeito de formação humana em um sentido amplo. Consideremos primeiro, a Educação Superior, para em seguida tratarmos de formação continuada, finalizando com o ideário de formação integral do professor e do aluno.

Para tanto, a primeira ação foi transcrever uma das entrevistas com a vice-diretora, Professora Cristina, que tinha em mãos as constatações do PLEM sobre a formação inicial docente (documento que foi elaborado com opiniões dela também). Quando arguida respondeu convergindo ao descrito no PLEM, mas avançou para outros dois aspectos, como: a falta de planejamento do professor para atuar em sala de aula e as relações pouco profícuas estabelecidas entre professores e alunos durante a aprendizagem. Tem-se abaixo a fala da Professora:

O professor tem que trazer à sala de aula uma proposta de trabalho, um planejamento, e se faz necessário que saiba como transmiti-lo e envolver o aluno na construção da aprendizagem, porque, atualmente, não somente o conhecimento da disciplina é necessário ao cenário de sala de aula. O professor precisa ter um leque de informações que possa transformá-lo em um mediador competente da aprendizagem. Outro aspecto que enfatizo, é que o professor precisa ser acessível ao aluno, não cabe “arrogância” da parte do professor nessa relação.

Pelo discurso da gestora, entende-se que a formação inicial comprometida é potencializada por uma prática descompromissada com a própria aprendizagem e com a aprendizagem do aluno. Essa reflexão da Professora Cristina não é generalista, pois ela diz que existem professores com uma formação inicial deficitária que não se acomodam a essa condição e têm uma prática educacional muito representativa ao cenário escolar,

tanto no que se refere à promoção de aprendizagem, quanto ao que se refere às relações interpessoais em sala de aula.

A equipe diretiva relata que o problema da formação inicial é que compromete o trabalho pedagógico, mas que a postura dos docentes diante desse fenômeno pode ser alterada, por isso faz-se imprescindível que o grupo gestor tenha como parte de suas preocupações, refletir conjuntamente a respeito de formação continuada da equipe docente.

Tal entendimento vem ao encontro do pensamento de Libâneo (2000). O autor considera o binômio: formação inicial e formação continuada, objetivando o prolongamento da aprendizagem do docente e a construção de um repertório cultural amplo que favoreça o trabalho pedagógico. Nas palavras de Libâneo temos:

O termo *formação continuada* vem acompanhado de outro, a *formação inicial*. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimento teórico e prático destinado à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do profissional. (2013, p.187)

Há muitos intelectuais da educação (PESSANHA, 1997; ESTEVE, 1997; LIBÂNEO, 2000, 2012; ARROYO, 2000; SEVERINO, 2012 e 2014; TARDIF, 2012) que tratam sobre o binômio formativo e da interdependência de ambos pela fragilidade do primeiro.

Nas palavras de Severino, o Ensino Superior brasileiro, principalmente os cursos de Licenciatura e de Pedagogia, consolida a crise na educação, seja no que se refere às mediações curriculares, seja da perspectiva dos conteúdos e estratégias didáticas (2014, p. 14). Ou seja, para Severino, tem-se um cenário de formação superior pautado num currículo descontextualizado e por isso frágil, incompleto, fragmentado e contraditório (2014, p. 15), refletindo negativamente no contexto de sala de aula.

Segundo Libâneo a escola precisa produzir qualidade, de modo que os alunos que passem por ela ganhem melhores e mais efetivas condições de exercício da liberdade política e intelectual (2000, p.10). Um professor sem estrutura inicial produtiva como poderá produzir? A formação continuada é uma das formas de buscar a qualidade perdida e/ou dar continuidade à formação.

Em virtude dos estudos que se desenvolvem nas universidades todos os dias e lançam luz sobre a problemática educacional, o professor precisa ter consciência de que ele jamais estará completo e precisará buscar constantemente atualização. É a única maneira de fazer frente às constantes mudanças da sociedade. Independente dessa ideia, Severino enfatiza que há necessidade de mudança na concepção de formação inicial (2012, p. 145 a 152).

Segundo Libâneo, para construção de um cenário produtivo as universidades precisam formar professores que atendam às demandas da realidade contemporânea. São elas:

...um mínimo de cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber a agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com a mídia e multimídias.(2000, p.10)

Arroyo aponta para uma formação inicial docente deficitária que contribui para que a identidade do professor mantenha-se desfigurada (2013, p, 192). Para o autor a imagem que a sociedade faz do professor e a que os professores fazem de si mesmos é a de transmissores dos saberes escolares. Nas palavras de Arroyo tem-se:

... ensinar competências e habilidades, preparar para concursos e vestibulares, aplicar provas, dar notas, aprovar ou reprovar, credenciar, atestar para passar de ano, de série, de nível... tem pouco de profissional e de específico, qualquer um pode fazer desde que saiba esses saberes e seja treinado. Essa imagem tem pouco de pública, pois reproduz e serve a lógica do provado, do mercado. Mantendo essa imagem será difícil afirmar uma cultura profissional pública. (2013, p. 193)

Tais aspectos reafirmam uma identidade profissional docente que reproduz e serve a lógica do mercado, atuando, segundo Arroyo (2013, p. 193) de forma utilitarista, adestradora, potencializando a formação de consumidores/servidores do mercado e não de sujeitos capazes de produzir/interferir na dominação mercadológica. E quando trata da imagem do magistério completa:

A imagem pobre que a sociedade tem do magistério, tem como base o próprio papel empobrecido de professores(as) que desempenhamos, e a própria visão e prática empobrecida da educação primária, elementar, preparatória que herdamos desde a construção do sistema público no Império. (2013, p.189)

Percebe-se que sociedade brasileira está diante de um impasse educacional e nas palavras de Severino trata-se de um desafio passível de superação, se a universidade conceber e construir um projeto de formação de professores, que parta de uma visão crítica da educação, implementando uma proposta curricular, integrada à formação humana (2014, p.17). Severino completa quanto à tomada de consciência do papel social da educação:

No plano da intencionalidade da consciência, a educação deve ajudar o educador a desvendar as máscaras ideológicas, de sua atividade, para que não se torne força de reprodução social, mas se efetive como elemento dinâmico na transformação da sociedade no momento em que continua inserindo os indivíduos no sistema de produção e manutenção de sua existência material. (2012, p, 146)

Nas palavras do autor há uma necessidade premente de reestruturação curricular na formação inicial docente, mas, nas palavras das gestoras, pouco é observado nesse sentido no cenário educacional brasileiro, pois ano a ano são formados milhares de professores, lançados nas escolas, dependendo de formação contínua mais para suprir limitações iniciais, do que para atualização de conhecimentos e práticas educativas. A fragilidade é técnica, ética relacional, política e cultural comprometendo significativamente a formação discente, sobretudo em realidades de vulnerabilidade social.

2.8 – A formação continuada na unidade escolar

Identificadas as fragilidades de formação inicial de parte dos docentes, como a equipe lida com essa constatação? Coube à equipe gestora refletir e debater sobre formação continuada com maior propriedade, pois para elas somente uma formação continuada poderá suprir essa deficiência inicial.

Ao tratar da formação continuada, houve questões propostas pela equipe de educadores da escola. Foram elas: qual a importância da formação continuada à escola? Ela está amparada em referenciais teóricos? Está pautada na realidade dos alunos e da escola? Os horários de ATPC priorizam a formação em serviço?

As gestoras respondem que a formação continuada é de grande importância na escola, mas a equipe tem priorizado e cumprido agendas burocráticas e orientações das reuniões quinzenais feitas pela DE, sob a liderança de PCNP e Supervisão da DE Leste 5.

A importância atribuída à formação continuada e permanente do docente posta no discurso das professoras Rosemeire e Cristina, bem como da Coordenadora Heloísa é reafirmada por Libâneo:

Uma formação permanente, que se prolonga por toda a vida, torna-se crucial numa profissão que lida com a transmissão e internalização de saberes e com a formação humana, numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias e acentuam-se problemas sociais e econômicos, modificando-se os modos de viver e de aprender, reconhece-se a diversidade social e cultural dos alunos. (2013, p.187)

As gestoras acreditam no potencial da formação continuada e pensam que as deficiências do grupo só poderão ser superadas pelo esforço conjunto e constante no sentido de se formarem mutuamente, a partir de diagnósticos reais do que estão vivenciando em sala de aula e no cenário escolar como um todo e da atuação sobre as fragilidades. Trata-se da práxis posta no discurso das gestoras. Elas também pensam a respeito de si próprias como professoras e do que observam o trabalho pedagógico. Rosemeire relata:

As ATPC's como espaço de formação, em muitos momentos, são cenários de discussão a respeito da indisciplina em sala de aula. As formas de trabalho que poderiam envolver os alunos na aprendizagem são deixadas em segundo plano. Nós da equipe gestora nos esforçamos constantemente para manter o grupo de professores refletindo sobre a construção do próprio conhecimento e a sobre a prática. Acredito em planos que advenham da reflexão do grupo e estimulamos esse cenário criativo no interior da escola. Estimulo o planejamento que tenha como parte da metodologia a utilização de mídias e internet. Haja vista os vários espaços que foram adequados para a utilização de datashow e internet.

A vice-diretora ressalta outro ponto a respeito do aprofundamento de estudos por meio da formação interna/continuada e a importância do ATPC's para que esse momento se efetive. E diz:

O aprofundamento de estudos precisa ser pautado no diagnóstico da realidade feita pelo próprio grupo, inclusive sobre indisciplina, por isso é importante conversar sobre todos os aspectos que afligem a realidade escolar em ATPC. Penso, porém, que esse momento precisa ser melhor aproveitado. As formações precisam partir, sempre, de diagnóstico anterior, pois só assim teríamos professores mais aptos a oferecer uma educação de qualidade, pois teríamos

mais professores conscientes do que está acontecendo em sala de aula e por isso capazes de elaborar planejamentos mais pontuais e, principalmente, de acompanhar o desenvolvimento destes. Como vivenciar esse tipo de concepção de trabalho pedagógico tem sido uma de nossas preocupações, pois como diz em nosso PLEM (p. 18) temos como força o que segue: Uma equipe gestora comprometida e os profissionais envolvidos sabem o objetivo de seu trabalho e estão mobilizados para a análise e melhoria dos problemas.

A gestora em suas opiniões quanto à formação continuada dos docentes tem como marca evidente que o aprender continuamente configura-se num movimento investigativo e prático que fará de seus atores profissionais plenos e trará ao grupo a competência do fazer pedagógico. No sentido de ter um profissional pleno em sua ação educacional, Severino (2012) contribui dizendo que se faz necessário um processo formativo pleno.

Para o autor a formação plena se desenvolve na articulação entre conteúdos específicos, habilidades didáticas e relações situacionais⁷⁵. São três grandes perspectivas igualmente relevantes, que se distinguem, mas se implicam, e só produzem resultado se atuam convergente e complementarmente. (2012, p. 146).

Severino considera o trabalho educativo como uma atividade intelectual e intencional, visualizado em perspectiva crítica e emancipadora, que se efetiva na práxis. (2012, p.46). O conjunto desses conceitos configura-se em ações efetivas, porém, a intencionalidade, em especial, para o autor é imprescindível tanto na formação de um profissional pleno, quanto na ação docente de qualquer nível de ensino, pois essa intencionalidade no trabalho educativo, é que mobiliza os atores a construírem cenas de trabalho educativo socialmente interventor e transformador. (anexo nº 27)

A ênfase na intencionalidade não vem para descartar a qualificação técnica⁷⁶ de seus agentes, ao contrário, porque para intencionar algo se faz necessário ser um mediador

⁷⁵ Segundo Severino temos: Os conteúdos específicos referem-se à cultura científica em geral. Na atividade educativa como um todo, o domínio do acervo cultural específico que medeia a dinâmica mais ampla da conscientização. Não é uma acumulação de informações pré-elaboradas e sim assimilação do processo de construção do conhecimento. (...) O domínio de habilidades didáticas que constituem a dimensão dos instrumentos técnicos e metodológicos da profissão. Não se pode conceber o exercício da complexa tarefa educativa sobre bases espontaneístas, amadorísticas. O domínio dos recursos técnico-científicos do educador, além da apropriação do acervo científico que o fundamenta, resgata a essencial significação do trabalho como atividade humana básica. (...) relações situacionais (...) o homem é um ser e relações (...) a prática tecida nas relações humanas. Envolvimento entre os sujeitos na ação educativa.(...) Não há educação humanizadora sem considerar os seres humanos como dotados de uma personalidade subjetiva, como integrantes de uma sociedade historicamente determinada e de uma espécie característica. (2012, p.146 e 147)

⁷⁶ Para Severino há que se distinguir qualificação técnica e tecnicista. (2012, p.85)

investigativo técnico, mas não um tecnicista. Trata-se de um técnico com vertente científica. Ou seja, um pesquisador que observa diagnóstica, experimenta e avalia os resultados do experimento, mas sempre lembrando que a educação está inserida nas ciências humanas.

Dessa forma, para Severino, há exigências outras, para além da competência técnica e científica (2012, p.86). Ou seja, a intenção vincula-se às reflexões dos educadores a respeito da prática produtiva, da prática política e da prática simbolizadora, esta última representando o local onde reside a cultura, sendo por isso, antes de tudo, uma ação humanizadora. (2012, p. 49 a 61)

A plenitude formativa, assim, consolida-se a partir de um ator técnico e científico, mas também de um ator educacional consciente de seu papel, do papel do outro e das limitações da atuação na realidade em que atua, procurando conjuntamente a superação das limitações impostas a si e ao todo por meio da busca da própria emancipação e da emancipação coletiva, com vistas à equidade social e à dignidade humana.

Severino defende sobre a técnica educacional e a apresenta como uma ciência própria do fazer docente intencional que potencializa a ação formativa discente. Mas acrescenta a esse pilar educativo outros dois pilares: a formação política e a formação cultural, denotando nessa tríplice sustentação a construção do homem e da sociedade. Severino acrescenta:

A educação coloca as exigências relacionadas às condições de trabalho, com respeito à sua divisão tanto técnica quanto social. Implica condições de natureza técnica, política e cultural, exigindo uma formação técnico-científica continuada e uma adequada inserção na sociedade. (2012, p.86)

O discurso do autor engloba um ideário de formação docente que demanda a aquisição de saberes de ordem técnica, científica, política, cultural e socializadora, em oposição às práticas metódicas, repetitivas e reprodutoras de sistemas sociais opressores.

Nesse sentido, a formação continuada configura-se como ação conjunta e estruturante do novo cenário educacional, que tem em seu cerne a ideia do aprofundamento técnico, da formação política, da postura ética e da inclusão cultural, intrinsecamente vinculados a estudos, à reflexões, à propostas, a debates, a acordos e desacordos, à ações planejadas e finalmente avaliadas pelos sujeitos envolvidos, com vistas no bem comum e na construção da novidade humana.

Trata-se, portanto, de um movimento dialógico entre sujeitos emancipados que valorizam a criação diante de uma cultura plural, gerada em contextos plurais que marcam a sociedade do século XXI para crescimento pela educação. A unidade escolar, no entanto, restringe-se em sua formação continuada quando ao se deparar com a possibilidade/necessidade de diálogo entre a realidade local e os referenciais teóricos que precisa se pautar, reporta-se de forma resignada ao disponibilizado pela agenda de formação posta/imposta pela Diretoria de Ensino em suas ATPC.

Cabe acrescentar que a DE, segundo as gestoras da EEDAA, justifica essa intervenção na implementação do Currículo Oficial da SEESP. Para as gestoras, trata-se de uma intervenção equivocada e distante, não contemplando plenamente o disposto no Decreto nº 57.141, de 18/07/2011 – seção X – artigo 73⁷⁷, principalmente no que concerne ao descrito no item II alínea “b” incisos IV, VIII e XIII. Os incisos pressupõem uma ação da DE próxima à unidade escolar, visualizando a realidade daquele cenário.

2.9 A formação continuada de professores na SEESP

As escolas do Estado de São Paulo têm uma equipe gestora composta por diretor, vice-diretor e coordenadores pedagógicos⁷⁸ de cada etapa de aprendizagem da educação

⁷⁷ Decreto nº 57.11, de 18/07/2011 – seção X – artigo 73- O Núcleo Pedagógico, unidade de apoio à gestão do currículo da rede pública estadual de ensino, em articulação com as equipes de Supervisão de Ensino, tem as seguintes atribuições: (...)

⁷⁸Quarta-feira, 31 de dezembro de 2014 **Diário Oficial** Poder Executivo - Seção I São Paulo, 124 (246) – **33Resolução SE 75, de 30-12-2014** *dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador*. O Secretário da Educação, à vista do que lhe representaram as Coordenadorias de Gestão da Educação Básica - CGEB e de Gestão de Recursos Humanos - CGRH, relativamente às ações do Programa Educação - Compromisso de São Paulo, bem como à atuação dos docentes ocupantes de postos de trabalho de Professor Coordenador, principais gestores de implementação dessa política, no exercício da correspondente função gratificada, e considerando a necessidade de se dispor de um ato normativo abrangente, que discipline esse exercício nos diferentes contextos escolares, em razão da importância do que ele representa: - no fortalecimento das ações de orientação e aperfeiçoamento do fazer pedagógico em sala de aula, pilar básico da melhoria da qualidade do ensino; - na amplitude da gestão pedagógica dos objetivos, metas e diretrizes estabelecidas na proposta pedagógica da unidade escolar, otimizando as práticas docentes, com máxima prioridade ao planejamento e à organização de materiais didáticos e recursos tecnológicos inovadores; - na condução de alternativas de solução de situações-problema e nas decisões de intervenção imediata na aprendizagem, com atendimento das necessidades dos alunos, orientando e promovendo a aplicação de diferentes mecanismos de apoio escolar, Resolve: Artigo 1º - O exercício da função gratificada de Professor Coordenador, nas unidades escolares da rede estadual de ensino e nos Núcleos Pedagógicos que integram a estrutura das Diretorias de Ensino, dar-se-á na conformidade do que dispõe a presente resolução. Artigo 2º - A função gratificada de Professor Coordenador será exercida por docentes que ocuparão postos de trabalho: I - nas unidades escolares, designados como Professores Coordenadores; e II - na Diretoria de Ensino, designados como Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico - PCNPs: a) de disciplinas da Educação Básica dos Ensinos Fundamental e Médio; b) da Educação Especial; c) da Área de Tecnologia Educacional; e d) de Programas e Projetos da Pasta. Parágrafo único - Os docentes, a que se refere o caput

básica, desde que a escola conte, em cada etapa, com um número de salas que possibilite a contratação desse profissional da educação. A Res. SE nº 75 de 30-12-2014 traz os detalhes a respeito da Função Gratificada de Professor Coordenador. O referido texto legal trata também da atuação dos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP). Esses últimos profissionais da educação são parte do módulo de professores da Diretoria de Ensino que segundo a legislação devem, entre outras atribuições postas no Decreto nº 57.141/2011, art. 73, ser responsáveis pela formação dos Professores Coordenadores das unidades escolares, bem como pela formação docente, em situações específicas, pois a prioridade desse ator é oferecer suporte técnico aos professores e acompanhar a gestão da sala de aula. Dessa forma, além dos gestores escolares há uma equipe externa à unidade escolar compartilhando da responsabilidade formativa de gestores e professores no cenário escolar. Pesquisando, no entanto, nos documentos e registros de visitas da unidade escolar EEDAA, não se observa a responsabilidade compartilhada com esse profissional *in loco*, ou seja, no cenário escolar, somente há registros desse trabalho conjunto em formações externas à escola.

Quando foi perguntado à vice-diretora se havia formação em ATPC relatou-nos que sim, de acordo com as orientações da DE. Algumas orientações oferecidas na Diretoria de Ensino foram para que a equipe observasse a sala de aula. Quando foi perguntado, no entanto, se havia acompanhamento do trabalho pedagógico em sala de aula – observações das aulas – respondeu que não e justificou:

“Os professores se sentem invadidos em seu espaço.”

A diretora, porém, não valida essa justificativa. Diante do impasse, foram questionados os professores que, em sua maioria, se mostraram favoráveis à observação *in loco*, por parte da gestão, mas com planejamento anterior entre as partes envolvidas. A

deste artigo, fazem jus ao pagamento da Gratificação de Função, instituída pela Lei Complementar 1.018, de 15-10-2007.

Artigo 3º - O módulo de Professores Coordenadores da unidade escolar fica definido com: I - 1 (um) Professor Coordenador para o segmento referente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, desde que apresente o mínimo de 6 (seis) classes em funcionamento; II - 1 (um) Professor Coordenador para o segmento referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, desde que apresente o mínimo de 8 (oito) classes em funcionamento; III - 1 (um) Professor Coordenador para o segmento referente ao Ensino Médio, desde que apresente o mínimo de 8 (oito) classes em funcionamento. § 1º - No cálculo do módulo, a escola que oferecer os três segmentos de ensino, a que se referem os incisos deste artigo, atendendo aos respectivos mínimos, somente fará jus a 3 (três) Professores Coordenadores se possuir, em sua totalidade, o mínimo de 30 (trinta) classes em funcionamento, caso contrário, o segmento referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio farão jus a um único Professor Coordenador. § 2º - Em caso de a unidade escolar, independentemente do nível/segmento de ensino oferecido, funcionar com um total de classes inferior a 8 (oito), caberá ao Diretor de Escola, com a participação do Supervisor de Ensino da unidade, garantir o desenvolvimento das ações pedagógicas para melhoria do desempenho escolar.

minoria se sentiria constrangida. Assim, prevaleceu no questionário a fala da maioria, como segue:

Se planejássemos juntos cada etapa da aula, professor e coordenador e compartilhássemos desse momento com o objetivo de formação conjunta não seria constrangedor.

O conjunto de profissionais que os professores se referem são os gestores escolares, os PCNP e os Supervisores de Ensino. Mas segundo o observado, esse conjunto não é coeso e o trabalho organizado pela DE no intuito de formar continuamente, traz em seu cerne a linha da transmissão de conhecimento com pouco acompanhamento efetivo do que foi transmitido à EEDAA.

2.9.1 A equipe gestora da E.E. Dona Amélia de Araújo

No caso da E.E. Amélia de Araújo, a mesma conta com quatro integrantes na equipe gestora: diretora, vice-diretora, Coordenador Pedagógico dos anos finais do Ensino Fundamental e Coordenador Pedagógico do Ensino Médio. Na análise posta no PLEM (anexo 24), há um item que aponta como força do cenário escolar uma equipe gestora comprometida. A análise SWOT⁷⁹ também traz essa constatação. Observe o quadro que segue:

⁷⁹Existem diferentes formas de se organizar um processo para promover a avaliação estratégica. Uma delas, amplamente utilizada no ambiente corporativo, é a Análise FOFA ou Análise SWOT (em inglês) – uma ferramenta estrutural utilizada para a avaliação com o intuito de se formular estratégias. Atualmente é muito utilizada para fazer análise de um cenário ou ambiente como base para gestão e planejamento estratégico de uma organização ou, devido a sua simplicidade e anseio, para qualquer tipo de análise. Daqui para frente usaremos somente o termo Análise FOFA. Nas palavras de Júlio Cezar Iacia (2009), “a Análise FOFA é um sistema simples para analisar o posicionamento ou verificar a posição estratégica da empresa no ambiente em que ela estiver inserida”. A técnica é creditada ao professor Albert Humphrey, da Universidade de Stanford, que liderou o projeto de pesquisa nas décadas de 1960 e 1970, usando dados da revista Fortune das 500 maiores empresas do mundo. Muitos defendem que a Análise FOFA foi desenvolvida por dois professores da Harvard Business School (Kenneth Andrews e Roland Christensen), mas para a pesquisadora Kira Tarapanoff a ideia já era utilizada há mais de três mil anos, considerando um conselho de Sun Tzu: “Concentre-se nos pontos fortes, reconheça as fraquezas, agarre as oportunidades e proteja-se contra as ameaças” (SUN TZU, 500 a.C.). No entanto, apesar de ser bastante conhecida, citada por diversos autores e utilizada amplamente no ambiente corporativo por organizações de várias naturezas, é difícil encontrar literatura que explicita com precisão a origem desta ferramenta. A realização deste tipo de análise, na gestão escolar, contribui para que gestores visualizem um panorama geral da escola, buscando identificar o que ela tem de bom para alavancá-la rumo à uma educação de qualidade e atribuir novas perspectivas à comunidade, bem como os pontos que devem ser observados com cuidado para não levá-la ao fracasso. O modelo da Análise FOFA constitui-se de um diagrama que facilita uma visão sistêmica: a visão do toda, a interação entre as partes e a relação entre cada um dos fatores. Retirada o texto do Guia – Programa Liderança - Autores: Claudia Zuppini Dalcorso e Luciana Maria Allan. Esse programa foi parte de uma proposta formação em serviço da SEESP aos Supervisores de Ensino da rede estadual de São Paulo, que foi modificado para formação de diretores e coordenadores no MGME - Melhor Gestão Melhor Ensino,

Análise SWOT

	Aspectos favoráveis	Aspectos desfavoráveis
Perspectiva Interna (Organização)	<p>FORÇAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Equipe gestora comprometida. • A escola dispõe de procedimentos administrativos bem definidos. • Os objetivos da escola são claramente definidos e conhecidos pela comunidade escolar. • Os profissionais envolvidos sabem o objetivo de seu trabalho e estão mobilizados para a análise e melhoria dos problemas. • Todas as equipes da escola recebem todas as informações para realizar o seu trabalho. 	<p>FRAQUEZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profissionais não envolvidos atrapalham o desenvolvimento de algumas atividades. • Uma legislação “engessada” que favorece o absenteísmo por parte dos professores. Falta de autonomia para utilização de recursos financeiros. • Não aceitação de regras (Normas de Convivência) bem estruturada. • Desinteresse dos pais com a vida escolar.
Perspectiva Externa (Ambiente)	<p>OPORTUNIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procedimentos administrativos bem definidos, padronizados e utilizados para mudanças e manutenção na infraestrutura. • Todos os projetos idealizados e realizados pela escola têm seus objetivos definidos conjuntamente por toda a equipe escolar • Cursos que são oferecidos pela Secretaria da Educação. 	<p>AMEAÇAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de autonomia. • Falta de logística na solicitação de expedientes pela Secretaria da Educação. • Instabilidade política. • Baixo nível de formação docente. • Baixo nível de interesse discente.

A diretora acredita que diante das forças e das oportunidades⁸⁰ identificadas no cenário escolar conseguirão trilhar um bom caminho na educação. Quando foi perguntada sobre o que é esse bom caminho? Rosemeire respondeu:

Um bom caminho é a somatória de toda a organização. Ou seja, a somatória das possibilidades apontadas pelo grupo, bem como da divisão de responsabilidades por esse grupo. Ainda que nem todos participem efetivamente do que foi planejado, o compromisso da maioria na realização dos projetos e na tomada de decisões é imprescindível para trilhar o bom caminho. Eu considero o processo verdadeiramente democrático quando a maioria participa das tomadas de decisões. Esse é o objetivo da nossa equipe escolar. Porque a decisão de cima para baixo na escola não gera senso de responsabilidade.

Relata ainda que as ameaças são problemas que não podem ser resolvidos pela equipe escolar e atribui essas ameaças, prioritariamente, aos aspectos relacionados às

também da SEESP e fez parte do MBA da Professora Rosemeire – Diretor de Escola da EE Dona Amélia de Araújo. Trata-se de um modelo empresarial de gestão.

⁸⁰O quadro foi retirado do PLEM em anexo – As forças e oportunidades também se encontram no PLEM anexo – A escola usa para elaborar planos de ação a análise SWOT – Forma Gerencial de administração de Empresas.

políticas que as envolvem. Quanto às fraquezas, no entanto, diante delas, a diretora disse que a equipe tem possibilidade de atuar de forma conjunta para superá-las.

Segundo Rosemeire, a superação das fragilidades depende de uma equipe gestora que firma parceria, principalmente, na formação conjunta da equipe. A diretora completa: *Diante da complexidade na atualidade, nossa equipe precisa de uma formação que ultrapasse o campo da docência, são saberes de ordem diversa, enfatizando os saberes relacionais.*

Esse pensamento vai ao encontro da fala de Pinto. Para o autor, a formação de gestores escolares envolve aprofundamento de outros campos de conhecimento que, aos educadores não se costuma exigir domínio na formação inicial. (PINTO. 2011, p.20). O autor adverte que:

(...) os diretores e coordenadores têm de possuir, para além da formação docente, são os saberes relacionais. Ou seja, o mais importante é que eles saibam ouvir as pessoas, comunicar-se com clareza, liderar democraticamente o grupo. (...) Os cargos diretivos das escolas devem ser ocupados por profundos conhecedores dos temas relacionados à área da pedagogia escolar: organização sistêmica das escolas; teorias do currículo; políticas públicas na área de educação escolar; avaliação do processo ensino-aprendizagem; as teorias de aprendizagem; as diferenças metodológicas e técnicas de ensino; projeto político pedagógico; planejamento de ensino de aulas; avaliação institucional (...) E dar embasamento a todos os temas, o pedagogo deve ter um sólido repertório no campo das ciências da educação (História, Sociologia, Filosofia e Psicologia da Educação) nas quais sua formação deve se assentar. (...). Além disso, deve garantir seu preparo como pesquisador que saiba investigar a realidade da escola em que atua, saiba ler essa realidade para além do que o fenômeno aparenta. (2011, p.20 e 21).

No que concerne à articulação gestora consigo mesma, observa-se um crescente, devido, principalmente, ao cumprimento de um cronograma de reuniões semanais dessa equipe. No que concerne à articulação cotidiana da equipe com os demais atores do cenário escolar, como: alunos do Grêmio Estudantil, alunos em geral, pais/responsáveis, comunidade do entorno e funcionários, a mesma está sendo potencializada dia a dia, pela ideia de discutir temas de conflito escolar em assembleias. Mas cabe ressaltar, que a equipe gestora não discute aprendizagem com o todo escolar. Ou seja, discutem o que

compromete a aprendizagem, como por exemplo, o uso de celulares em sala de aula sem planejamento, mas o fazer pedagógico dos docentes fica em um campo restrito e por isso, estagnando-se cotidianamente.

Afinal, qual a formação necessária aos integrantes da equipe gestora para atender a complexidade do cenário? Trata-se de uma equipe gestora comprometida com a escola como descrito na análise SWOT, mas com fragilidades relacionais e fragilidades teóricas de parte da equipe. Fragilidades não estão descritas na análise SWOT, nem no PLEM, nem mesmo estão sendo contempladas de forma clara e objetiva na formação conjunta que essa equipe procura fazer semanalmente.

Segundo observado as gestoras querem avançar na construção de um espaço de aprendizagem inclusivo, mas há três aspectos no cenário educativo a serem considerados para que a construção desse espaço democrático que seja verdadeiramente inclusivo.

O primeiro está na necessidade de apoio a uma parcela de professores em sala de aula. O segundo fica por conta de uma necessidade de potencializar os encontros em ATPC com saberes relacionais por parte da coordenação para que as pautas sejam concluídas com êxito e que sejam pertinentes, no que concerne à análise dos diagnósticos dos alunos e a propostas de ações em prol da superação das dificuldades dos alunos. O terceiro seria conseguir o envolvimento dos alunos em discussões sobre aprendizagem. Diante do exposto, qual a formação gestora que possibilitaria à equipe tornar-se parceira dos diversos atores escolares para que essas fragilidades fossem superadas?

Para responder à questão iniciamos pela formação de cada gestora. A diretora Rosemeire, por exemplo, tem formação inicial em Educação Física na Universidade de Mogi das Cruzes concluída no ano de 1987. Ingressou no Estado em concurso público no ano de 1989 e em 1998 foi como professora adida para a E.E. Dona Amélia de Araújo. Possui pós-graduação em fisiologia do exercício e em psicopedagogia. Clinicou por quatro anos em consultório como psicopedagoga. Fez um curso, certificado pela USP, de especialização em psicanálise em um órgão no Butantã que atendia a crianças com problemas de aprendizagem. Especialização em Gestão Educacional – UNICAMP - Lato Sensu. Realizou também um curso de extensão: “Freud como teórico que contribuiu com a gestão escolar”. Fez pós-graduação: “Relação entre professor e aluno e suas influências na aprendizagem”. Participou do curso MGME – Melhor Gestão Melhor Ensino da SEESP e atualmente MBA, no qual elaborou o PLEM que estamos analisando na presente

pesquisa. A gestora que a acompanha, como vice-diretora de escola tem formação inicial em Educação Física e Lato Sensu em Gestão Educacional – UNICAMP.

A formação da Diretora Rosemeire é de grande relevância ao cenário escolar. Observa-se a construção de uma trajetória de estudos voltada à melhoria do desempenho técnico, mas também humano. Há uma contínua preocupação da gestora em aprimorar-se para o cumprimento do seu papel na educação. A formação das outras duas integrantes da equipe gestora (Coordenadoras Pedagógicas) são as necessárias para integrar o quadro da Educação Básica.

A formação inicial da Coordenadora do Ensino Médio é em Filosofia pela PUC-SP. A formação da Prof^a Gilvana Fernandes favorece na construção de um ambiente reflexivo, crítico de cunho político humanista. Cabe ressaltar que a professora se destaca também pelo acompanhamento na atuação do Grêmio Estudantil.

A Prof^a Heloísa tem formação inicial na área de exatas, atuava antes da coordenação pedagógica nessa mesma escola, lecionando Matemática. Ela é “novata” na equipe gestora e está se apropriando paulatinamente dos saberes pedagógicos e relacionais para atuar junto à equipe docente. Nessa escola a equipe de coordenação foi alterada recentemente, e essa troca de Coordenador Pedagógico é recorrente em grande parte das escolas estaduais dessa Região de São Paulo.

O descrito denota que a formação das outras integrantes não está no patamar da diretora, no entanto, durante a pesquisa alguns fenômenos foram identificados no que concerne à prática do grupo como um todo, que não auxilia diretamente na sala de aula, mas que traz segurança aos professores e a todos os atores escolares, seja fora ou dentro da sala de aula. Trata-se de uma equipe unida e com iniciativa de planejar ações significativas ao todo escolar..

Retomando a questão da formação da equipe, foi estabelecido um paralelo entre as formações das gestoras e observa-se a diretora avançando nesse quesito em relação às integrantes da equipe. Durante a pesquisa, foi observado também, que a diretora e a vice-diretora são professoras de Educação Física e que foram atletas e esses aspectos parecem significativos no cenário escolar, principalmente quando falamos de relação horizontalizada e pontual entre as gestoras e os discentes. Tal reflexão foi feita, pois existe uma característica evidente em parcela significativa dos professores de educação física que é a proximidade que têm com os alunos e na EEDAA não é diferente. A educação

física, segundo os alunos dessa escola é uma disciplina bem quista pela maioria deles. Afinal, essa aula é bem quista pela atividade que oferece ou pela postura profissional do educador frente aos seus alunos?

Diante do apresentado, entende-se que a atividade oferecida é relevante para o aluno, mas que as características do professor da área também conta na relação que estabelece nesse espaço de aprendizagem com o aluno. São algumas características que fazem desse profissional da educação ser querido e a Prof^a Rosemeire (diretora) e a Prof^a Maria Cristina (vice-diretora) as têm. Elas são profissionais que primam pela proximidade ao aluno, que pontuam os “erros” de forma assertiva e com sanções acordadas pelas “regras do jogo”⁸¹; sabem como lidar com sentimentos aflorados dos discentes; em tudo embasadas no diálogo franco e conjunto, visando à solução de todos os impasses que ocorrem durante a estada dos alunos na U.E.

Diante do apresentado, a escola tem uma equipe gestora com formações diferenciadas, mas complementares, que se aproveitadas em suas especificidades e na complementaridade, serão um corpo de formação integral em favor do todo escolar.

Observa-se, enfim, uma equipe de formação técnica a ser aprimorada, principalmente, no que concerne ao fazer pedagógico em sala de aula e no conduzir dos temas dos ATPC, mas de formação política e humana com grande potencial na construção de um cenário de aprendizagem inclusivo e democrático para o exercício da cidadania. A consolidação desses dois aspectos potencializaria significativamente o fazer pedagógico.

Não se observa a equipe “apagando incêndios”. Elas ocupam o cenário escolar e ao mesmo tempo, atendem pais, participam da ação administrativa de uma forma dinâmica, mas não desesperada, como se tudo fosse inédito; há planejamento, como já foi dito. Ressalta-se nessa equipe, a ação e liderança da diretora da escola. A direção tem grande destaque na U.E. Severino quando se refere ao perfil dos profissionais da escola e em especial ao papel do Diretor de Escola diz o que segue:

Trata-se de profissionais que intervêm no processo educativo têm uma importância extrema, cada categoria desempenhando seu papel num ponto específico, de onde viabiliza o bom resultado de todo o processo. Mas não há a menor dúvida de que, pela própria natureza integradora da sua função, o diretor ocupa um lugar especialmente importante e imprescindível (1992, p.79)

⁸¹ Grifo meu

Quanto ao diretor, para Severino, não se trata de desempenhar um papel burocrático-administrativo, mas uma tarefa de articulação, de coordenação, de intencionalidade, que, embora, suponha o administrativo, o vincula radicalmente ao pedagógico (1992, p.80). O autor considera que o diretor é eminentemente articulador, de ideias, propósitos e ações, além de mediar conflitos. No caso da escola pesquisada a liderança da diretora destaca-se não somente pela participação efetiva em todos os espaços escolares, mas também por ler a realidade comprometidamente, buscar interferir nessa realidade com reuniões constantes com o grupo e, principalmente, por valorizar potencialidades dos vários integrantes da equipe administrativa e pedagógica.

No que se refere ao comprometimento da realidade na área administrativa há grande embate com os funcionários da limpeza – terceirizados, fato que não ocorre com os funcionários da cozinha que também são terceirizados. O impasse com o primeiro grupo dá-se, segundo o grupo escola, pela postura agressiva desses funcionários frente aos alunos e equipe escolar como um todo. O gerenciamento desse serviço é externo, esse fato é importante para a escola, porém a linguagem do gestor externo da limpeza em muitos momentos é diferente do que a escola efetivamente necessita, gerando um conflito frequente de difícil solução, pois o diálogo escola e trabalhadores da limpeza é sempre indireto

Destaca-se ainda que a parceria existente entre diretor e vice-diretor nesse espaço com foco na construção desse cenário dialógico de debates e de estudos tem fundamental relevância na escola. Nas palavras de Libâneo o papel do Diretor de Escola, de seus auxiliares e do Assistente de Direção (que em São Paulo recebe o nome de Vice-Diretor de escola) ocorre como segue:

O diretor coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais componentes do corpo de especialistas e de técnicos-administrativos, atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e as decisões no âmbito da escola assumida pela equipe escolar e pela comunidade. O assistente do diretor desempenha as mesmas funções na condição de substituto eventual do diretor (2013, p.108)

No caso da E.E. Dona Amélia de Araújo o Vice-Diretor não se apresenta como um substituto eventual do Diretor. Trata-se de um par de profissionais, que apesar das peculiaridades individuais, trabalham unidas, em diálogo respeitoso e interativo, visando à construção do todo escolar. Esse é um fenômeno a ser ressaltado, pois os professores e

equipe administrativa da escola relatam que esse comportamento, ou seja, a prática conjunta da equipe gestora é sentida e valorizada na escola. As duas gestoras não se limitam ao papel burocrático, mas estão inseridas no grupo, visando ao cumprimento das propostas educativas.

Apesar dos fatores favoráveis e importantes à equipe escolar. Apesar ainda da direção centrada na realidade organizacional de forma reflexiva e interativa, como foi dito, falta ao grupo uma intervenção pedagógica mais voltada ao interior da sala de aula que ainda não foi solucionada e pensada na profundidade que requer.

Independente dessa deficiência, as ações executadas pela equipe são imprescindíveis para fazer do cenário escolar um espaço bom de estar, de compartilhar e de criar. Os alunos gostam e são felizes nos momentos de interação. As ações da equipe gestora juntamente com professores que comungam do mesmo objetivo são imprescindíveis para fazer da escola um local de felicidade. O relatado traz a consideração de que há maior necessidade de formação das coordenadoras pedagógicas para atender às demandas de sala de aula. Essa é a formação deficitária de parte dos atores da equipe gestora; falta formação para liderança, falta formação técnica para acompanhar o fazer pedagógico no espaço de sala de aula.

Quando perguntado ao professor “A” se considera a presença do coordenador em sala de aula relevante, ele respondeu que sim. O Professor “A” *pensa que seria importante entrar nas aulas que têm maior potencial produtivo, com um olhar de reprodução desse cenário à equipe docente.* Consideração a ser refletida pela equipe gestora.

Frente ao relatado pelo Professor “A” podemos colocar as ideias de Telma Weisz (1999)⁸². A autora traz um conceito conhecido como “tematização da prática” que é uma atividade recorrente na formação continuada de Coordenadores Pedagógicos que vem ao encontro do que descreve o referido professor.

⁸²<https://youtu.be/YxgBXnUBhEA> - Tematização da Prática – Revista Nova Escola. Pode ser observada a proposta de trabalho de Telma Weisz, também, no Cadernos do CEDES, volumes 34-36. Políticas Educacionais na América Latina. Editora Cortez: São Paulo, 1994. Telma Weisz enfoca a alfabetização, mas a tematização da prática como relatada no caderno do CEDES, principalmente quando as aulas são gravadas, servem as imagens de objeto de estudos a todos os educadores de todos os níveis, desde Professores até Supervisores de Ensino, no intuito de se auxiliarem mutuamente para potencializar a gestão de sala de aula. (Lembramos que no Estado de São Paulo há uma equipe gestora interna composta Diretora/Vice-Diretora e Coordenadores Pedagógicos e uma equipe externa composta por PCNP e Supervisores de Ensino. (Telma Weisz, doutora em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento e formadora de professores).

A tematização da prática nada mais é do que uma análise da prática docente pelo Coordenador Pedagógico que é documentada por meio de registros: relatos ou vídeos, possibilitando aos educadores envolvidos no processo do ensino e da aprendizagem a trabalharem em parceria em prol da gestão de sala de aula. Cabe saber se a sala de aula pode ser um espaço democrático de aprendizagem na EEDAA.

2.9.2 Trabalhar com habilidades – formação

Outro indicador de fragilidade descrito no PLEM está no trabalho com habilidades e competências. Perrenoud (2000) apresenta essa perspectiva de trabalho pedagógico. O grupo escola, no entanto, não assimilou o ideário dessa proposta e a direção disse que os professores não sabem trabalhar com habilidades.

Pelo descrito, coube durante a pesquisa desse cenário entender o motivo pelo qual a equipe de professores tem pouca familiaridade com essa prática educativa. O Professor “B” relata que trabalhar com habilidades é uma ação eminentemente técnica. Será que a fala do professor denota pouca competência técnica da equipe de educadores como um todo para atuar amparados nessa perspectiva de trabalho pedagógico?

Atualmente, há um discurso de que a aprendizagem se efetiva pelo trabalho focado em conquistas de habilidades e competências. A diretora da escola aponta no PLEM, a formação docente inicial está comprometida. Um dos aspectos comprometedores do profissional da educação, segundo Rosemeire, é o de não promover um trabalho pedagógico pautado na conquista de habilidades. Ela diz:– *os professores não sabem trabalhar com habilidades*⁸³.

⁸³http://saesp.fde.sp.gov.br/2009/pdf/Saesp2008_MatrizRefAvaliacao_DocBasico_Completo.pdf O endereço corresponde às MATRIZES DE REFERÊNCIA PARA A AVALIAÇÃO DOCUMENTO BÁSICO SARESP. Nesse documento há um detalhamento a respeito de três grupos de competências. As competências do grupo I são de observar – Esquemas Presentativos; as competências do grupo II são de compreender - Esquemas operatórios e as competências do grupo III são de realizar – Esquemas Procedimentais que se articulam na construção do conhecimento. Cada grupo de competências a serem adquiridas e mobilizadas no processo ensino-aprendizagem pressupõe o trabalho efetivo com vistas na apropriação de habilidades. A competência implica uma mobilização dos conhecimentos e esquemas que se possui para desenvolver respostas inéditas, criativas, eficazes para problemas novos. Diz Perrenoud que "uma competência orchestra um conjunto de esquemas. Envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação". O conceito de **habilidade** também varia de autor para autor. Em geral, as habilidades são consideradas como algo menos amplo do que as competências. Assim, a competência

Furtado⁸⁴ auxilia Rosemeire:

Habilidade e competências são conceitos muito utilizados e pouco refletidos. Habilidade provém do termo latino *habilitas* e refere-se à capacidade e à disposição para (fazer) algo. Competência vem do Latim *competere*, “lutar, procurar ao mesmo tempo”, de *com-*, “junto”, mais *petere*, “disputar, procurar, inquirir”. Competência é a capacidade para solucionar situações complexas que exijam, ao mesmo tempo, conhecimentos, habilidades, experiência e atitudes de diversas naturezas. Ser competente significa saber fazer escolhas, decidir, mobilizar recursos e agir.⁸⁵

estaria constituída por várias habilidades. Entretanto, uma habilidade não "pertence" a determinada competência, uma vez que uma mesma habilidade pode contribuir para competências diferentes. Uma pessoa, por exemplo, que tenha uma boa expressão verbal (considerando que isso seja uma habilidade) pode se utilizar dela para ser um bom professor, um radialista, um advogado, ou mesmo um demagogo. Em cada caso, essa habilidade estará compondo competências diferentes. Para que a competência seja conquistada, há de que se trabalhar no cenário de aprendizagem as habilidades apresentadas para cada grupo de competência postas nas páginas 17 a 20 da Matriz de Referência.

⁸⁴Júlio César Furtado dos Santos possui graduação em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1986), Pedagogia pela FIS (1987) e Psicologia pela UFRJ (1989) Especializações em Orientação Educacional, Dinâmica de Grupo, Psicopedagogia e Gestaltterapia. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1991). Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Havana, Cuba (1999). Atualmente é Reitor da UNIABEU, RJ. Seus focos de pesquisa na área de Educação são Aprendizagem e Prática e Formação Docente. (Texto informado pelo autor) http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/20_10_2011_15.14.46.72f2bdcf2ac4d069fe783ce3ae3192cb.pdf

⁸⁵Júlio Furtado – texto (parte dos anexos) sem ano de publicação intitulado - *Habilidades e competências na sala de aula: o que sai e o que fica?* Página 01, no endereço <http://juliofurtado.com.br/habilidadesecompetencias> - Ainda na página 01, o Prof. Dr. Julio Furtado descreve o que segue: Os conceitos de habilidade e de competência causam muita confusão e não são poucas as tentativas de diferenciá-los. Podemos dizer, de forma simplista, que habilidades podem ser treináveis enquanto que competências, jamais. Tomemos o exemplo de falar em público. É treinável, embora requeira conhecimento, experiência e atitude, logo, é uma habilidade. Da mesma forma, podemos classificar o ato de ler um texto, de resolver uma equação ou de andar de bicicleta. Já, dar uma aula é uma competência. Por mais que se treine, os diferentes contextos e exigências sempre exigirão além do que se treinou. Assim, também, ocorre com realizar uma cirurgia ou criar um sistema informatizado. Treinar ajuda a desenvolver essas competências, mas se não houver mobilização de conhecimentos, atitudes, habilidades e experiências, não obteremos sucesso. E na página 02 temos o que segue: Cabe fazermos uma distinção entre o sentido de competência no mundo do trabalho e o sentido de competência no mundo da escola. No mundo do trabalho, o conceito de competência se esgota na eficácia. Deu resultado, é competente. Na escola, esse conceito vai além da simples eficácia. Abrange, também, a eficiência. Ao desenvolvermos competências na escola, precisamos estar preocupados não apenas com o resultado, mas também com o caminho que o educando percorreu até esse resultado.

O Ministério da Educação nos apresenta aquelas que são consideradas as competências essenciais que a escola deve se preocupar em desenvolver em todos os níveis e séries: • Dominar a leitura e a escrita e outras linguagens mais usuais • Resolver problemas reais através da realização de cálculos • Analisar, sintetizar e

Qual a dificuldade em trabalhar com habilidades e competências? Segundo Furtado⁸⁶, há quatro práticas impregnadas no fazer pedagógico que comprometem o trabalho com competências e habilidades seja efetivado. A primeira delas é o foco no conteúdo na sua forma mais sistematizada, para ela, trabalhar conteúdo não garante desenvolver competência. Essa resposta diz o que não é, mas não elucida o que é trabalhar com habilidades. Pensar o que não é retira a ideia de conteúdos sistematizados, mas foca o trabalho do educador aonde?

A segunda é a ansiedade em estabelecer tempo para o desenvolvimento das competências. As competências, diz o autor, precisam ser trabalhadas e retrabalhadas ao longo do processo ensino-aprendizagem. Essa ideia além de estar completamente desvinculada da ideia de conteúdos, também se desvincula do tempo (ano letivo) para cumpri-los? O terceiro aspecto, apresentado é a forma de se pensar o erro no processo ensino e aprendizagem e o quarto reside no fato de que há linearidade na aprendizagem. Para o autor, o erro é o diagnóstico e a aprendizagem é cíclica. Continuando no pensamento de Furtado a aprendizagem ocorre a partir de situações desafiadoras.

Uma questão de caráter prático que se coloca no ensino baseado em competências é com relação à ação metodológica. O que deve fazer um professor que pretende que seus alunos desenvolvam competências, tanto quanto aprendam conteúdo? A principal ação docente nesse sentido é ensinar através de situações desafiadoras. (Ibid, p.3)

Situações desafiadoras dependem da reflexão-ação-reflexão, ou seja, de uma *práxis* efetiva. E isso depende de planejamento e de acompanhamento do plano. Essas ações dependem ainda de um processo de formação inicial e continuada e no segundo aspecto.

interpretar dados, fatos e situações • Compreender o seu entorno social e atuar sobre ele • Receber, criticamente, os meios de comunicação • Localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada • Planejar, trabalhar e decidir em grupo. Essas competências devem estar presentes em todos os planos de ensino de todos os níveis e séries, de forma que o educando possa desenvolvê-las natural e progressivamente ao longo de sua vida escolar. A postura do professor diante dessa nova exigência precisa ser a de se perguntar, insistentemente, se, em suas aulas, está desenvolvendo competências ou apenas ensinando conteúdos. A resposta pode ser obtida através da observação atenta dos alunos. O que eles estão aprendendo está contribuindo crescentemente para que eles resolvam situações reais? Eles estão integrando os conteúdos para analisar situações práticas? O currículo está desenvolvendo autonomia intelectual?

⁸⁶ Páginas 02 e 03 do referido texto, sem ano de publicação, no endereço virtual que segue:

<http://juliofurtado.com.br/habilidadesecompetencias>

Dessa forma, retornamos ao início de nossa explanação, trazendo a síntese de que o não saber trabalhar com habilidades/competências está relacionado à frágil formação inicial, à pouca formação continuada e à falta de formação integral do profissional e da equipe escolar.

2.10 Formação Integral

Para Severino, a formação integral do docente é imprescindível para a construção de um trabalho dinâmico em sala de aula. A formação integral passa certamente, pela formação inicial que para ele tem como imperativo o foco nas atividades de trabalho, na sociabilidade e na cultura, estruturando concretamente a personalização humana (2013, p.19). O comprometimento do período inicial formativo docente, todavia, gera obstáculos de difícil superação para a educação. E Severino diz:

(...) é de se esperar da Universidade um empenho competente e sistemático para que a formação dos profissionais se dê de modo a garantir-lhe consistente sensibilidade a todos esses aspectos da profissão. O educador a ser formado na universidade precisa tornar-se elemento dinâmico, culturalmente equipado para contribuir para o processo mais amplo de transformação da sociedade, o que demanda, para além das competências técnicas e de seus fundamentos científicos, uma exigente sensibilidade ética e política. Essa segura consciência do significado abrangente da educação é elemento imprescindível de formação do educador, sobretudo porque o objeto central de sua profissão é a formação de pessoas, atividade muito diferente e muito mais exigente do que aquela de produzir objetos materiais (2013, p.20).

Considerando que na E.E. Dona Amélia de Araújo, segundo descrição das gestoras, conta com o trabalho de profissionais da educação com uma formação inicial comprometida na origem, nos moldes que descreve Severino, caberia uma ação interna que objetivasse a reflexão desse comprometimento e suscitasse a necessidade de formação integral do grupo de professores a fim de que atuem de forma significativa ao cenário escolar?

Parece que tal perspectiva é muito distante à equipe escolar. Trata-se de uma incumbência universitária? Para Severino, a formação profissional precisa ser planejada e executada com base numa concepção muito clara do que se espera da formação integral. (2014, p.18). Se a formação integral não ocorreu na universidade, caberia aos atores do cenário escolar ressignificá-la?

De acordo com Lück (2011), o papel dos gestores escolares é significativo na construção da formação docente. Para a autora, o posicionamento de tais atores, que persiga a integralidade formativa da equipe escolar como um todo é indispensável. Ou seja, há que se compreender a liderança escolar com um papel, que dentre outros aspectos, se orienta a empreender esforços para que a formação integral conjunta se efetive. Lück diz:

Os profissionais que assumem cargos cujas funções principais tenham como componente principal a liderança, devem necessariamente, dedicar-se ao estudo, à observação e à reflexão sobre essa liderança. De modo que possam exercê-la de forma competente. De modo a contribuir para o desenvolvimento da liderança da gestão escolar como promotora de uma cultura educacional proativa, sinérgica e voltada para a aprendizagem, para o desenvolvimento da liderança na escola é importante deixar de tratar a liderança como voltada para ela mesma, como área de estudo e sim como perspectiva para analisar as questões educacionais em relação aos contextos em que se expressam segundo o que generalizações apresentadas não devem ser consideradas como expressões de conotações normativas e sim como possibilidades reflexivas. (2011, p.31)

E Severino acrescenta:

Se quisermos, então, refletir sobre a educação escolar, é preciso começar apreendendo o seu cotidiano enquanto expressão de sua prática real. Não que as referências teóricas não sejam valiosas e necessárias, mas elas só terão fecundidade se iluminarem a trama da cotidianidade. Assim, para relacionarmos o papel da ação do administrador escolar no âmbito da tarefa educacional, impõem-se-nos aproximarmos da prática efetiva da Educação na Escola. (1992, p.84).

Nesse momento, metaforicamente, entramos numa seara onde o expoente pedagógico, no caso a equipe de gestão escolar, tem a atribuição de promover a sementeira do cenário educacional, privilegiando a formação e contribuindo com ela em serviço do corpo docente. Cabe ao grupo repertoriar-se para tal responsabilidade e pela análise do cotidiano, bem como pelos estudos promoverem a própria formação integral.

A diretora, pelo que se observa, tem buscado esse repertório, no entanto, as outras integrantes da equipe não. O único apontamento formativo da equipe de coordenação advém da D.E, porém tal formação está vinculada a um cenário global diagnosticada pela

Diretoria de Ensino, atendendo em alguns aspectos à realidade escolar e por vezes nem tanto.

Considerando o fato de que a Coordenador-Pedagógico é aquele ator que mais tem responsabilidade pela ação formativa do corpo docente, entende-se que o mesmo precisa se aprofundar nos estudos dessa realidade cotidiana, buscar teóricos que dialoguem com ela e propor juntamente com a equipe docente a cada dia mais ações interventoras e esse movimento configura-se em formação integral da equipe; quer dizer, pelo estudo conjunto dos fenômenos desse espaço de aprendizagem as transformações poderão ser evidentes tanto no potencial docente, quanto no discente.

A formação continuada docente na EE Dona Amélia de Araújo está comprometida e com possibilidades limitadas de avanço não somente pelo comprometimento da formação do coordenador. Falta em parte da equipe docente a própria busca da formação integral. Tal constatação vem do fato de que os professores não procuram meios para atualizar os estudos e não participam das formações oferecidas pela SEESP – EFAP. Percebe-se claramente nessa atitude de parte do corpo docente uma cultura nociva que se propaga na frase do Professor “C”: *uma vez formado, eternamente formado*. Uma fala que confirma que não há consciência individual e coletiva para esse ator escolar da necessidade premente de atualização constante.

Assim, tendo em vista que foi negada, originalmente, a possibilidade da formação integral aos docentes, a formação então assume outra face no local de atuação, talvez até mais significativa. Nessa face, a formação integral configura-se em uma formação continuada bem conduzida pela escola e pelo próprio professor que queira verdadeiramente cumprir seu papel social.

2.11 Alunos da EEDAA

Durante a pesquisa, esse tópico mostrou-se de uma relevância sem precedentes. É óbvio que o resultado final do trabalho e das pesquisas educacionais culminam nos alunos; o objetivo do educador é o sucesso dessa parcela da sociedade. Ao observá-los em ação, no interior da escola, é visível a alegria estampada nos rostos. Essa atmosfera de felicidade suscita a seguinte reflexão: será que aos alunos estão alheios ao externo ou trata-se de um saber diferenciado do adulto desse espaço? Eles têm um saber que denota

vida e parecem saber ainda aproveitar o que se está acontecendo de positivo. Por que não preservar essa força?

Quando se pensa em aluno não há como relegar *A República* de Platão (2010), *Emílio* de Rousseau (2006), *A escola da infância* de Comenius (2011). Essa última obra conta com o prefácio de Severino (2011), que enfatiza a importância do texto germinal de Comenius para a educação. Para Severino *A escola da infância*⁸⁷ representa não só o início da vasta obra de Comenius, mas praticamente de toda a educação moderna. Finalmente não se pode deixar de lado *A Política* de Aristóteles (2010). Essas obras mostram ainda que não há como pensar o aluno sem a presença do professor e vice-versa, pois a razão da existência de um está no existir do outro.

Um aluno precisa de um bom professor e é isso que os alunos da E.E. Dona Amélia de Araújo relatam que desejam. E o que é um bom professor? Um aluno responde: “*É um professor que ensina, mas que também se aproxima de nós*”. Rousseau teve alunos e quando precisou relatar ao pai de um deles, Bonnot de Mably, disse que o primeiro objeto do professor é conhecer bem os sujeitos com os quais lidaria. (1991, p. 143) Quando em primeira visita à família ocupou o tempo conseguindo dados suficientes para poder traçar o plano da educação do aluno.

Além de conhecer o aluno, aproximar-se dele como Rousseau demonstra, “*tem que saber a matéria*” diz um aluno da escola pesquisada. Ou seja, há que ser alguém competente no que faz. Na República de Platão o diálogo entre Sócrates e Polemarco apresenta com muita propriedade a relação professor/aluno e como há necessidade do professor ter conhecimento aprofundado de seu ofício.

Sócrates — Por acaso, é possível a um músico, por intermédio de sua arte, tomar outras pessoas ignorantes em música? Polemarco — Isso é impossível. Sócrates — E, por intermédio da arte equestre, pode um cavaleiro tomar outras pessoas incapazes de montar? Polemarco — Também é impossível (2010, p.16 e 17).

Observa-se que os alunos falam o que está descrito há séculos a respeito do que é ser um professor e do que representa a relação entre professor e aluno na formação discente.

⁸⁷ Itálico posto pela autora.

Outros dois aspectos importantes da ação educativa estão postos no prefácio escrito por Severino ao livro intitulado: *A escola da Infância* de Comenius (2011). Severino descreve que Comenius marca a própria formação da noção da infância, própria da modernidade, ao reconhecer na criança não apenas um adulto em potência, mas um sujeito pleno de sentido em si mesmo, merecedor, portanto, de uma acurada atenção e cuidado (2011, p. IX)

Severino completa que a segunda intuição genial de Comenius é de ter entendido que a educação só pode realizar-se organicamente articulada no que chamamos hoje de um projeto educativo, daí a sistematicidade de seu pensamento consolidado na *Didática Magna* (2011, p. XI)

Severino também atribui outras características inovadoras ao procedimento sistemático posto na obra Comenius. A primeira, trata-se do conceito de teoria e prática (2011, XI) e a segunda, da relação conjunta de todos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. O terceiro, está em ser reconhecido Comenius como precursor da ideia de genética (bem desenvolvida depois por Piaget), e fundador de um sistema progressivo de instrução⁸⁸ (2011, p. XII); este último, hoje, totalmente conturbado pelo acesso indiscriminado às mídias “educativas”⁸⁹.

E finalmente a Política de Aristóteles que traz o objetivo final dessa relação imprescindível que é a de se construir uma cidade feliz e bem governada (2010, p. 254) para que todos possam desfrutar desse espaço como cidadãos responsavelmente livres, sendo essa para o autor a finalidade imprescindível da formação do homem.

Para construir esse cenário escolar e social é importante, no entanto, que a relação professor e aluno seja preservada pelo diálogo frutífero, pois como ainda completa Aristóteles: ...aprendemos algumas coisas pela força do hábito e outras por influência dos educadores. (2010, p. 256)

2.11.1 As relações educativas entre professores e alunos

⁸⁸Grifo do autor;

⁸⁹ Grifo meu – trata-se de caracterizar uma ironia pelo que é veiculado às crianças sem nenhum critério pedagógico;

Em continuidade à análise do cenário e dos atores, a fala da vice-diretora aponta algo que preocupa os educadores, trata-se da desmotivação discente. E pergunta: *Até onde essa desmotivação é reflexo da ausência de perspectiva de trabalho e de atuação significativa no cenário social?* Pergunta novamente a gestora: *-até onde essa desmotivação é reflexo da ausência de perspectiva de ação produtiva dentro da escola?*

Ela mesma responde:

No que diz respeito à escola, estamos fazendo nosso papel de buscar atividades que possam fazer de nossos alunos parte do cenário escolar.

No que diz respeito à relação professor e aluno ela elabora outra pergunta: *- Até onde a desmotivação do aluno perpassa pela prática docente em sala de aula verticalizada e autoritária.*

São perguntas pertinentes e a equipe tem buscado as respostas junto aos alunos.

Observa-se nessa ação da equipe um processo de busca do conhecimento a respeito do aluno e de como, frente às descobertas, os educadores poderão alterar o cenário desestimulante ao aluno.

Um dos alunos diz que muitas vezes, durante algumas aulas, se sente apenas um pen-drive⁹⁰, sendo alimentado de informações. E diz: *- Isso não é bom!* O mesmo aluno diz que em outras aulas isso não ocorre. *- Elas são muito diferentes. - Nós participamos de verdade*, diz o aluno. O aluno ainda relata quais são essas aulas diferenciadas e quais os professores que promovem aulas participativas.

A equipe gestora reconhece como pertinente a fala do aluno sobre uma realidade escolar, especialmente pautada, na competência do aprender a conhecer e do aprender a fazer, ressaltando nesse item um fazer reprodutor. Mas a equipe gestora relata que deseja um cenário escolar que caminhe para os outros dois saberes. São eles: aprender a conviver e a aprender a ser⁹¹, entretanto, aquela recorrente dicotomia existe nesse espaço educativo justificando alguns entraves: um grupo que atua em prol desse avanço, e outro grupo que atua de maneira a conservar o que está posto ou até mesmo do retroceder, boicotando uma

⁹⁰ Um termo atualizado para a Educação Bancária de Paulo Freire.

⁹¹ Para emancipar socialmente o educando, segundo o Relatório Dellors, a educação precisa estar pautada em quatro pilares. Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. São bases intelectuais e comportamentais. As bases comportamentais dependem de formação política, ética e cultural para além de uma relação fechada de sala de aula. Implica em envolver os alunos nas decisões da escola, na construção da aprendizagem e da atuação na localidade. Essas bases dependem ainda de planejamento, mas dependem muito mais de relações humanas, professor aluno verticalizada, mas sem descaracterizar o papel docente no processo de construção. Trata-se de um cenário escolar que reconhece o outro como um ser humano repleto de potencialidades e apto por meio do constante aprender em suas várias dimensões, enfatizando em cenários democráticos o aprender a conviver e o aprender a ser.

ação horizontal e comprometendo o interesse do aluno em continuar na construção da aprendizagem significativa para o exercício da cidadania.

Relembrando Aristóteles (2010) e observando a escola e a cidade sabe-se que a trajetória em direção à cidadania está muito comprometida. As rédeas da história escaparam das mãos dos educadores cabe, então, retomá-las.

Severino⁹² ao descrever os círculos hermenêuticos de compreensão da educação destaca o processo de humanização, que leva à nova sociedade, marcada pela cidadania e pela democracia. (2009, p.11 a 16)⁹³ O processo de humanização perpassa pela cultura,

⁹²**Texto de Antonio Joaquim Severino - *Filosofia da Educação: o desafio do pensar a educação nos países e comunidades lusófonas*, com Tema: Pessoa, Sociedade e Desenvolvimento: as perspectivas da Filosofia da Educação, apresentado na conferência de abertura de seu I Congresso Internacional de Filosofia da educação de Países e Comunidades de Língua Portuguesa. O referido congresso foi realizado na UNINOVE em 2009. São Paulo – SP.**

⁹³Gostaria nessa nota de reproduzir um trecho um tanto extenso do texto citado na nota nº 82, pois o considero muito significativo ao entendimento da proposta dessa pesquisa no que se refere a abrangência do fazer pedagógico para uma formação cultural. Segundo Severino temos: De um primeiro ângulo, em que pese todo o neoceticismo crítico gestado nas pretensões filosóficas da pós-modernidade, ainda **se pensa a educação como processo que se desenvolve em harmonia com os processos que regem todos os demais aspectos do mundo natural**. Ao homem cabe viver, realizar-se, aperfeiçoar sua existência concreta numa íntima conexão com a natureza objetiva que o constitui e o cerca. Sua existência no plano da cultura deve desenvolver-se analogamente ao modo como se dá a vida no plano da natureza. Não são planos idênticos, mas profundamente análogos. reconhecimento do lugar prioritário que as referências objetivas da naturalidade da existência colocam para a condução dos destinos da humanidade. Pode-se aqui, para melhor esclarecimento, recorrer à metáfora da funcionalidade natural do mundo: ele sempre foi presidido por uma dinâmica objetiva de forças e determinações que garantem a sua produção e a sua manutenção, sempre numa linha evolutiva e aprimorante Assim, a *pólis* será construída graças ao estabelecimento e à aplicação de diretrizes do relacionamento social objetivamente conhecidas e positivamente estruturadas em normas jurídicas. (...) De um segundo ângulo, pode-se ver a educação garantindo a humanização do homem na medida em que **ela possa contribuir diretamente para a construção do próprio sujeito**. A imagem agora é dada pela metáfora da identidade e da autonomia do sujeito espiritual, individual, pessoal que, princípio de atividade, atua pela força energética de sua vontade livre. A transformação do mundo, a construção da sociedade, o aprimoramento da existência objetiva decorrem agora diretamente da transformação, do aprimoramento íntimo do sujeito. A *pólis*, como cidade democrática, será resultante das ações, eticamente respaldadas, postas pelos indivíduos transformados. O direito positivo só pode se legitimar se fundado em diretrizes éticas, nas quais deve prevalecer a dignidade subjetiva da pessoa humana. (...) Entretanto, de um terceiro ângulo, tem-se pensado **a educação como um processo prático social que retira toda sua força da própria dinâmica da vida da sociedade, esta se colocando com anterioridade em relação às pessoas, individualmente consideradas**. Não que se negligencie a vida do espírito e os ditames da natureza, mas a subjetividade e a identidade pessoal só se sustentam numa estrutura de relações sociais bem tecida. Sobre a funcionalidade da vida e sobre a eticidade dos princípios, prioriza-se a politicidade das relações sociais. Portanto, a metáfora aqui é a da solidariedade do grupo na organização de relações sociais emancipatórias, reclamando da educação o investimento de todos os seus recursos na intencionalização da prática, para que ela, tornando-se *praxis* organize politicamente a sociedade, instituindo a *pólis* democrática, solo e placenta da vida cidadã das pessoas. O entendimento entre os homens, base do contrato social, só pode fundar-se uma negociação política. (...) Ao considerar **a educação como lugar de produção e cultivo da sensibilidade desejante**, os filósofos que constituem o quarto círculo

pela ética, pela política e pela estética. Dessa forma, o enfatizado pelo pensador/educador brasileiro está representado na fala da vice-diretora, quando a mesma considera o espaço escolar como um centro de aprendizagem que se efetiva por meio das relações humanas. Nesse sentido, transformar as relações seria o primeiro passo junto aos alunos e a EEDAA tem buscado fazê-lo, mas o êxito é paulatino. Há assembleias em seu interior e os jovens têm manifestado suas ideias.

As assembleias possibilitam que a U.E. construa uma ação pedagógica que contemple as dimensões ética, política e estética e vise à humanização e à construção de um espaço escolar inclusivo. Uma escola inclusiva é plural e procura o atendimento dos anseios e necessidades da totalidade de seus integrantes conduzindo-os ao diálogo.

Há um entendimento crescente de que a marca do individualismo precisa ser sufocada. A socialização humana favorece o diálogo entre os diferentes e entre as concepções de vida dos diferentes atores sociais (TEDESCO, 1995, p.33).

Nas palavras de Tedesco (Ibi, Ibidem), trata-se de transformar as relações verticalizadas em relações pedagógicas horizontalizadas, que pressupõem o reconhecimento, por parte dos educadores, da não detenção de identidade superior e do conhecimento superior e finalmente compartilhar a construção de um projeto pedagógico comum, quebrando nessa ação as relações de dominação (1995, p.38 e 39) tão execráveis. Nas relações humanas como um todo, sobretudo, em contextos de vulnerabilidade social, pois promove um distanciamento entre os atores desse cenário que mais do que nunca deveriam interagir se a perspectiva do trabalho é voltada para a inclusão.

A vice-diretora atribui ao comportamento individualista e horizontal nas relações de alguns professores a forma substantivada do adjetivo arrogante. E diz:

A arrogância de alguns professores no que concerne a relação entre professor e aluno em situação de aprendizagem é inconcebível no ambiente escolar e

hermenêutico, priorizam a esteticidade como elemento fundamental do pedagógico. Cotidiano, amor, desejo, relação pessoal, intimidade, singularidade: a revalorização do singular concreto contra a dominação do universal abstrato, normativo, legislador: tais as referências da reflexão arqueogenealógica, que assim se afasta do discurso universalizante das ciências humanas, acusadas de racionalismo, de positivismo e de historicismo. Quer-se mais cartografia do que política e, sob a inspiração de uma subjetividade não mais iluminista, privilegia o imaginário, o inconsciente, o emocional e o corporal. Só lhe interessa a subjetividade do corpo e não a do cogito. Se a arqueogenealogia se mostra assim como interpelação da política, ela fará o mesmo com relação à educação. A institucionalização do pedagógico é passada por severo crivo quando abordada. E esta crítica é feita exatamente por causa de seu caráter opressivo, sufocador de toda criatividade. (Grifos do autor).

completa convergindo com Tedesco (1995, p. 39 a 41) que é preciso acreditar na efetividade de relações humanas verticalizadas entre professor e aluno.

A vice-diretora pensa ainda que há mito de que uma relação horizontalizada entre professor e aluno representa desrespeito e esse mito precisa ser superado. E completa:

“Fico feliz que a maioria dos professores da EE Dona Amélia de Araújo procuram uma relação horizontal no processo ensino-aprendizagem. Essa prática significa um ambiente onde todos têm vez e voz e que em nenhum momento descaracteriza o saber do professor, mas redimensiona e agrega saberes na produção do conhecimento”.

Dessa forma, a escola pode educar e transformar. Muitos intelectuais, ao longo da história humana, reconhecem que a educação se faz necessária ao crescimento do cidadão, contudo, isso só ocorre quando se constrói uma educação em que haja interação entre os sujeitos.

Ao falar com os alunos da EEDAA, observa-se que eles gostam dessa interação vivenciada na U.E. A escola para eles é um espaço de felicidade. Talvez esse sentimento seja reflexo de uma instituição bem governada pela direção, pelos professores que reconhecem seu papel e pelos alunos. Mas, quando perguntado, ao final de 2014, aos alunos o que segue, houve um espanto da gestora e de todos que estavam presentes no diálogo com os membros do Grêmio Estudantil.

A pergunta foi: - Em breve haverá eleições, vocês têm idade para votar? (tratava-se dos alunos do Grêmio Estudantil com idade entre 15 e 17 anos). Eles responderam que a maioria tinha idade para votar sim. A segunda pergunta: Vocês irão votar? Eles responderam que não iriam votar.

O espanto adveio do fato de que a EEDAA propicia a vivência democrática na construção da aprendizagem cidadã. Por que então não votarão? Eles responderam que se sentem parte da escola, pertencentes a ela, mas que não se enxergam, na mesma condição, na sociedade.

“Esse espaço é nosso também, mas a sociedade não”.

Tal resposta pode trazer uma leitura inicial de que falta nesse trabalho para a cidadania na EEDAA maior interatividade desses alunos com a realidade além dos muros escolares, mostrando a eles que o bairro é deles e que sociedade é deles.

Falta, enfim, a interatividade com o cenário que os cerca e com os atores desse cenário, como por exemplo: ONG, Cooperativas de catadores, Igrejas, Sociedades Amigos de Bairro, etc. Talvez, identificando suas necessidades e reconhecendo os fenômenos desse espaço, eles pudessem romper as limitações mentais e destruir as barreiras que apresentaram para o exercício da cidadania fora do espaço escolar. Trata-se de um trabalho de campo mais específico, na própria região, para que possam intervir nesse espaço e ao intervir nesse espaço pelo estudo, conhecimento e atuação nele, transponham da região; localidade para a sociedade como um todo; a globalidade.

CAPÍTULO III

CATEGORIAS DE ANÁLISE DO CENÁRIO ESCOLAR

O desenrolar da pesquisa acerca de práticas educacionais inclusivas na E.E. Dona Amélia de Araújo – São Paulo - Capital, pautou-se em três pressupostos teóricos, a partir dos quais foi estruturada. O quadro teórico está pautado, num primeiro momento, na Pedagogia Crítica de Giroux no que se refere à categoria cultura, bem como na associação dos pensamentos de Giroux e de Severino no que concerne ao papel do professor na relação da escola com a comunidade para formação cultural. Num segundo momento, nas posições filosóficas de Severino e Libâneo quanto ao papel do gestor e da práxis educacional objetivando à construção de um cenário escolar inclusiva. Num terceiro momento, na Sociologia de Goffman, no que se refere à categoria interação, pois é por meio dela que a humanidade se efetiva como tal.

3.1 Abordagem teórica

O primeiro pressuposto adotado foi de que as escolas são diferentes e cada uma delas possui uma cultura local a ser considerada, mas existem também outras culturas que devem ser levadas em conta. Pode-se inferir, assim, que a valorização da própria cultura, no cenário escolar, inserida nas experiências de aprendizagem trazem significado ao fazer pedagógico, tornando-o interventor e inclusiva?

Em consonância com os referenciais teóricos postos nessa dissertação, analisa-se que o conhecimento da própria cultura e a valorização da cultura escolar e local, o conhecimento de outras culturas e a mediação dessas culturas no fazer pedagógico

estimulará experiências educacionais inclusivas. Faz-se necessário, no entanto, mediar a relação dessa cultura escolar e local, bem como com as outras existentes no entorno social, considerando que a escola e seu contexto não são organismos isolados do todo de uma cidade, de um país e da globalidade. Essa mediação já que o ambiente é escolar, preferencialmente, deve ser feita por professores.

Desta forma, esse pensamento desdobra-se e avança para a existência e para a importância de um agente educacional e social identificador de culturas e mediador dessas culturas, capaz de promover formação cultural. Segundo Severino, todos os profissionais que intervêm no processo educativo têm uma importância extrema, cada categoria desempenhando seu papel (...) de onde viabiliza o bom resultado de todo o processo (1992, p. 79). O educador tem no campo da prática educacional, um papel importante a desempenhar para a transformação da dinâmica escolar em uma cultura inclusiva. Esses profissionais são o cerne da criação de um modelo de escola que valorize, *a priori*, a formação cidadã.

Tal ideia foi amplamente defendida por concepções pedagógicas contra hegemônicas que em termos teóricos, segundo Saviani (2012, p. 415), foram tentativas de elaborar propostas aptas a orientar a prática educativa numa direção transformadora, porém os resultados não foram animadores (2012, p.422), fato que não impediu a produção de novos trabalhos nessa perspectiva pedagógica (2012, p. 424), haja vista o pensamento de Giroux⁹⁴ (2001) ao apresentar a necessidade de um professor intelectual público e transformador capaz de produzir com seus pares, comunidade escolar e local um currículo que atenda à realidade que vivenciam; que esse currículo, criado pelos próprios atores, atenda, na profundidade, as especificidades de dada localidade, não somente respeitando, mas considerando a cultura local como parte intrínseca de um todo social, incluindo em sua elaboração a participação dos verdadeiros sujeitos do processo educativo que são: Professores, alunos e comunidade.

Giroux acrescenta ao pensamento pedagógico crítico a categoria professor como intelectual público. Essa categoria transversaliza a ideia de valorização das várias culturas no cenário contemporâneo como forma de construção de uma educação inclusiva e de

⁹⁴A dissertação tem como referencial teórico, entre outras idéias de proeminentes pensadores da educação, as apresentadas por Giroux, no entanto, os relatos no corpo do texto; informações generalistas sobre o autor, obra e sínteses dos princípios que defende estão pautadas numa entrevista realizada com o Prof. Dr. Murilo Leal e veiculada pelo youtube com o título de Espaço Filosófico no endereço que segue: <https://www.youtube.com/watch?v= JvnYuUyt38>

uma sociedade inclusiva⁹⁵.

Essa ideia de professor/educador na atualidade, tendo como referência as ações do terceiro setor da economia, que conta com ONG's, Cooperativas e outros organismos, que atuam junto às comunidades fragilizadas socialmente pode ser ampla. Estamos, porém, tratando da E.E. Dona Amélia de Araújo - Escola Pública do Estado de São Paulo, que possui uma estrutura constituída hierarquicamente, num modelo de organização estatal em que o professor tem como referência hierárquica o Diretor, que atua visando, segundo Paro, tanto a racionalização do trabalho administrativo-pedagógico, quanto a articulação coletiva do esforço humano em prol da realização do trabalho. (1986, p. 24).

É providente, nesse momento, refletir sobre o segundo pressuposto adotado que é o do papel do Diretor de Escola como mediador da construção do Projeto Político Pedagógico, de Planos de Ação, bem como de articulador e mediador das relações humanas para que as ações sejam efetivadas, avaliadas e redimensionadas com vistas no êxito do plano inicial.

O Diretor de Escola em seu trabalho e no exercício do cargo/função conta com o apoio e auxílio de outros gestores escolares. Geralmente, um quadro formado por: Professor Coordenador de Apoio à Gestão Pedagógica (PCAGP)⁹⁶, os Professores Coordenadores dos anos iniciais da Ensino Fundamental, os Coordenadores Pedagógicos dos anos finais do Ensino Fundamental e os Professores Coordenadores do Ensino Médio (PC). Um outro profissional que atua juntamente com o Diretor de Escola em algumas unidades escolares é o Professor Mediador Comunitário (PMEC)⁹⁷ e finalmente o Vice-Diretor de Escola.

⁹⁵Muitos entendem que educação inclusiva se restringe à matrícula do aluno com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino. Nada mais limitador do que esta visão. A educação inclusiva tem como sinônimo a universalização do ensino, mas do ensino de qualidade. Um ensino que atenda à diversidade humana, acolhendo as diferenças, seja de ordem cognitiva, social ou física. Ou seja, estamos tratando de princípios sócio-pedagógicos dos alunos. Texto produzido com base no Guia Prático: Direito de Todos à Educação, publicado pelo Ministério Público de São Paulo com a finalidade de tratar sobre Educação Inclusiva. 2012.

⁹⁶Professor Coordenador de Apoio à Gestão Pedagógica (PCAGP) é um profissional da educação designado que atua apenas em escolas tidas como prioritárias. O sentido de prioritária já foi descrito anteriormente. Cabe ressaltar que durante a pesquisa essa ator era parte do cenário escolar, mas em 2015 ao finalizar observou-se que esse profissional foi descartado do quadro escolar, pois o foco do trabalho pedagógico mais intensivo deixou de ser a escola prioritária. Em 2015, o foco está no aluno prioritário de cada escola.

⁹⁷ Professor Mediador Escolar e Comunitário(PMEC) é um profissional da educação designado com a finalidade de mediar conflitos em unidades escolares que apresentam muitas ocorrências de violência em seu contexto interno ou externo. As ocorrências de violência, seja ao patrimônio público, seja contra as pessoas do entorno ou da U.E. são registradas no Sistema - ROE, (Registros de Ocorrências Escolares) que está diretamente vinculado à FDE (Fundação do Desenvolvimento da Educação). São a quantidade desses registros que determinam a presença desse profissional no cenário escolar.

Nosella (1992, p. 109) nos diz que o Diretor de Escola⁹⁸ é o mestre de obra na construção de uma Torre de Babel. Severino afirma que não há a menor dúvida de que, pela própria natureza integradora da sua função, o diretor ocupa um lugar especialmente importante e imprescindível (1992, p.79).

À luz do descrito, tem-se um cenário administrativo-pedagógico composto por diversos sujeitos que na estrutura escolar visam a desempenhar papéis intrínsecos à construção da prática educacional, mas cabe ao Diretor de Escola, no entanto, articular o trabalho entre os integrantes desse cenário e, para tanto, a referência de gestão democrática é veiculada como aquela que mais se adequa à composição e à construção do cenário.

Libâneo (2013), Nosella (1992) e Severino (1992), dissertam sobre o papel do diretor de escola e as considerações desses autores estão presentes no desenrolar da pesquisa. Eles consideram que dentre os integrantes do contexto escolar há um, cuja posição a ele conferida permite maior acesso aos demais atores dos vários segmentos que compõem a realidade escolar e por isso, a atuação deles é a mais significativa na transformação da

⁹⁸ Se o papel do diretor for pesado sob a perspectiva democrática em cenários excludentes, a figura do intelectual orgânico, de Gramsci trará à luz a ideia de que diretor constitui-se no principal sujeito a viabilizar a formação cidadã. Gramsci diz que cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo e de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura [...] Deve-se anotar o fato de que o empresário representa uma elaboração social superior, já caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica [...] (GRAMSCI, 2006, p.3-4).. Na visão de Gramsci tem-se o intelectual orgânico protagonizando essa ação. Num processo de emancipação, o intelectual orgânico faz-se sujeito e promove a constituição de outros sujeitos com ações que agreguem pessoas, valores e culturas. Nesse momento, inserimos a figura do intelectual orgânico, pois na concepção de Gramsci todo grupo social, necessita e sobrevive apoiado numa determinada liderança, a escola não pode mais contar com um diretor fechado em seu gabinete a tratar de diretivas administrativas. Os gestores/ intelectuais orgânicos precisam ocupar seu espaço de autoridade e atuar também nos campos social e político. (GRAMSCI, 1999, p.15). Para o autor todos os homens são intelectuais, mas nem todos desempenham essa função na sociedade. O intelectual orgânico inserido num dado contexto organiza-se para a busca do conhecimento e para a ação efetiva em prol da comunidade que atua. Nesse aspecto, esse líder precisa marchar ao encontro do estabelecimento de uma relação política genuína entre os sujeitos visando à emancipação pela racionalidade comunicativa, cuja força política reside nas transformações do contexto pelo processo de interação. À sociedade cabe descobrir o que pode querer e o que deve fazer acerca dos interesses comuns. A racionalidade não pode ser superada senão por um processo de racionalização como diz Habermas (1984). Nada impede que os intelectuais orgânicos redimensionem a sua atuação ao campo virtual e estabeleça um vínculo que seja transposto ao mundo real, numa forma de manifestação ou de encontros para debates sobre os temas que afligem o grupo que se organiza online. Cabe ainda pensar, nesse aspecto, ao que relata Pierre Lévy (1999) sobre as tecnologias intelectuais como um terreno político imprescindível à contemporaneidade. Considera-se que o espaço virtual constitui-se conflitante e de interpretações divergentes, mas também entendido como o lugar da tecnodemocracia se utilizado com finalidade social pelos seus participantes. A utilização do espaço virtual pelo intelectual orgânico e todos os envolvidos numa ação administrativa integradora tem sido um aspecto muito difundido na atualidade com vistas no dinamismo da imposto a essa relação produzindo maior efetividade na construção e no desenvolvimento de Planos de Ação.

realidade. A interação desse sujeito educacional com os vários segmentos o coloca em destaque para que haja mudanças tanto intramuros quanto extramuros. Para Libâneo, a direção da escola, além de ser uma das funções do processo organizacional, é um imperativo social e pedagógico. (2013, p.117).

Para Severino, a atuação do diretor é de reconhecida relevância na condução do trabalho educativo e completa:

(...) Seu papel é considerado imprescindível e insubstituível. E não se trata de papel puramente burocrático-administrativo, mas de uma tarefa de articulação, de coordenação, de intencionalização, que, embora suponha o administrativo, o vincula radicalmente ao pedagógico. (1992, p.80).

Na perspectiva de Severino (1992) e de Libâneo (2013), será investigada, em primeiro lugar, a concepção de gestão escolar e depois a articulação entre direção e os membros dos vários segmentos, que para os autores são, sem dúvida, fatores significativos para uma cultura inclusiva na realidade escolar, bem como a análise dos tipos de relações estabelecidas no cenário escolar.

As dissertações dos autores estão focadas no diálogo, na interação e na divisão de responsabilidades entre os atores dos vários segmentos. Libâneo (2013) afirma que as concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas sobre o papel da escola e a formação humana na sociedade.

Outro fator importante é analisar se existe uma ligação orgânica estabelecida entre as pessoas, promovendo relações ativas e conscientes em prol do sujeito e da coletividade. Segundo Severino (1992), faz-se necessário, numa gestão escolar, o comprometimento com a formação de sujeitos sociais, a valorização da participação como segue:

Valorização explícita da atuação participativa, abraçando a ideia de que a ação educacional será mais eficaz se ela for democrática. Portanto, reconhecimento claro de que a Educação se desenvolve no âmbito do relacionamento político – ou seja, envolvendo relações de poder entre as pessoas – e de que estas relações não precisam ser necessariamente de dominação e de opressão. (1992, p.80)

Desta forma, cabe refletir a respeito do pensamento de Gramsci (2006) quando menciona que o homem deve ser concebido como uma série de relações ativas (um processo), no qual a individualidade tem a máxima importância, mas não é, todavia, o

único elemento a ser considerado. Ele diz ainda:

“A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza. Mas o segundo e o terceiro elementos não são tão simples quanto poderia parecer. O indivíduo não entra em relação com os outros por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos. (...) E mais: estas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual. Daí ser possível dizer que cada um transforma a si mesmo, modifica-se, na medida em que se transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central.” (2006, p. 39-40).

A pesquisa tem contado com a observação do cenário e a relação entre os atores escolares, quanto ao tipo de diálogo existente entre eles, sobre o que entendem e o que pensam sobre o espaço escolar e sobre sua atuação. O que entendem sobre o papel dos sujeitos nesse espaço e de como se enxergam nesse espaço, seguindo para a compreensão do que significa para eles, educadores, uma formação cidadã.

Um processo nesse patamar denota uma reflexão aprofundada, promovida no ambiente escolar, uma reflexão crítica que não tem um fim em si mesma ou um fim individualista. Ou seja, não se apresenta unicamente contemplativa, ousa e avança de um terreno arenoso para um terreno mais sólido pela práxis que, segundo Severino, é uma prática intencionalizada. Valida, assim, a condição do existir dos seres humanos, de forma a se instaurarem integralmente e construírem a si próprios historicamente. Um terreno no qual o homem opera e age. Complementa:

“Ela (a práxis) é um movimento que articula dialeticamente a operação e a reflexão, a teoria e a prática. Para que a ação humana seja criadora e transformadora, precisa ser uma prática intencionalizada pela teoria e pela significação. A teoria, separada da prática, seria puramente contemplativa e, como tal, ineficaz sobre o real; a prática desprovida da significação teórica, seria pura operação mecânica, atividade cega” (SEVERINO, 2012, p.46).

A "filosofia da práxis" é considerada uma categoria moderna de análise. Ela permite uma contraposição à subjetividade capitalista, visto que o sujeito coletivo nunca

foi pressuposto do sistema que privilegia o mercado em detrimento das relações humanas. A práxis, vista dessa maneira, pode ser apenas um horizonte distante a ser alcançado, mas pode ser também um objetivo a ser atingido, dependerá de quem visualiza a questão posta em reflexão.

A práxis, enfim, não é individualista e indiferente, mas sim, complexa e diferenciada. É por meio dela que os alicerces da humanidade são estabelecidos. Todavia, sua efetividade consiste na possibilidade de que todos os sujeitos tenham oportunidades e iguais condições de realização de si próprios para um todo mais equânime. A "filosofia da práxis" entende que a ação consciente não é automática, é intencional e fruto de uma formação integral que tem como objetivo específico a construção do ser humano integral e da sociedade inclusiva.

Formar para a cidadania implica formar o homem integralmente. Essa formação vem sendo pensada, hoje, conforme relata Severino⁹⁹ (p.622), “como uma formação cultural que contém em si duas dimensões construídas historicamente que são a ética e a política”. Visto que se trata de uma escola, essa formação precisa ser reconhecida como direito do aluno, que é o cerne da educação no ambiente escolar. Entretanto, para que a formação do aluno seja eficaz subentende-se que a existência de educadores e gestores que vivenciaram um processo de formação cidadã em sua jornada formativa seja imprescindível¹⁰⁰.

Desta forma, pressupõe-se nesse processo educativo uma formação conjunta, porquanto pensar o novo envolve discutir o que realmente será novo. Nesse momento delicado, as contribuições são variadas, bem como o interesse dos segmentos.

Severino relata que o homem é um ente “socícola¹⁰¹”, (2012 p.51) e, completa: “(...) nossa espécie só é humana na medida em que se efetiva em sociedade (2012, p.52)”. Para o autor essa relação precisa ser tecida. Tecer, porém, o novo relacional humano, significa romper com o antigo individualismo. O espaço social pode ser para todos,

⁹⁹ A busca do Sentido da Formação Humana: Tarefa da Filosofia da Educação. Artigo publicado na Revista *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n3, p.619-634, set/dez. 2006

¹⁰⁰Diante da realidade histórica em nosso país, no entanto, não houve essa formação de educadores para auxiliar no cumprimento da finalidade de formação para o exercício da cidadania, apesar do ideário da escola nova (SAVIANI p.277) e das pedagogias contra-hegemônicas (SAVIANI 2013 p. 413).

¹⁰¹Grifo do autor. Neologismo criado pelo autor citado, fazendo analogia com a composição de termos onde o sufixo *cola* indica habitante de, pertinente a, incluído em, como em *íncola*, *agrícola*. Portanto, no contexto em pauta, socícola quer expressar a imersão, a inerência profundo da pessoa humana ao grupo social, a condição social da existência pessoal.

segundo Bignotto¹⁰² (1991, p.85) se conquistado. O autor nos diz que a busca pela liberdade compreende a existência de desejos opostos, de diferenças na polis¹⁰³, e pode significar conflito¹⁰⁴, dependendo da postura tomada pelos envolvidos no contexto social compartilhado frente a decisões e a ações coletivas.

O terceiro pressuposto está no fato de o homem existir e produzir por meio das relações que estabelece consigo mesmo, com o próximo e com o entorno, enfim pela interação que estabelece com o todo social. Desta forma, tentando atender a essa especificidade humana, a categoria interação sob o enfoque de Irving Goffman (2011) está presente na pesquisa.

As relações humanas, para esse autor, podem ser estudadas analogicamente por meio dos rituais de jogadores de cartas. A concepção interacionista do autor apresenta uma ordem social movida pela interação, com regras e ações explícitas e implícitas que podem favorecer ou não a participação efetiva dos participantes/integrantes. A arte do jogador está em ceder em favor do adversário visando a um ganho posterior. Esse articulador parte do pressuposto de que o adversário tem uma carta que interessa ao seu próprio jogo ,e, é essa dinâmica propicia a interação. Em um jogo de cartas, há cuidados

¹⁰² BIGNOTTO, Newton. *Maquiavel republicano*. São Paulo: Loyola, 1991. P.85

¹⁰³Polis A cidade- estado grega na qual Atenas foi o principal exemplo no período que vai das reformas de Clístenes (séc.VI a.C.) até a conquista da Macedônia. A polis se constituía como uma unidade política e territorial, sobretudo através do vínculo que seus cidadãos mantinham com ela por lealdade, identidade cultural e origem. É na polis que se dá a experiência da democracia, caracteriza-se pela igualdade dos cidadãos perante a lei e pela participação destes nas decisões políticas.

¹⁰⁴ Ao tratar de relações humanas cabe pensar em conflitos. Tragtenberg (1971) disserta que, no campo da ciência da administração, a visão de conflito nas relações humanas era defendida como um problema social e incentivava o ocultamento das situações conflituosas por meio de manipulação e alienação. Segundo o mesmo autor, tal perspectiva foi combatida pela escola estruturalista a qual defende que o conflito não é necessariamente algo destrutivo se gerenciado construtivamente. Talita¹⁰⁴ em sua pesquisa diz que na Teoria Estruturalista o conceito de conflito ganhou novo escopo. Tanto que, nos últimos trinta anos, o conflito é entendido por diferentes ângulos e, sabe-se hoje, que há formas de gerenciamento que auxiliam as organizações e aproveitam melhor os benefícios desse fenômeno ou simplesmente o eliminam. Segundo Mota (2004), e Quinn (2003) o conflito é inevitável, faz parte das relações humanas. A existência dele é comum e necessária e representa possibilidade de criatividade aos envolvidos inovando ações. Segundo os autores, o conflito faz-se importante, no entanto, é conveniente identificar seu tipo e teor, para melhor gerenciá-lo. Os conflitos são de várias ordens: há conflitos que promovem o crescimento do grupo, mas há também conflitos que podem subverter a dinâmica do ambiente escolar. Esses são os conflitos interpessoais que segundo Quinn (2003), provocam sentimentos causadores de instabilidade, de desconforto, de falta de cooperação e de confiança, bem como de tensão entre os indivíduos e os grupos.

específicos para que os participantes avancem paulatinamente nas ações até que o melhor jogador alcance seu êxito.

Na educação não há ganhos individuais quando os atores se reúnem numa interação face a face¹⁰⁵ visando a uma ação administrativo-pedagógica, mas as relações humanas seguem essa linha de pensamento, em que há necessidade de que alguns e outros cedam em momentos específicos, para haja ganho de todos desde a etapa do planejamento até a efetivação da ação proposta pelo grupo.

Goffman (2011) desenvolveu, ao longo de doze ensaios, o tema da *interação, o qual constituirá em objeto de análise desta dissertação*. O autor apresenta as características de grupos de pessoas que se engajam em relações controladas por regras e empregam rotinas e padrões de comportamento no grupo. Essas relações humanas são permeadas de competitividade e discordâncias próprias de pensamentos divergentes e resistentes, assim, analisa-se até que ponto as discordâncias promovem o avanço das relações ou a estagnação delas.

A proposta da pesquisa gira em torno também do refletir como o diálogo entre os participantes poderá avançar do senso comum para uma consciência filosófica e se essa consciência é o norte da ação educacional. Enfim, observar de que forma partem de uma prática descontextualizada e reprodutora do contexto excludente para a práxis contextualizada que responda às demandas atuais e por isso seja inclusiva.

Pensar na forma de interação é apostar no estreitamento das relações humanas e numa educação que vislumbre novas perspectivas para o homem e para a sociedade. É perseguir uma educação humanizadora que impeça o avanço do aniquilamento e da injustiça. Investir, enfim numa educação, como diz Tedesco, que supere os determinismos sociais e culturais (p.50).

Disserta o mesmo autor, que no cenário pós-moderno, não cabe ação isolada do professor/educador, como se fosse o único responsável pela construção da escola cidadã, mas, há necessidade de políticas educacionais que atendam às subjetividades do público alvo ¹⁰⁶.

¹⁰⁵Parte do título do livro de Irving Goffman.

¹⁰⁶Tedesco citou sobre a subjetividade -A subjetividade não se reduz – desde esta perspectiva, à intimidade de uma pessoa: Segundo a feliz expressão de Alain Ehrenberg, “a subjetividade se tem transformado numa questão coletiva” Sobre este tema, ver o interessante capítulo que se dedica à subjetividade em Danilo Martucelli, Grammaire de l’individu. Paris, Galliamard, 2002.

Políticas de subjetividade, como diz Tedesco, são muito complexas, mas precisam ser pensadas e desenvolvidas em cada contexto social. São políticas que viabilizam e amparam planos de ação locais para que sejam consistentes e interventores. Isso pode gerar atitudes que valorizam as pessoas como parte do todo social para a transformação desse todo. Tedesco adverte:

Se pretender ser categórico, parece-me plausível destacar ao menos três aspectos que podem ser objeto de uma política educacional e que tem demonstrado ter significativa importância nos casos de experiências desucesso: (i) a capacidade de formular um **projeto** (ii) a capacidade para elaborar uma **narrativa** acerca da situação, e (iii) a **confiança**¹⁰⁷ na condição de sujeitos para superar a situação adversa. A fertilidade e a pertinência destes três fatores derivam, em grande parte, do fato já sinalizado na própria prática pedagógica como muito importantes para o trabalho educacional. (TEDESCO, 2011, p.50)

3.2 O conceito e o lugar da categoria exclusão na educação

O exercício da cidadania, um dos fundamentos da educação posto na Carta Magna do país, precisa ser entendido como mais do que um fundamento legal. Deve sair do papel e atingir a sociedade como um todo, afinal a cidadania se constitui, atualmente, como um aspecto antropológicamente determinante para fazer frente às transformações econômicas, sociais, políticas, culturais e tecnológicas que dominam tanto o tempo presente como o futuro.

A construção da cidadania, no entanto, depara-se com a categoria exclusão social e para Sposati¹⁰⁸ (2004, p. 3) **a exclusão é a negação da cidadania**. Para Oliveira (1999, p.1) o tema não faz parte de uma história recente, porém tornou-se mais expressiva a utilização dessa categoria a partir do final do século XX. O autor completa:

(...) e a cada dia a questão da exclusão social tem se tornado mais

¹⁰⁷ Negrito pelo autor.

¹⁰⁸ Esta frase faz parte de um texto posto numa exposição que foi originalmente apresentada no Seminário Exclusão Social, realizado na PUC/SP, em 23/04/98, com os professores Sergé Paugam, do Institut National de la Statistique et des Études Économiques – França e Lúcio Kowarick, da USP. A autora Aldaíza Sposati é Professora titular da PUC/SP, coordenadora do Núcleo de Segurança e Assistência Social da PUC/SP e vereadora da Câmara Municipal de São Paulo, pelo Partido dos Trabalhadores. Frase negrito pela autora.

recidiva, seja nas pesquisas da sociologia, da história, da economia, da filosofia política, da psicologia social, do direito, e do urbanismo, seja nas políticas públicas e na assistência social, ou mesmo nas mais elevadas preocupações religiosas. (...) Em todas as ciências, entretanto, raras são as abordagens que tomam como ponto de partida uma determinação conceptual acurada. Ao contrário, na maioria das vezes, a questão é tratada como se a rede categorial que a envolve fosse já evidente e inequívoca (...) chegando por vezes num patamar de incongruência e carecendo de maior esclarecimento conceptual como requisito de uma utilização mais profícua da categoria “exclusão” no contexto educacional. (OLIVEIRA, 1999, p.1)

Oliveira analisa a obra de Karl Marx sob a perspectiva temática da exclusão, para construir um referencial teórico que dê suporte consistente ao tema (2004, p.23). No tratamento do tema, o autor encontra três modos comumente usados e se concentra em dois deles para compreender exclusão e relacioná-la ao pensamento de Marx.

O primeiro modo é descartado pelo autor por considerá-lo irrelevante ao seu propósito. O segundo modo para ele é relevante por trazer elementos capazes de auxiliá-lo no esboço de uma possível “teoria marxista de exclusão”. Este pensamento sobre exclusão denuncia que há contextos em que o termo é usado com o propósito mais deliberado de marcar uma situação ou evento em que algum segmento social prevalece na exata medida em que “deixa todo o resto de fora”.

O terceiro modo também foi considerado por ele como relevante, pois se pauta em termos utilizados para descrições de contextos sociais de exclusão. Segundo o autor esses termos trazem em si uma carga semântica capaz de elucidar o fenômeno exclusão social¹⁰⁹.

Nessa explanação feita por Oliveira (2004) compreende-se que o termo exclusão nasce no cenário social com o advento do Estado Liberal, anterior a Marx e firma-se completamente na perspectiva de sociedade de classes. Acrescenta nessa análise a existência não somente da exclusão, mas também da inclusão subordinada¹¹⁰, dizendo

¹⁰⁹Esse parágrafo corresponde a um resumo das páginas 26 e 27 do livro *Marx e a Exclusão* de Avelino da Rosa Oliveira, 2004.

¹¹⁰Termo que se relaciona intrinsecamente com a categoria “A inclusão excludente”. Essa categoria traz a lógica que rege as relações do trabalho e da educação, apontada pela pesquisadora **Acacia Zeneida Kuenzer**, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Kuenzer explica que nas sociedades capitalistas, ao contrário do que indica o discurso pedagógico dominante, a dualidade estrutural existente entre ambas as áreas está se aprofundando cada vez mais. Isso ocorre “a partir da relação que se estabelece entre o mercado, que

que são nitidamente percebidos como faces de uma mesma moeda nos processos inerentes ao sistema do capital¹¹¹. E completa que a exclusão *trata-seda forma de aparecimento contemporânea da lógica interna do sistema de capital* e nesse aspecto funciona como um *conceito descritivo*¹¹²(OLIVEIRA. 2004, p.151 e 153).

Dentro do *conceito descritivo*, a exclusão é tratada, em primeiro lugar no âmbito econômico produtivo como, por exemplo, desemprego. Em segundo lugar, a exclusão no âmbito político-social; dos serviços oferecidos como, por exemplo, educação. Em terceiro lugar, a exclusão no âmbito do universo das representações simbólico-culturais, negando o acesso à cultura e ao saber sistematizado. O termo exclusão pode ser descrito como exclusões de determinados contextos de valoração e conhecimento. Cabe dizer, segundo Oliveira (2004, p.154) que a exclusão, nesses casos, não é absoluta. É compreendida como manifesto invertido da lógica imanente do sistema de capital que é a inclusão subordinada.

O autor apresenta ainda mais dois conceitos de exclusão: o interpretativo que é aquele que se torna mais efetivo se estiver ligado ao referencial primeiro descritivo. Ou seja, vem para interpretar a realidade, mas precisa entender que essa realidade faz parte de um contexto mais amplo. Segundo Oliveira (2004, 154) o conceito interpretativo requer cuidados para que a reflexão sobre exclusão social não fique estagnada em si mesma. O autor apresenta as duas hipóteses que seguem como exemplo de limitação interpretativa da realidade excludente:

exclui a força de trabalho formal para incluí-la de novo através de diferentes formas de uso precário ao longo das cadeias produtivas, e um sistema de educação e formação profissional, que inclui para excluir ao longo do processo, seja pela expulsão ou pela precarização dos processos pedagógicos que conduzem a uma certificação desqualificada”. Parte da entrevista com a autora publicada no endereço: http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2310&secao=281

¹¹¹Resumo da página 143 do livro Marx e a Exclusão de Avelino da Rosa Oliveira.

¹¹²Os grifos são do autor. Quanto aos conceitos de exclusão, Oliveira constata a presença de três tipos de conceitos. O primeiro ele chama de *descritivo*, o segundo de *interpretativo* eo terceiro de *operativo*. O *conceito descritivo* trata de operações teórico-práticas do processo humano de conhecimento, o nível da descrição das formas de aparecimento imediato da lógica interna do sistema de capital onde o conceito de exclusão encontra seu emprego mais adequado, pois abrange três esferas : a esfera produtivo -econômica, a esfera das relações político-sociais e por fim a esfera das representações simbólico-culturais (p.153) Dentro do “*interpretativo*” o conceito de exclusão pode ser útil na interpretação de certos aspectos da realidade social. Destarte, é possível compreender muita mais profundamente o fenômeno do analfabetismo quando o interpretamos como produção social de um modelo escolar regido pela lógica da exclusão. Entretanto se a exclusão for retirada da rede categorial ampla e tomada como conceito interpretativo independente, há sérios riscos de se explicara realidade social exatamente como ela não é. pode ser interpretada mediante a um cenário . O terceiro é o *conceito operativo*. Este é um dos conceitos que mais freqüentemente se encontram suas aplicações. No entanto, é também onde é mais utilizado como conceito independente e, portanto, incapaz de ir além do nível das negações imediatas. O campo das políticas compensatórias é o terreno do planejamento e execução das ações públicas de combate à exclusão. (p.155).

Por exemplo, numa primeira hipótese, se for perdido de vista o limite interpretativo da exclusão são as realidades parciais claramente localizadas, arrisca-se enveredar pelo caminho indutivo das ciências empíricas da natureza e do método científico experimental, o que absolutamente inadequado em termo de compreensão da realidade social. Assim, como o sistema manifesta-se num modelo escolar regido pela lógica da exclusão, em mecanismos de proteção social governados pela mesma lógica (...). Noutra hipótese (...) o pensamento contenta-se em permanecer nas realidades parciais, nos regionalismos e particularismos, no caos da infinita pluralidade de microuniversos não relacionados entre si, dentro de cada qual separadamente, faz pleno sentido a exclusão como conceito interpretativo e o operativo de políticas de combate à exclusão situa-se no campo das políticas compensatórias fugindo do referencial primeiro estabelecendo um lugar limitado de ação pois, situa-se muito mais no campo do reconhecimento do que da inclusão. (2004, p.154 e 155)

O terceiro conceito de exclusão denominado por Oliveira (2004, p.155) de *operativo* situa-se no campo das políticas sociais compensatórias e constitui-se no terreno do planejamento e da execução das ações públicas de combate à exclusão. Visa a repor a lógica do sistema, que pode ocorrer tanto por meio de projeto intencional como por distanciamento do referencial teórico numa ação pontual e imediatista.

Situa-se também, no entanto, em um campo de maior independência fazendo-se incapaz de ir além das negações imediatas. Coaduna-se, dessa forma, ao seu par antagônico que é a inclusão e produz a negação da negação buscando superar o quadro patológico disfuncional em que se encontra.

Pensando em escola pública, entende-se que a educação é um direito e como direito o acesso foi ampliado, porém esse acesso apesar de efetivo no Estado de São Paulo ficou comprometido por ações internas. Entre elas, a atuação de seus atores frente a currículos descontextualizados e culturalmente excludentes. A interpretação dialética da realidade para superação dela mesma ficou comprometida, por isso situa-se dentro do conceito operativo de exclusão que representa o local do caos, do imediatismo, do distanciamento da essência. Da indiferença em relação ao próprio fenômeno exclusão, ou seja, imerso nesse universo cuja única saída é emergir.

Fato evidenciado pela exclusão do aluno da escola pública no sistema de produção, ou pela inclusão subordinada. Fato comprovado pela ação alienante e reprodutora do fazer

pedagógico que denota a falta de interpretação da realidade, mas principalmente marcada pela perspectiva limitada da existência de pessoas que se constituam como sujeitos capazes de demandarem o novo nesse lamentável caos.

Apesar dos fatos, a generalização não é coerente em nenhuma reflexão. Tem-se também como clara e possível reversão dentro do conceito operativo de exclusão, o que muitas escolas estão vivenciando. Em algumas comunidades escolares, onde a exclusão social encontra-se num patamar insustentável, existem grupos que buscam mais do que reconhecimento, mas visibilidade como seres humanos e empenham-se em emergir.

O conceito operativo de exclusão pressupõe um caos interno que trata como coincidentes o fenômeno e a essência da exclusão. Desta forma, é nesse cenário caótico, segundo Oliveira, (2004, p. 156) que nasce a perspectiva de superar dialeticamente as antinomias inclusão/exclusão e de se instaurar práxis histórico-sociais de negação da negação. E completa:

Em muitas ocasiões será, então, a luta pelo reconhecimento, e não pela inclusão, o caminho dessa construção. (...) A construção da negação da negação só pode vir pela recuperação do espaço da exclusão, pela valorização justamente das realidades que, por não se submeterem à lógica do capital, podem oferecer-lhe resistência.¹¹³(OLIVEIRA, 2004, p.156)

Há pessoas/ educadores com atitudes comprometidas com a educação de qualidade e com a formação de cidadãos. São reconhecidamente, pessoas/educadores, envolvidos com o conhecimento da realidade posta para intervir nessa realidade de forma intencional, comprometidos enfim, com propostas práticas de potencial para inclusão, com planos e ações criativos que visam à humanização. Ou seja, há um desafio sendo enfrentado por educadores conscientes da escola pública, entendendo que esta não pode ser mais um instrumento que anule grande parte da população da construção da própria vida, favorecendo a exclusão social. Apesar disso, identifica-se que é uma ação deficitária com carência de reflexão do que está sendo feito e de redirecionamentos após as reflexões,

¹¹³No livro *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola* de Fullan e Hargreaves no prefácio, página 10, da publicação de 2001 – Portugal, há um trecho que pode exemplificar o que se considera como resistência na presente pesquisa. A resistência está ligada ao pressuposto de que os educadores precisam lutar para que as escolas sejam lugares mais atrativos e gratificantes que promova formas de alterar o cotidiano com a participação de todos os seus atores, enfatizando a responsabilidade inicial de professores e gestores na construção dessa mudança e de que essa responsabilidade seja compartilhada paulatinamente com os alunos e posteriormente com os atores externos à unidade escolar.

condição que enfraquece a ideia de resistência.

3.3 Cidadania e Democracia

Para o exercício da cidadania pressupõe-se uma formação cidadã no contexto escolar que inicie pela compreensão e reflexão dos conceitos cidadania e democracia. Seguindo esta linha desse pensamento cabe, no momento, conceituarmos o que é cidadania e democracia e para tanto nos valem da descrição literal feita por Boudon e Bourricaud (2000)¹¹⁴. Segundo os autores entender cidadania implica conceituar sua origem: **Cidade** (lat. civitas, do gr. Polis) 1. Coletividade política organizada, possuindo um mínimo de autonomia e mantida por leis. Sendo o homem “por natureza um animal político” (Aristóteles)¹¹⁵. A cidade é um fato da natureza, mas, quando desenvolvida, realiza sua “independência econômica” e permite ao homem viver bem. “A cidade é a sociedade mantida por leis e pelo poder que tem de se conservar e conservar os que se encontram sob a proteção de seu direito” (Espinosa). 2. **O cidadão** é todo indivíduo que goza dos direitos e respeita os deveres definidos pelas leis e pelos costumes da Cidade. Nesse sentido, a **cidadania** é o resultado de uma efetiva integração social, Aristóteles (2006, p. 44). Quanto à **democracia** (do *gr.demos*: povo, *kratos*: poder) 1. Regime político no qual a soberania é exercida pelo povo representado pelo conjunto dos cidadãos que exercem o sufrágio universal. “Quando, na república, o povo detém o soberano poder, temos a democracia” (Montesquieu). Segundo Rosseau, a democracia, que realiza a união da moral e da política, é um estado de direito que exprime a vontade geral dos cidadãos, que se afirmam como legisladores e sujeitos das leis.

3.4 Cidadania e Democracia ao Longo da História

O termo cidadania remete, inevitavelmente, ao período greco-romano. A imagem veiculada é dos atenienses, reunidos em praça pública exercendo democracia. Na Grécia, o nascimento da *polis* (cidade) transforma a vida social pelo exercício discursivo, parte intrínseca da habilidade cidadã. Esse espaço argumentativo é frequentado pelo cidadão, homem livre da cidade. Nesse momento, a política adquire sentido no contexto da polis.

¹¹⁴ Autores e obra descritos nas referências. (Dicionário de sociologia).

¹¹⁵ Citado no dicionário crítico de sociologia dos autores acima descritos.

Ser cidadão é participar do destino da cidade, das decisões que moveriam a cidade para um bem comum numa ação político-democrática. Segundo Torres:

Na Grécia antiga o título de cidadão estava intimamente relacionado com a classe patrícia. Efetivamente, a cidadania servia para diferenciar os indivíduos que podiam gerir os negócios do estado (a *raison d'état*) dos plebeus, isto é, daqueles que não tinham outra escolha senão seguir os ditames do estado, e, obviamente, para diferenciar os cidadãos dos escravos, que não possuíam direitos civis". (2001, p.118).

Em Roma o conceito advém, etimologicamente, de cidade: *civitas*; e cidadão: *civis*. Desta forma, *civis romanus* é o participante da sociedade política. A cidadania, na perspectiva romana, era um *status* político pelo qual o habitante da cidade, homem livre, podia fazer parte de uma sociedade exercendo atividades políticas. Gallo relata que:

(...) para o antigo grego, *politikos* deriva de polis; para o romano, deu-se o inverso: *civitas* derivou de *civis*. (...) aquilo que os gregos chamavam de *polis*, eles, chamavam de *civita*, e aquele que os gregos chamavam *politikos*, eles chamavam de *civis* (cidadão). Logo o cidadão e o político são uma só pessoa. (...) Seja na raiz grega, ou na latina, a cidadania é definida como algo essencialmente ativo. A cidadania não é um *pathos* (algo que sofre), mas é uma *enérgeia* (algo que realiza). Em termos mais atuais e mais comuns, poderíamos dizer que a cidadania constitui-se em direitos (possibilidades) e deveres (necessidades) dos indivíduos articulados numa sociedade política, numa comunidade. (2004, p.139)¹¹⁶.

Em ambas as culturas, bem como no Estado Burguês a partir de Locke, como veremos posteriormente, a noção de cidadania, tradicionalmente, como diz Torres, estava associada ao habitante da cidade (2001, p.117), numa atividade política (GALLO. Idem, Ibidem). A contribuição do último autor traz o entendimento de que a cidadania representa um momento pleno de participação do cidadão numa ação política em prol do atendimento aos interesses do grupo e da sociedade.

Do período primitivo até nossos dias a cidadania agregou significados passíveis de análises teóricas diversas. Para Torres seria simplista definir a cidadania como um

¹¹⁶ Grifos do autor

grupo de cidadãos gozando de direitos delimitados dentro do contexto de uma cidade. (2001, p.117). A construção histórica da humanidade auxilia na definição do que é cidadania e do que é ser cidadão. Pinsky (2008, p. 9) relata que cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço. E completa:

É muito diferente ser cidadão na Alemanha, nos Estados Unidos ou no Brasil (para não falar dos países em que a palavra é tabu), não apenas pelas regras que definem quem é ou não titular da cidadania (por direito territorial ou de sangue), mas também pelos direitos e deveres distintos que caracterizam o cidadão em cada um dos Estados-nacionais contemporâneos. (PINSKY. Ibid, Ibidem)

No Brasil, a concepção de cidadania ainda é bastante fugaz, visto que em virtude da nossa construção histórica extremamente complexa e autoritária, num percurso cujo senso de nação só ocorreu tardiamente há pouco mais de um século e o direito a voto deu-se gradativamente, por categorias, respira-se ainda a sensação de não-pertencimento na construção da sociedade que vivemos. Segundo Luca (2008, p. 469), os debates em torno da cidadania, tal qual entendemos hoje, surgiram no interior dos Estados nacionais, sob o impacto das transformações sociais introduzidas pelo capitalismo.

Os direitos civis, políticos e sociais foram sendo conquistados paulatinamente e no Brasil diante do cenário capitalista que avançava caracterizado, quase sempre, não como resultado de luta política, mas como dádiva estatal como segue: direitos, portanto, não são apreendidos como resultado da ação política, mas enquanto favor ou dádiva recebida, típica do clientelismo (...) (LUCA, Idib, p.486)

3.50 conceito de cidadania na modernidade

Locke, o pai do liberalismo, disse que não há possibilidade de se supor que haja subordinação entre os homens. (LOCKE, 1983, p.36)¹¹⁷. Mas, pelo direito de propriedade posta na Declaração dos Direitos do Homem de 1789, (Diderot)¹¹⁸ traz ao cenário

¹¹⁷ Nilda Teves Ferreira (*Do livro: Cidadania - uma questão para a educação*) nas referências.

¹¹⁸ José Ferrater Mora – Dicionário de Filosofia (Citado nas referências).

iluminista o foco da subordinação presente no período feudal redimensionada pelo sistema capitalista.

Apesar de o ideário da época pressupor o homem livre detentor de direitos naturais de liberdade, da justiça e do seu espaço social; e do estado burguês constituir-se e firmar-se na concepção da igualdade cidadã, ao ser estabelecido o direito à propriedade fica reafirmada a condição diferenciada dos homens dentro da sociedade. O *status* hierárquico retoma seu significado.

Marx apresentou um traçado social e político marcado pela trama das relações de poder que favoreceram interesses de grupos ou classes sociais restritas, como diz Severino (1986, p.9). Um poder ideológico permeou a construção da humanidade ao longo dos séculos XVII e XX no que se refere à construção de uma sociedade igualitária e democrática, na qual todos poderiam ser cidadãos com direito a herança social de forma simples e natural. A ideologia, posta pelo liberalismo, de que o homem como proprietário de si mesmo seria moeda de troca justa frente aos que detinham a produção, mascarou a realidade do mercado econômico que se avultou. E o poder político posto nas mãos de poucos, validou a ação de exploração e de opressão, assim como, a formação de uma sociedade de proletários e produtores, de subordinados e subalternos. Quanto ao poder ideológico Severino disserta que:

Para Marx a ideologia é toda forma de pensamento teórico cujo conteúdo se constitui de representações ilusórias do real objetivo, apresentadas como correspondendo aos interesses universais, mas correspondendo de fato a interesses particulares de classes sociais e elaboradas com a finalidade de justificar o exercício do poder sobre as outras classes ou grupos em decorrência do exercício do poder econômico fundado no domínio da propriedade privada. (1986, p.10)

Nessa perspectiva o poder ideológico entra em cena quando Locke declara que o homem é proprietário de si mesmo e pela força de trabalho e acumulação de capital poderia sair da condição de trabalhador para burguês, poderia apropriar-se de um espaço que fosse seu por direito na sociedade. Poderia ainda, conquistar a cidadania por meio da aquisição de propriedade ou propriedades. Dentro do Estado Liberal, ao longo do processo de socialização burguesa, a ideologia inculcada fez com que as diferenças de

classe se acentuassem na sociedade. O poder ideológico também se efetivou nesse cenário frente ao conceito de educação para a conquista da cidadania.

A sociedade, segundo Marx, é composta por classes sociais, para ele:

A história de todas as sociedades existentes até hoje tem sido a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, têm permanecido em constante oposição uns aos outros, envolvidos numa guerra ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta (MARX apud COSTA, 1997,p. 84)

Apesar da guerra ininterrupta, entende-se que uma classe sempre prevaleceu sobre a outra, ao longo da história, conquistando proeminência político- econômica e social impondo, desta forma, aos dominados, falta de autonomia e espaço delimitado no bojo social. A liberdade foi limitada pela repressão contundente de uma classe sobre a outra e os efeitos mais desastrosos dessa dominação perpetrou-se nos países menos desenvolvidos e em desenvolvimento, nos quais a desigualdade social ampliou-se significativamente.

Marshall aponta para um nível de desigualdade social aceitável, desde que não haja mendicância, porém nos territórios assolados pelos efeitos da desigualdade imposta pelo sistema capitalista, o nível de desigualdade social chegou ao que Marshall não considera aceitável. Desta forma, a conquista de uma nova realidade social pelo próprio oprimido urge como diz Freire, para quem a dimensão política da educação é imprescindível para superação da opressão imposta.

Marshall analisa o desenvolvimento da cidadania na Inglaterra entre os séculos XVII e XX. Em sua explanação conceitua cidadania a partir de três elementos: civil, político e social. O primeiro composto dos direitos necessários à liberdade individual - liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de construir contratos válidos, além do direito à justiça. Este difere dos outros, pois atua transversalmente nos outros direitos, afirmando cada um deles de acordo com a situação processual posta. O elemento político manifesta-se como direito de participar no exercício do poder político, como membro de um organismo, investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo. As instituições correspondentes de efetiva realização desse direito são o Parlamento e o Conselho do Governo Local. O elemento social abrange desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e

segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intensamente ligadas a ele são o sistema educacional e os serviços sociais. (MARSHALL, 1967, p. 73 e 74). Prossegue o autor:

“Os direitos políticos seguiram aos civis, e a ampliação deles foi uma das características do século XIX, embora o princípio da cidadania política universal não tenha sido reconhecido senão em 1918. Os direitos sociais, por outro lado, quase que desapareceram no século XVIII e princípio do XIX. O ressurgimento desses começou com o desenvolvimento da educação primária pública, mas não foi senão no século XX que eles atingiram um plano de igualdade com os outros dois elementos da cidadania” (MARSHALL. 1967, p.75)

Retomados os conceitos de Marshall, percebe-se que a cidadania está antagonicamente vinculada ao crescimento do capitalismo. Por um lado, a cidadania tem em si um princípio de igualdade que diz: a cidadania é um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Por outro lado, a classe social, presente nas sociedades como sistema de desigualdade. Para o autor é compreensível o conflito entre os princípios opostos, na sociedade, porém não compreende esses conceitos crescendo e florescendo, de forma similar, lado a lado no mesmo solo dentro do sistema capitalista que privilegia a desigualdade. Pois, para Marshall, no embate constante em prol da conquista da cidadania e do desenvolvimento social pautado nas regras do sistema capitalista, há que se privilegiar um em detrimento de outro.

Marx, no século XIX, mostra onde o campo é mais florido nessa sociedade de classes. O poder econômico superior de uma classe sobre outra tornava o exercício da cidadania uma conquista a ser efetivada pela classe proletária. Exercer cidadania nesse contexto tornou-se uma ação política que envolveu mais do que consciência e comprometimento. Implicava uma ação propositiva que pudesse romper com as estruturas ideológicas e as macroestruturas econômicas já consolidadas. Segundo Gramsci, esse rompimento dependeria da atuação contra-hegemônica de grupos da sociedade civil por meio da educação; ideia que pressupõe união de pessoas refletindo a realidade e se opondo à dominação. Em Severino, encontra-se a seguinte consideração:

(...) Mas enquanto a classe dominante tenta construir sua hegemonia pela extensão do consenso, ela abre necessariamente espaços para a livre circulação das ideologias representativas da classe oprimida e, conseqüentemente, permitindo que novas concepções de mundo possam eventualmente difundir-se contra a ideologia dominante. (1986, p.45)

Tais ideais não alteraram o curso da história no que se refere à consolidação do sistema capitalista, mas suscitaram formas de resistência em prol da minimização da desigualdade social crescente e da construção da identidade cidadã de grupos das classes subalternas. Tudo isso culminou na revolução cultural e comportamental nos costumes e hábitos da geração de jovens da década de 1960; nos movimentos sindicais da década de 70 apoiados por uma vertente da Igreja Católica em alguns países como o Brasil, estendendo-se até meados da década de 80 e, finalmente, os movimentos sociais que vêm ocorrendo a partir da década de 90 (GOHN, p. 13). Movimentos que, segundo a autora, têm como participantes a grande massa de excluídos produzida pela globalização (Ibid, p.19) e completa:

De fato, as novas mobilizações não são convocadas por partidos ou sindicatos, ainda que muitos deles peguem carona com o desenrolar das ações. (...) Marchas, manifestações e ocupações organizadas *on-line* sobre temas diferenciados; demonstram desencanto com a política, indignação diante do cenário de corrupção, falta de ética, mau uso do dinheiro público e falta de vontade política dos dirigentes. (Ibid, p. 20 e 21)

Nessa perspectiva, observa-se que o protagonismo social configurou-se numa estratégia da população excluída em busca da conquista da cidadania. Fato histórico que não impediu o avanço da estrutura economicista e do consumo, porquanto tem sofrido ferrenhamente os impedimentos da ideologia individualista presente nessa estrutura social que é pautada no acúmulo de capital.

No Brasil, a construção da cidadania contou com raros momentos de protagonismo social. Esse conceito surge no final da década de 1970, durante as greves dos trabalhadores das indústrias automotivas apoiados pelo ideário da Teologia da Libertação. Apesar do cenário aparentemente favorável a transformações, o voto manteve-se como o único direito de participação. Na verdade, é uma ação limitada a quem se deseja ser cidadão. Situa-se a ação de votar na dimensão civil e não de fato na dimensão

política. Ou seja, a população estava fora das tomadas de decisões em favor do todo social; fora da esfera pública.

A partir da década de 1990, pela influência da “Constituição Cidadã” datada de 1988, respirou-se ares de democratização, inclusive do ensino, que já projetava seu olhar para a construção da cidadania. Esse discurso, nesse momento, não somente observava direitos, mas também deveres e responsabilidades, no entanto, apesar do discurso e do descrito na Carta Magna essa década foi marcada pelo conceito de Estado Mínimo no qual os serviços essenciais à população, dentre eles a educação foram relegados à indiferença. Os sindicatos foram descaracterizados, privatizações autoritárias se multiplicaram no cenário brasileiro ferindo o todo social e a construção cidadã. Essas decisões atendiam a interesses particulares, por isso, fizeram da cidadania um conceito posto num horizonte distante aos brasileiros e tornou distante a possibilidade de reversão da polarização/dualização social instaurada pelo processo hegemônico neoliberal. Sobre essa questão, relata Torres:

(...) dado o solapamento ideológico do neoliberalismo, ao estado é atribuído um papel menos importante na construção a cidadania e no fortalecimento dos serviços sociais a amplos setores da população. Isto, conseqüentemente, resulta numa perda da solidariedade embutida nas políticas do bem-estar, porque a filantropia privada não pode abranger toda a extensão, toda a diversidade nem toda a magnitude financeira dos serviços envolvidos. Quando ocorre na comunidade uma perda de solidariedade atribuída à mudança do papel do estado, isto levanta importantes problemas para a teoria democrática. De forma semelhante, o empobrecimento de crescentes segmentos da população cria um atoleiro para a política pública e a cidadania, ou, para dizê-lo sem meias palavras, cria uma cidadania dual, ou cidadãos de segunda classe, dada a brecha entre ricos e pobres nas sociedades capitalistas. (2004, p. 155)

Para Torres o assunto da cidadania dual levanta a eterna pergunta de quem é que está excluído na escolarização compulsória e quem é que dela fica incluído (Idid, p. 159).

3.6 Cidadania na atualidade

Como já foi dito, para Severino o homem é um ente *socícola*, (2012 p.51) e, completa: (...) nossa espécie só é humana na medida em que se efetiva em sociedade (Ibid, p.52). Para o autor essa relação precisa ser tecida. Tecer, porém, a condição humana, significa incluir seus vários atores. Essa inclusão não ocorre de forma simples pelo desejo dos excluídos, se fosse assim, a história da humanidade não seria essa que vivenciamos. O espaço social pode ser para todos, segundo Bignotto¹¹⁹ (1991, p.85), mas deve ser conquistado. O autor complementa ainda que a busca pela liberdade compreende a existência de desejos opostos, de diferenças na *polis*, e pode significar conflito, dependendo da postura tomada pelos grupos envolvidos no contexto social a ser compartilhado com o objetivo da equidade social(Ibid, Ibidem).

Para Gallo (2004, p.136) o conceito de humanidade relaciona-se com o conceito de cidadania que por sua vez, vinculam-se diretamente às ações coletivas no cenário político-social. Ele afirma que a participação ativa e consciente na comunidade da qual tomamos parte é que nos faz cidadãos de fato. E continua dizendo que:

(...) cidadania é antes de tudo uma questão política que deixa em segundo plano a ideia de direitos e deveres. Ela tem origem no comprometimento do cidadão de forma coesa e visceral no corpo estatal. Um comprometimento consciente das estruturas sociais que compõem a sociedade, das relações de poder existentes nesse contexto, das possibilidades e das necessidades que todos têm de participar e de desempenhar um papel significativo, inserir-se no contexto, tomar decisões e construir a história (GALLO, Ibid, Ibidem).

Nilda Teves Ferreira¹²⁰ diz o seguinte, sobre o corpo estatal:É, pois, na defesa de seus interesses que os indivíduos optam pela criação do Estado. É por amor à vida que eles compactuam entre si e escolhem o mal necessário, o grande Leviatã (1993, p.50). Segundo Carnoy, ao refletir sobre sociedade civil no livro Estado e Teoria Política relata:

Gramsci não parece ter estabelecido uma única e absolutamente satisfatória teoria do Estado, porém ele claramente o viu de maneira diferente de Marx ou Lenin. Para Gramsci o Estado, como superestrutura torna-se uma variável essencial, em vez de secundária, na compreensão da sociedade capitalista. Ele

¹¹⁹BIGNOTTO, Newton. *Maquiavel republicano*. São Paulo: Loyola, 1991. P.85

¹²⁰ Nilda Teves Ferreira trata sobre cidadania e em sua trajetória reflete sobre a natureza e as características do Estado postas por Hobbes.

incorporou também o aparelho de hegemonia no Estado, bem como a sociedade civil, e, por essa razão, ampliando-a além do conceito marxista-leninista do Estado como um instrumento coercitivo da burguesia. Portanto, O Estado é, simultaneamente, um instrumento essencial para a expansão do poder da classe dominante e uma força repressiva (sociedade política) que mantém os grupos subordinados fracos e desorganizados (2001, p. 101)

Nesta perspectiva a construção da história coletiva é cerceada por finalidades particulares. As relações de poder de uma classe sobre a outra são perpetuadas pela ação estatal que é parte da classe hegemônica e Carnoy continua:

Assim para Gramsci não apenas defende a construção proletária como meio de sitiar o Estado Burguês, mas como a base para o novo Estado proletário: instituições e organizações que fazem parte da hegemonia proletária no processo de realizar a guerra de posição tornam-se o alicerce da nova ordem moral e intelectual (2011,p. 114).

A proposta de Gramsci, segundo Carnoy (Ibid, Ibidem), seria de uma guerra não frontal, mas estrategista com quatro níveis de consciência política coletiva a serem assimilados pela classe contra-hegemônica, com vistas na superação da dominação.

Carnoy ainda diz que tanto Gramsci como Lenin viam o partido político como instrumento de elevação de consciência e de educação junto à classe trabalhadora e de desenvolvimento das instituições de hegemonia proletária. (Ibid, p. 115).

O autor diz também, que Gramsci acreditava nas qualidades intelectuais das massas para criar, elas mesmas, a hegemonia de sua classe por meio de intelectuais orgânicos, oriundos da classe trabalhadora. (Ibid, p. 120).

Observa-se pela perspectiva de Carnoy sobre Gramsci que há possibilidade de construir pela educação uma sociedade mais equânime. Severino relata:

(...) a educação foi sempre vista como processo de formação humana. Essa formação significa a própria humanização do homem (...) Portanto, a formação é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa – (...) o sentido dessa categoria envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo *formar* tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de,

desenvolver-se, dar-se um ser. É relevante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. Nessa linha, afasta-se de alguns de seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar e repudia outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar. Converte apenas com transformar... (2006, p. 2)¹²¹

A realidade mundial, no entanto, principalmente nos países periféricos, vivencia um momento de profundo questionamento quanto à crescente desigualdade social advinda de um processo de construção histórica que privilegiou alguns em detrimento da maioria. A educação, infelizmente, contribuiu com esse processo de desumanização quando assumiu o papel de reprodutora da cultura dominante e acolheu, em sua atuação, o processo de manipulação do sistema capitalista vigente.

Com base no descrito acima, uma educação cidadã para o século XXI, deverá estar pautada na possibilidade de reverter o cenário excludente por meio de uma formação integral que promova a emancipação, a minimização das desigualdades sociais. Além disso, motive participação política com vistas no bem comum e na inclusão de forma abrangente. Ou seja, uma educação que projete uma população culturalmente valorizada e politicamente atuante; enfim, uma sociedade inclusiva.

A cidadania do século XXI conta com a ideia de pessoa humana integral incluída na condição de membro ativo da sociedade, com participação política autêntica, que por meio dela se tenha consciência das relações de poder, das lutas pela igualdade de direitos e que fomente a democratização desta sociedade.

Entende-se, nessa perspectiva, a relevância da formação cultural que assume nessa época uma finalidade intrínseca de cunho mais antropológico do que ético e político (SEVERINO, 2006, p. 633); que vem ao encontro da possibilidade de superação da problemática educacional posta e da construção de uma democracia genuína, propiciando nessa construção, como completa Severino (Ibid, Ibidem), a relação efetiva do homem

¹²¹ **Antônio Joaquim Severino** -A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação – Educação e Pesquisa. USP. vol.32 nº 3 São Paulo Set./Dez. 2006 . Em foco: A Filosofia da Educação enfrentando a problemática educacional contemporânea.

com o mundo e com os fatores sociais, políticos, culturais e econômicos, em uma ação intencional e inclusiva.

Visto que a escola apresenta-se como um local privilegiado de aprendizagem tem-se um grande desafio para o grupo de educadores, como um todo; sejam nas universidades, ou nos contextos escolares de educação básica, de se apropriarem da realidade político-social diversa da contemporaneidade e de atuarem em cada realidade, planejando e construindo um universo educacional que interfira no todo e promova formação integral para emancipação.

Para tanto, há que se considerar o constante diálogo, a constante pesquisa e a ação coletiva num movimento dialético, bem como um currículo que valorize a construção da cultura a partir das diversidades existentes.

3.7 O currículo escolar como exercício de cidadania

A construção do novo pedagógico, com foco no exercício da cidadania, está na dependência de educadores que se disponibilizem na elaboração de propostas educacionais que atendam as especificidades impostas pelo período histórico atual, e que principalmente, tenham como meta atender em grande proporção os anseios e interesses da coletividade.

Retomando Giroux (2003), o autor propõe a elaboração conjunta do currículo pelos sujeitos da ação pedagógica. Ele acredita no currículo que traga incluso em seu ideário as linguagens dos alunos e os saberes que lhes interessam e estão presentes na comunidade a partir de uma perspectiva crítica.

A primeira tarefa para que o currículo esteja de acordo com a realidade do grupo é transformar as condições de trabalho do professor, porque se o professor é um mero transmissor de conhecimento; se sua responsabilidade educacional é vista como uma tarefa mais técnica do que crítica, então ele não pode desempenhar o papel de intelectual transformador. É necessário que as condições de ensino sejam transformadas em todos os níveis da educação.

Ainda Giroux (1997) afirma que o professor precisa ter condições de pesquisar o porquê do currículo, participar da elaboração do currículo; participar juntamente com a comunidade na elaboração de novos pressupostos para a educação e inteirar-se com sua comunidade. Ou seja, um professor que não se restrinja a reproduzir o conhecimento já

dado, mas um sujeito ativo na pesquisa, na reflexão e na construção de condições para uma nova pedagogia crítica. É importante que ele não ensine apenas como fazer as coisas, mas deixe claro o porquê delas serem feitas e que saiba com seu grupo fazer escolhas. A escolha de um conteúdo em detrimento de outro precisa ter significado aos construtores do currículo. A escola que tem como pressuposto atuar em favor de sua própria realidade, tem professores intelectuais transformadores que valorizam a cultura local.

A abertura curricular, segundo o autor, e a proposta de incorporar conhecimentos práticos culturais são questionadas em sua ação efetiva. Giroux (1997), no entanto, ressalta que essa proposta, na verdade, não está posta a profissionais isolados num contexto determinado, mas está posta como uma proposta de mudança social mais ampla.

Ele visualiza professores ativos na esfera pública, numa democracia substantiva. Uma educação, na qual a prática da sala de aula esteja intimamente vinculada às práticas cotidianas. Educação que dialogue com instituições e entidades para além da escola, que luta por uma democracia substantiva e por justiça social é o que se espera atualmente.

Ele propõe que o professor seja ativo dentro e fora da sala de aula tanto na participação quanto na adesão do que ele chama de contra-esfera pública, que resista à privatização da educação em todos os níveis, que resista a degradação da educação e que resista a transformação da educação em mercadoria; indivíduo que esteja ligado a forças sociais e a forças culturais, que se permita resistir ao projeto de privatização em todos os sentidos da educação e seja, em sua profundidade, um profissional intelectuale transformador público.

Considerando o binômio exclusão participativa/exclusão cidadã Habermas (2006) apresenta uma categoria denominada “A Esfera Pública”¹²² que pode ser refletida no cenário escolar no contexto brasileiro como um todo. Quando há participação da

¹²²Esse modelo consiste na participação das pessoas de uma comunidade política na tomada de decisão quanto aos princípios que os deverão orientar. Privilegia, portanto, a dimensão cidadã da pessoa, sem excluir as outras duas. O que Habermas propõe é que a dimensão da cidadania seja justamente o elo entre as dimensões individual e cultural. A cidadania, sob essa ótica, traz uma identidade política que aglutina diferentes grupos culturais, fornecendo, ainda, um ponto comum de identificação para os indivíduos pertencentes a uma mesma comunidade. Esse ponto em comum é o que Habermas chama de patriotismo constitucional, em contraponto ao nacionalismo. (...) A competência comunicativa é indispensável para o processo de Discurso, por sua vez necessário à tomada de decisão na esfera pública, garantindo a concreticidade da democracia deliberativa. Esse conceito de esfera pública como o espaço onde se desenvolve o Discurso é de grande importância para o pensamento habermasiano. A esfera pública é uma rede para a comunicação e formação da opinião pública; é, pois, o espaço de realização e garantia da cidadania. Retirado do artigo de Isabel Padilha de Menezes - PUC Rio de Janeiro. Referência: HABERMAS, Jürgen. Direito e Democracia: entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. 354p.

população na esfera pública significa a valorização das diversas experiências culturais da globalidade, e isso traz uma nova perspectiva de sociedade. Repensar o todo heterogêneo também é parte do objetivo da escola que forma para a cidadania. A concepção do autor sobre “A Esfera Pública”¹²³ pode auxiliar nessa trajetória democrática a ser construída pela escola. Outro autor, Barros (2006) afirma que:

A proposta original percebia a esfera pública como um fórum para a formação da opinião pública. Habermas reconheceu que esse espaço entrou em declínio pelo desenvolvimento da publicidade e estratégias de mercado que intensificaram o caráter comercial dos meios de comunicação de massa e pela amenização dicotomia entre o público e privado devido às ações do Estado de bem-estar social. O autor abandonou, portanto, o modelo bipolar que colocava a sociedade civil em contraposição ao Estado, e optou pela consideração de diversos públicos ou arenas discursivas espalhadas pela sociedade. (2006, p.28)

3.7 A educação para a cidadania

A educação para a cidadania é construída numa escola de ações inclusivas. A escola com práticas educacionais inclusivas constrói um Projeto Político Pedagógico coletivamente e almeja que todos tenham igualdade política. Em sua concepção, todos são cidadãos da polis. Procura também a equidade ao todo escolar e prevê a escola como espaço onde todos trabalham envolvem-se responsavelmente e buscam resultados benéficos à coletividade. Dessa maneira, constrói uma cultura subjetivada para abarcar a diversidade interna e externa.

3.7.1 Igualdade política

Severino nos diz que há íntima relação entre educação e sociedade. (2012, p.71) Continua seu pensamento dissertando que a ciência humana, ao longo da história, promoveu práticas informais de educação para atender às demandas sociais. Com o

¹²³Ana Paula Ferrari Lemos Barros- Universitas: Arquitetura e Comunicação Social, Brasília, v. 5n. 1/2, p. 23-34, jan./dez. 2008.(Categoria Esfera Pública de Habermas será mais explorada em outro capítulo).

advento da formalização, a educação continuou mantendo o vínculo com a construção da sociedade, mas ao mesmo tempo, buscando identidade no cenário social. (Idib, Ibidem).

Este pensamento demonstra a importância histórica dada à educação, ao processo educacional, ao indivíduo e à coletividade, visando ao enfrentamento à dominação imposta historicamente. A educação oferecida à população desfavorecida, porém, ao longo da história não tem dado conta de demonstrar a que veio. Primeiro: a educação nem sempre foi para todos e quase sempre focou aspectos que fortalecessem o *status quo* da classe hegemônica. Segundo: a universalização da educação privilegiou o acesso em detrimento da qualidade.

Essa observação, no entanto, não quer descaracterizar a importância que reside na ação educativa e na possibilidade de transformação social que ela pode oferecer. É importante ter em vista que o homem comum foi privado dessa educação integradora ao longo da história, mas que esse processo pode ser revertido. Com efeito, os discursos da atualidade mostram-se completamente favoráveis a retomada, no contexto escolar, dos princípios políticos de sociedade. Atitude que propiciará a revisão de uma das finalidades primordiais da educação que é o exercício da cidadania. Para isso, compreende-se, entre outros aspectos, o estímulo à participação num sentido inclusivo, ao compartilhamento de responsabilidades e à coexistência entre os sujeitos no espaço social de forma igualitária. A fim de sejam capazes de tomar decisões, produzir conhecimentos e ocuparem o espaço escolar de forma interativa e dialógica. Demo observa que:

Muitas vezes subestima o efeito político da educação, porque se pretende captá-lo como impacto imediato, a exemplo dos impactos de ordem sócio-econômica. A formação da cidadania é um processo lento e profundo, que leva gerações. Planta-se uma geração, não uma parede ou um pátio. É outra dimensão aquela comprometida em com instruir “gente”, para além de trabalhadores treinados, pessoas bem-comportadas, seres informados. Essa tarefa se realiza por baixo do toverlinho diário, efêmero e rotineiro, perdendo-se no horizonte das dimensões infinitas da sociedade. (2001, p.53)

Na realidade brasileira, a visão da educação como ato político está fortemente marcada no discurso de Paulo Freire¹²⁴, mas a prática efetiva parece ser um assunto sempre a ser construído, como se fosse novo. Talvez seja porque a construção deste

¹²⁴ Freire, Paulo. *Política e Educação*, Editora Cortez, São Paulo, 1983

significado de forma frutífera não possa se restringir à relação estanque professor aluno na sala de aula, ainda que essa relação seja a mais significativa no contexto escolar. O envolvimento de outros atores com a visão de educação como ato político potencializaria o ato. Por meio do auxílio de outros sujeitos da realidade escolar, o professor avançaria, mas quem são os outros sujeitos? Os gestores, pais, funcionários e comunidade.

Além de outros sujeitos, outros espaços. Entendendo assim que o cenário escolar pode ser mais amplo do que a sala de aula. O entorno agregado à escola dilui o efeito limitador de quatro paredes de uma sala de aula e amplia a criatividade, promovendo construção histórica e essencialmente vem ao encontro de uma proposta que contemple plenamente a formação para a cidadania.

O processo educacional feito para o social pressupõe novos espaços e novos sujeitos envolvidos numa aprendizagem cidadã para o exercício da democracia. Os novos espaços não precisam ser aqueles que a escola dispõe, podem ser aqueles que a comunidade dispõe. Aquele que o bairro dispõe ou, que a cidade dispõe. Os espaços de aprender podem ser vários e podem estar ou não vinculados à escola.

Os sujeitos também não precisam necessariamente ser aqueles que estão inseridos no contexto escolar. A escola pode contar com parceiros reflexivos e atuantes, que estão nas igrejas; organizações não governamentais; cooperativas de reciclagem; sociedades de amigos de bairro; ou até mesmo nos times que se unem para praticar esportes na quadra da escola. Nesse aspecto, teremos um todo espacial e relacional envolvido numa prática educativa que é conjunta e cheia de significado aos sujeitos em prol do social inclusivo. Esse grupo de agentes sociais propiciará a tecitura coesa do contexto, um dos requisitos importantes na construção da cidadania.

O encontro entre os sujeitos citados é primordial à transformação da localidade e à interferência global. Lembrando que a transformação ocorre pela reflexão sobre o espaço, sobre a realidade desse espaço e sobre a ativa participação dos indivíduos nesse espaço. Um envolvimento nesse patamar relacional promove criatividade, todavia exige uma programação específica ao grupo e um currículo pensado coletivamente (SACRISTÁN, 1991, p. 91), objetivando uma educação significativa e de qualidade. Conceber a educação nesse grau traz significado ao processo educativo, (re)significa a localidade e proporciona aos seus participantes a possibilidade de trânsito amplo na localidade global. Alunos, professores e comunidade precisam ter em mente que a educação de qualidade só se construirá com o avanço da educação cidadã, pois essa forma de trabalho pedagógico reflexivo e atuante concretiza-se em produção de bens diversos

ao grupo, sejam eles de cunho epistemológico, axiológico ou simbólico, configurando a práxis. (SEVERINO, 2012, p. 69).

Ação assim promove educação de qualidade e extrapola os muros escolares. Visto que, quando os gestores promovem encontros com pautas e planejamentos entre escola e comunidade realizam formação conjunta e favorecem a vivenciada dimensão política da educação. Esse aspecto da educação possibilita o entendimento das relações de poder existentes na sociedade. E despertam para a necessidade de aprendizado para a superação destas relações de poder, pela consciência da realidade e pelas intervenções sobre essa realidade. Fazer-se ouvir, ter voz, cumprir seus deveres, mas também fazer valer os seus direitos, visando à conquista de seu espaço social, com participação efetiva na construção da história como sujeito emancipado e feliz. Aristóteles é resolutamente a favor da vida política, ou vida ativa, como meio de alcançar a felicidade. Sobre isso, disserta:

(...) O fim da comunidade política é assegurar aos cidadãos a vida boa (eu zen). A vida boa é conforme à virtude * ‘ não só se associam os homens para viver, senão para viver bem, caso contrário haveria cidades de escravos e de animais. E isso é impossível porque estes não participam da felicidade’. Por ‘vida boa’ não se deve entender abundância de bens materiais que caracteriza o que correntemente se chama de sociedade de consumo(...). Os elementos apresentados sublinham que para viver bem ‘ a cidade é comunidade de homens livres’ (ARISTÓTELES. p. 21 e 22. 2010).

A concepção originária de uma educação significativa é aquela que mantém inter-relação com o espaço circundante. O permanente intercâmbio entre a escola e seu entorno e segundo Giroux (2003) é parte do Estado a ser considerada em suas decisões e ações.

Na educação atual, não há mais lugar para alienação, isolamento e ignorância acerca do que ocorre ao redor da instituição de ensino. É urgente ressignificar o ato de educar, lembrando-se de que esta nova concepção será mais efetiva quando a educação for entendida como um ato político e promotor de liberdade.

Hannah Arendt¹²⁵ apresenta a relação entre política e liberdade e diz: “(...) desde a antiguidade, ninguém mais ser de opinião que o sentido da política é liberdade (...)” (2003, p. 40). E completa dizendo que a política nada é que aquilo que infelizmente é necessário para a conservação da vida da humanidade. (Idib, Ibidem). A liberdade se

¹²⁵ Arendt, Hannah O que é Política -elencada nas referências.

constitui, para Arendt, na coletividade, ou seja, no cotidiano das relações interpessoais em que externam opiniões (Ibid, p. 58) . É a relação dialógica do homem com outros da espécie que os torna humanos. É nessa relação que os homens se apresentam mutuamente.

Um educador com a finalidade única de transmitir conhecimento sistemático, não entende, certamente, a dimensão política do ato de aprender e continuará incorrendo no erro de privar-se de ser livre, de buscar liberdade, e, de promover a liberdade, no sentido que Hannah Arendt apresenta. Ele se priva de ser sujeito atuante, construtor da própria história e da história social juntamente com os sujeitos da realidade na qual atua: alunos e comunidade. A responsabilidade deste profissional é de agente mediador, e nas palavras de Severino “(...) a atuação educacional pode ter efeitos desestruturadores, tornando-se fatores de mudança social.” (2011, p.72). O papel desse educador é o de manter o diálogo vivo entre os diferentes intra e extramuros, incluindo a esfera estatal (GIROUX, 2003), na busca da construção de um espaço público e político de aprendizagem.

Para Hannah Arendt, há relação entre a *polis* e o cidadão e a partir desta relação, a *polis* representa o espaço para o exercício da política, da cidadania que acontece pelo princípio de isonomia (2003, p. 49). A isonomia garante a igualdade entre entes desiguais, por isso a *polis* representa um espaço de liberdade, no qual todos, apesar das diferenças, dialogam para um bem comum (Ibid, Ibidem). E nesse aspecto, entende-se, como Habermas, que se faz necessária a construção de várias representatividades educacionais, elaborando projetos significativos aos vários cenários escolares da cidade e do Estado de São Paulo¹²⁶.

Como Paulo Freire enfatizou em sua obra, *Pedagogia do Oprimido* (1983), uma educação popular com vistas no exercício da cidadania pauta-se no levantamento coletivo das necessidades e nas expectativas de seus sujeitos, durante as constantes trocas de informações, experiências e conhecimentos. Temos, na ideia acima, e no que

¹²⁶ O Estado de São Paulo pela extensão territorial e pela população que dele participa da construção constitui num grande Estado e com grandes diferenças sociais, reflexo da realidade do país. Somente de escolas públicas estaduais são aproximadamente 6.000 mil escolas em regiões com diversidades a serem atendidas. Educar politicamente como diz Paulo Freire está em considerar a realidade não somente de cada escola mas do território que as escolas estão inseridas. Apesar das escolas apresentarem-se com especificidades elas num dado setor, como são denominadas um determinado território escolar, possuem um público a ser atendido originário de uma mesma realidade a ser refletida. Neste sentido a reunião desse grupo de dado território seria considerado uma relação política importante a formação integral do aluno e da sociedade inclusiva. Descentralizar sem aumentar “chefias”. Cada supervisor de ensino com seu setor pensando possibilidades e sendo ouvidos em suas especificidades para atendimento à diversidade e as diferenças. Em São Paulo Supervisor de Ensino é um cargo voltado à “fiscalização” do sistema apesar de nos últimos anos ter assumido propeções de cunho pedagógico.

descrevemos abaixo, a retomada do conceito e da prática política evidenciada na “*polis*” grega, que inserida no contexto relação comunidade/escola construirá a formação cidadã. Nogueira quando trata da política dos cidadãos tem o seguinte pensamento:

Esse modo de conceber e praticar a política tem em seu centro a educação dos cidadãos: um esforço permanente para fazer com que todos aprendam a valorizar o diálogo e o alcance de consensos como meio de resolver conflitos, organizar e viver a vida. É uma retomada da ideia grega de política, que, como escreveu a filósofa Hannah Arendt na *Condição Humana*, explora ao máximo a natureza eminentemente política, comunitária, dialógica, comunicativa do homem: *zoonpolitikon*. Uma ideia que não tem como se afirmar sem se unir à perspectiva da *Paidéia*, ou seja, daquele processo contínuo dedicado à formação integral do homem. Educação para cidadania (...). (NOGUEIRA, 2001, p. 61,).

A educação torna-se um ato político quando gestores, professores e alunos formam simultaneamente na interação pessoal, no debate de ideias frente ao planejamento posto. Esse deve promover a integração territorial pelo envolvimento dos atores da comunidade local, que poderão estar nas igrejas, nas associações de moradores, nas organizações não governamentais, nos comércios locais, nas instituições de Saúde ou nos diversos tipos de cooperativas. Ou seja, os vários sujeitos reunindo-se numa ação político-educativa e principalmente solidária para ampliação de oportunidades e diminuição das desigualdades sociais e humanas.

Essa formação mútua não significa tirar do professor a autoridade própria de seu papel social conferida por Lei. O professor está numa condição político-social diferenciada, de formador, e esta condição não pode se perder no processo. A afirmação de que o professor forma seus alunos ampara-se no seguinte pensamento de Freire: Devemos buscar a aprendizagem mútua, porém sem nos descaracterizarmos dentro da função a qual fomos preparados e continua (1997, p. 101):

(...) O educador que diz que é igual aos educandos ou é demagógico, ou mente, ou é incompetente. O educador é evidentemente diferente, de outra forma não reconhecera e educando. Se os dois fossem a mesma coisa, não haveria maneira de identificá-los. (...) em segundo lugar, eu dizia também há pouco que toda educação é diretiva. Portanto, não existe uma educação não-diretiva (...) (FREIRE, *Ibid*, *Ibidem*).

A função do professor deve ser parte de uma grande engrenagem do todo democrático, caso ele “respeite a sabedoria popular, precisamente para superá-la”. (TORRES 1997, p.98). Fazer-se companheiro sem renunciar à responsabilidade que tem, inclusive de comandar em muitos momentos, a prática. O Educador tem que ensinar, não é possível deixar a prática do ensino ao acaso. (TORRES, 1997, p. 102)

A “escola anfitriã”, a “escola cidadã” que ensina e aprende; que ouve e fala; que transforma e é transformada; que entende a localidade como espaço de aprendizagem e é entendida pela comunidade como espaço de aprendizagem significativa, de alegria e de promoção de vida.

É muito importante lembrar-se neste processo que precisamos partir da cultura e dos saberes locais e propiciar que cada grupo participe e seja responsável pelo processo de desenvolvimento do segmento a que pertence e dos outros segmentos que irão se integrando paulatinamente. - Eu sempre usei o verbo “partir”, desde a pedagogia do oprimido. No ato do conhecimento, você tem de partir. Partir dos níveis de percepção em que se encontram os educando, os grupos populares, e com eles vir avançando e transformando em rigor científico o que era no ponto de partida senso comum. (FREIRE, 1999, p. 83).

Para que ocorra efetivamente essa transformação de saberes, no bojo dos segmentos populares, a escola deverá estar inserida nos espaços de aprendizagem da comunidade, construindo uma nova cultura, na qual todos se sintam pertencentes. A responsabilidade de todos deve ser invocada para o benefício do coletivo no contexto que vivenciam educando-se mutuamente. Segundo Severino: “Do ponto de vista antropológico, a educação é um processo intrinsecamente público, pois é sua tarefa inserir, a partir de mecanismos informais ou formais, o indivíduo em seu grupo cultural em sua polis, de modo a torná-lo *socícola* (2012, p.79).”

Quando a comunidade reconhecer a escola e ocupá-la como bem público criado por ela e para ela, a escola, por sua vez, ocupará as imediações. Ambas, escola e comunidade reconhecer-se-ão mutuamente nos espaços citados e se identificarão com intuito de recriar tanto uma quanto outra. Essa nova concepção terá como objetivo tornar indivíduos cidadãos, com consciência clara do direito de pensar, de falar, de intervir e de se emanciparem, ou seja, reconstruir o espaço popular pela aprendizagem da real democracia.

3.7.2 Equidade social

Há uma relação hierárquica de classes na sociedade e, geralmente, a classe dominante determina a ação das demais que com ela coexistem. A ação opressora da classe dominante esmaga os anseios, as esperanças e o tempo das desfavorecidas economicamente, impedindo que haja espaço para se organizarem e se estabelecerem como agrupamentos de pessoas integralmente humanas e cidadãs. Paulo Freire entende que uma existência humana autônoma e, por isso, digna, é conquistada coletivamente por meio das inter-relações dialógicas estabelecidas nos contextos explorados e dominados. Severino afirma que:

Não se é humano fora do tecido social, o qual não é simples referência circunstancial, mas solo de todas as relações, matriz e placenta que nutre toda atividade dos indivíduos. (...) O existir humano é intrinsecamente tecido na trama das relações sociais. O social não é só um entorno a pressionar a vida de um sujeito autônomo. A autonomia é sustentada pela inserção no fluxo da vida social (2012, p. 52).

O momento, porém, de interação para reflexão e tomada de decisões das maiorias excluídas está comprometido. Fica evidente que para romper as estruturas vigentes é preciso, primeiro, romper com a “escravidão” que o cotidiano nos impõe, como diz Arendt: “ (...) que para poder viver numa polis¹²⁷, o homem já devia ser livre em outro sentido – ele não devia estar subordinado como escravo à coação de outro nem como trabalhador à necessidade do ganha-pão diário.”

Transpondo a citação ao contexto escolar, quando se trata de alunos, podemos vislumbrar uma transformação no que se refere a ser livre e poder viver na *polis*, no entanto, quanto às famílias, responsáveis pelos alunos e comunidade do entorno, a

¹²⁷Polis A cidade- estado grega na qual Atenas foi o principal exemplo no período que vai das reformas de Clístenes (séc.VI a.C.) até a conquista da Macedônia. A polis se constituía como uma unidade política e territorial, sobretudo através do vínculo que seus cidadãos mantinham com ela por lealdade, identidade cultural e origem. É na polis que se dá a experiência da democracia, caracteriza-se pela igualdade dos cidadãos perante a lei e pela participação destes nas decisões políticas. * Aristóteles, na Constituição de Atenas, examina essa forma de organização política, que teve grande influência na tradição ocidental, sendo retomada depois como modelo pelas cidades –Estado italianas no período do Renascimento (Sec. XV).

maioria já tem suas mentes ocupadas pela necessidade de sobrevivência e do consumo desenfreado, disseminado, estrategicamente, pelo sistema capitalista.

A vida moderna exige que as mentes fiquem preocupadas consigo mesmas em detrimento do coletivo e, neste ponto reside uma das grandes dificuldades de se estabelecer relação entre escola e comunidade. Nesse contexto, pergunta-se: há como educar para a cidadania? Há como mobilizar a escola e a comunidade no sentido de promover participação efetiva dos sujeitos deste espaço?

Em Gramsci encontra-se um pensamento crítico e comprometido com a realidade fundamentalmente marcada por processos de exclusão social. A exclusão social crescente originária da formação da sociedade de classes. Em sua análise, o autor revela a possibilidade de resistência à dominação, pois apresenta a preocupação constante com um processo civilizatório, que nos faça vivenciar a *civiltà*¹²⁸. Para ele, esta vivência torna os indivíduos capazes de superar os desafios da modernidade e construir uma estrutura governamental, na qual a massa tenha voz e determine as ações sociais. O principal objetivo é o alcance da tão sonhada democracia econômica, política e social e, diminuição os antagonismos e as diferenças.

Gramsci considera o fato de que as relações de poder não se consolidam apenas pelo domínio do capital, mas pelo fato de os indivíduos não se envolverem politicamente na construção de sua história. Pondera ainda sobre a figura de um intelectual orgânico que viabilize o encontro, o debate e as ações em prol do atendimento dos interesses da maioria. Essa perspectiva vislumbra a possibilidade de diminuição das diferenças de classes e o exercício da cidadania. O mesmo autor lembra ainda, o fato de existirem sujeitos dentro das comunidades com disposição interna para realizar algo em prol do coletivo e modificar a realidade opressora, por intermédio da construção democrática da cidadania em seu sentido original.

3.7.3 Valorização Cultural

¹²⁸Civiltà - O termo **civiltà** deriva do latim *civilitas* que significa civilização, por sua vez, deriva do *Civilis*, de *Civis* ("nacionais"), que por sua vez deriva de *civitas* (cidade, entendida como um conglomerado de indivíduos e não como uma área social urbano). Neste contexto, portanto, mostrou todas as qualidades e características de um membro de uma comunidade de cidadãos, no sentido de boas maneiras cidades em oposição a *rusticitas* a aspereza dos habitantes da zona rural; conceito que realmente queria para discernir a organização democrática do Estado Civil a vida individualista e auto-suficiente no campo.

Foram atribuídos ao longo da história da humanidade à categoria Cultura muitos significados. Segundo Santos a primeira concepção de cultura remete a todos os aspectos de uma realidade social; a segunda refere-se mais especificamente ao conhecimento, às ideias e crenças de um povo. (2010, p.24) A diversidade de pensamento humano traz diversidade também ao conceito de cultura. Atualmente segundo Demo:

A cultura significa produto tipicamente humano e social, no sentido da ativação das potencialidades e da criatividade de cada sociedade, com relação ao desenvolvimento de si mesma e ao relacionamento com o ambiente. É marca do homem sobre a terra, principalmente na região simbólica, como capacidade de se criar e desdobrar em suas potencialidades próprias e como capacidade de interagir com as circunstâncias externas dadas. (2001, p.55)

Segundo Souza (2010, p.34) quando discutimos cultura há preocupações implícitas ao cenário social, São elas: cultura pode, por um lado, referir-se à “alta cultura”, à cultura dominante e por outro, a qualquer cultura. No primeiro caso, cultura surge em oposição à selvageria, à barbárie; cultura é então a própria marca da civilização, dentro da concepção ocidental. Ou ainda, a “alta cultura” surge como marca das camadas dominantes da população de uma sociedade; opõe-se à falta de domínio da língua escrita; à falta de acesso à ciência, à arte e à religião próprias das camadas dominantes. No segundo caso, pode-se falar de cultura ou sociedade humana. Consideram-se como cultura todas as maneiras de existência humana. (2010, p. 35). A presente pesquisa sobre as possíveis práticas educacionais inclusivas situa-se na tensão entre os dois últimos significados.

Para Demo (2001, p.56), frequentemente se confunde diferenças culturais com falta de cultura, como se fosse possível um grupo humano sobreviver na história sem construir cultura. A pesquisa desta forma pautar-se-á no entendimento do que o grupo concebe a respeito dessa tensão e de como ela é assimilada no cenário escolar.

Afinal, a escola pública é uma instituição mantida pelo Estado e como tal tem sua cultura objetiva que advém desse vínculo e das normas postas pelo vínculo. A escola, no entanto, pertence à sociedade e mais do que à sociedade ela pertence ao público que nela está matriculado. Desta forma, o fazer da escola deve se efetivar em sua ação educacional de forma a valorizar as várias culturas e construir a sua própria. Sua identidade deve ser capaz de abarcar as necessidades do grupo, há que se vislumbrar

a subjetivação desse espaço. Entender-se “invadida” na sua objetivação por outras objetivações e transformar-se num cenário reflexivo e inclusivo.

Essa perspectiva acena para o repúdio à arrogância e à imposição da cultura dominante às outras culturas, descaracterizando-as, desfigurando-as e deturpando-as (DEMO 2001. p.56). Isso projeta para o ideário de cultura como processo de identificação comunitária que incorpora a história dessa comunidade, os valores os símbolos, os modos de ser e de fazer, bem como os modos de produzir. (DEMO 2001, p.57).

CAPÍTULO IV

FORMANDO PARA A CIDADANIA NUMA CULTURA INCLUSIVA

Segundo a Constituição Brasileira de 1988 art. 205, reiterado no art. 2º da L.D.B. 9394/96, a educação escolar tem como uma das finalidades fundamentais a preparação do jovem para o exercício da cidadania. Quando se observa, no entanto, a prática cidadã em parte significativa das escolas, identifica-se a distância entre o descrito e o efetivado. Diante da constatação a pergunta inevitável ocorre: por que existe esse distanciamento

entre o previsto na legislação e o estabelecido no interior das escolas quanto ao exercício da cidadania? A resposta, talvez, esteja no processo de construção cultural, pois a prática da cidadania, como exercício social, não é marca histórica da maioria da população do Brasil, pois se apresenta na escola como mais um conhecimento abstrato, não real.

A ineficiência participativa na educação escolar e na sociedade brasileira como um todo decorre de processos históricos estagnadores. Uma educação cidadã dependerá desta forma, do atendimento de três exigências: a primeira seria romper com o passado de concepções autoritárias; a segunda, a formação dos professores e dos gestores com maior conscientização dessa finalidade da educação; e a terceira, a prática cotidiana da escola conduzida, mediante diálogos intensos e sistematizados com a comunidade envolvida. Todos com o objetivo de promover a aprendizagem efetiva dos alunos e construir a cidadania pela consolidação da função social da escola.

O *déficit* participativo instaurou-se no Brasil após a trajetória histórica de repressão política a partir de 1964 e o crescente domínio capitalista; um período longo de ditadura militar, seguido de abertura política sem eleições diretas, num primeiro momento, culminando no advento neoliberal. A sociedade brasileira foi desconstruída a ponto de grande parte da população não entender o que significa uma realidade verdadeiramente democrática. Evidenciaram-se dispositivos alienadores com vistas na dominação. Segundo Boudon e Bourricaud¹²⁹ o termo alienação tem a seguinte definição:

(...) a alienação é o efeito necessário de certas estruturas ou formações sociais que embora sendo produto da ação humana, têm por efeito tornar o homem estranho a si mesmo, e o resultado de suas ações, modificados eventualmente invertidos em relação a suas intenções, desejos e necessidades. (1993, p.324)

Sob a repressão política: o estado de sítio eo toque de recolher, reforçados pelo AI 5, a população manteve-se passiva como que acometida por uma “paralisia social”. A expressividade do trauma sofrido pela população, nesses anos de trevas políticas, reservou para a atualidade a necessidade do resgate da participação da população em decisões que afetam a maioria. Superada essa fase, é imperativo o resgate da qualidade educacional, comprometida nesse cenário de aniquilamento intelectual.

¹²⁹In Dicionário crítico de sociologia dos autores descrito nas referências.

O ensino formal, no Brasil, configurou-se para atender prioritariamente à elite visando à manutenção do *status quo* das classes privilegiadas. A educação popular foi relegada pela minoria dominante e um cenário social de discriminação e segregação foi montado. Assim, promoveu-se a exclusão da grande massa da população, impedida de acesso à educação de qualidade. A partir de 1970, houve considerável ampliação da máquina educacional, porém a qualidade não foi privilegiada. As consequências dessa universalização refratária à qualidade é hoje uma das maiores preocupações presentes nos discursos governamentais.

O assunto, no entanto, dessa pesquisa foca em especial na questão da cidadania, entendendo que esta reflete significativamente na qualidade de ensino, na medida em que se promovem reflexões e ações produtivas que favoreçam o contexto escolar e local tornando-os mais significativos à aprendizagem.

À luz da legislação supracitada, bem como de discursos pedagógicos e literatura variada a respeito de cidadania, entende-se que a escola é vista como um dos principais veículos de resgate ao exercício da cidadania. Esse exercício democrático depende, no entanto, de aprendizagem cidadã. Depende de práticas educativas inclusivas.

Nas últimas décadas, a escola vem sendo convidada ou, talvez, impelida a promover a educação para a democracia. Diante dessa necessidade urgente, todavia ocorrem as seguintes questões: é possível existir uma escola democrática dentro de uma sociedade autoritária e excludente? É possível o educador ensinar sobre cidadania, se este mesmo professor/educador foi formado sob a égide do autoritarismo e atualmente sob a égide neoliberal? A escola pública representa um grande desafio que precisa ser enfrentado pelos seus profissionais que nada farão se não estiverem muito bem estruturados.

Entende-se que três objetivos iniciais precisam ser inseridos no projeto escolar, com vistas à obtenção de uma cultura participativa: em primeiro lugar, instrumentalizar a equipe escolar por meio de teorias capazes de promover reflexão a respeito do que significa exercício da cidadania; em segundo lugar, compartilhar com os alunos a prática participativa na escola e em seu entorno e; em terceiro, convidar pais e instituições locais para se integrarem ao grupo. Esses objetivos poderão ser atingidos por meio da formação de gestores, de professores e de alunos para o entendimento claro da importância do

exercício da cidadania e da gestão democrática. Para Gadottia gestão pedagógica é, portanto, **atitude e método**¹³⁰.

A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Precisamos de métodos democráticos de efetivo exercício. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho. Ou seja, a promoção do diálogo constante entre todos os segmentos citados e outros atores do entorno para efetivação de ações planejadas conjuntamente podem favorecer o todo escolar, local e global. E é fato, segundo Rios (2006) que a comunicação pedagógica se realiza efetivamente no diálogo. O diálogo se faz na diferença e na diversidade (2001, p. 129)

O diálogo intenso entre os sujeitos dos vários segmentos escolares propiciará, a todos os envolvidos, uma ascensão interativa, que por sua vez tornar-se-á imprescindível, no sentido de fazer frente às marcas mais nefastas da contemporaneidade, que é o individualismo¹³¹.

A postura individualista impede o exercício da cidadania e conseqüentemente a tecitura da sociedade desejada pela maioria oprimida. Porquanto para a construção uma sociedade verdadeiramente democrática que vise o interesse da maioria e não a interesses pessoais ou de grupos hegemônicos, um dos principais desafios é a erradicação do individualismo.

4.1 Formação cultural e cidadania

Pensar uma formação cidadã significa refletir sobre dois fatores que propiciaram uma construção histórica autoritária e que compromete a coesão social, consolidando as relações de dominação.

O primeiro fator é a exclusão social imposta às classes subalternas na sociedade pela educação descontextualizada oferecida à população; o segundo fator diz respeito ao modelo hierárquico¹³² da sociedade reproduzido no cenário escolar e que não auxilia no estabelecimento do diálogo emancipador.

¹³⁰Termo em negrito pelo autor.

¹³¹ Individualismo segundo Japiassú e Marcondes é uma doutrina que valoriza o indivíduo acima de tudo, especialmente em relação à sociedade ou à comunidade a que pertence (2006, p.146).

¹³²Tema já tratado no subitem – Dimensão Social.

Quanto ao primeiro fator, cabe tratar a seguir a respeito educação inclusiva e de sociedade inclusiva. No segundo fator, analisaremos o quanto as relações hierárquicas comprometem a construção de uma realidade inclusiva e democrática, no cenário escolar.

Para Paulo Freire, aprender a ler e escrever não são competências suficientes para que haja formação da cidadania e para que se fuja do autoritarismo. As competências leitora e escritora cumprirão seu papel transformador e emancipador se acontecerem como experiência educacional inclusiva, ou seja, vinculada a leitura de mundo. Ele diz:

Não nos interessa saber o que os homens e as mulheres populares pensam do mundo, como o conhecem e como nele se reconhecem, não nos interessa entender sua linguagem em torno do mundo. (...) Interessa-nos, pelo contrário, que “conheçam” o que conhecemos e da forma como conhecemos. E quando assim nos comportamos, prática ou teoricamente, somos autoritários, elitistas, reacionários, não importa que digamos de nós mesmo que somos avançados e pensamos dialeticamente. (1997, p.58)

Na perspectiva culturalista de Giroux¹³³. O autor diz que falta a noção de que a cultura é tanto um processo estruturador, quanto transformador (GIROUX, 1986, p. 125) e a respeito de formação para a cidadania, ele compreende que:

Uma teoria da educação para a cidadania terá que combinar crítica histórica, reflexão crítica e ação social. Essa teoria terá que recuperar os determinismos políticos do que a educação para a cidadania se tornou, e então decidir o que quer que ela seja, a fim

¹³³Trecho retirado na íntegra do Livro A educação do século XXI: Os desafios do futuro imediato organizado por F. Imbernón. A cultura nem flutua por qualquer lugar, nem tampouco está estancada; no entanto, tal conhecimento sugere também que os trabalhadores e as trabalhadoras culturais aprofundem-se no significado do político por meio da produção de práticas pedagógicas que impliquem e desafiem essas estratégias representativas, maquinarias materiais e tecnológicas de poder, que condicionam e estão condicionadas pelo jogo indeterminado do poder, conflito e da opressão dentro da sociedade. A cultura é o campo social no qual o poder muda repetidamente, as identidades estão constantemente em trânsito e o indivíduo, frequentemente, se situa onde menos se lhe reconhece. O indivíduo, nesse discurso, costuma nem sempre estar prefigurado em seu lugar, mas submetido a negociações e luta e aberto para criar novas possibilidades democráticas, configurações e transformações. E continua sendo imprescindível, ao tratarmos do lugar da “política cultural”, para qualquer noção viável de política em relação a como os indivíduos situam-se nas relações históricas, sociais, econômicas e culturais (Hall, 1997). A força educativa da cultura está atenta às representações e os discursos éticos como condição necessária para a aprendizagem, a diligência e o funcionamento das práticas sociais e políticas em si. (GIROUX 1999, p. 70).

de um modo mais viável de teorização possa emergir. (1986 p.252)

Severino disserta que o conhecimento é intrinsecamente uma prática simbólica, pois a existência só se efetiva pela mediação do agir histórico-social. Apresenta ainda três esferas de práticas relativas ao todo da ação humana: produtiva, política, simbólica. (2012, p.43). O autor explica que, mediada pela prática, a existência se constrói num tempo histórico, graças à intervenção de um sujeito social, que também elabora historicamente o sentido que norteia. (SEVERINO, Ibid, p.65) Nesse contexto, o autor considera a educação como uma atividade prática como qualquer outra, que articula o trabalho (prática técnica), a prática social e a simbólica (SEVERINO. Ibid, p.67). Complementa que:

A educação é mediação dessa articulação intencionalizante entre conhecimento e as práticas históricas. A educação é uma práxis cujo sentido é intencionalizar as práticas reais pelas quais os homens buscam implementar sua existência. (SEVERINO. Ibid, p.69).

Severino, ainda, argumenta que:

Como todas as práticas sociais, a educação não é apenas um relacionamento técnico e simbólico entre as pessoas, mas tem um caráter político que envolve educadores e educandos numa trama de poder. Daí o educador ser um agente político que deve firmar-se como sujeito na construção de sua cidadania e de seus educandos. (...) Hoje, a educação entende que sua finalidade é a instauração e consolidação da cidadania, qualidade específica de nossa existência concreta. Enquanto investe na construção dessa cidadania do sujeito pessoal, pelo viés dos sujeitos sociais ela intervém na construção da democracia. (SEVERINO. 2012, p.89)

Nas palavras de Nilda Teves Ferreira, tem-se a seguinte consideração:

A prática educativa sempre traz em si uma filosofia política, tenha o educador consciência disso ou não. Trata-se de um problema filosófico

de imensa importância, que remete para a necessidade de se buscar o significado individual e coletivo do próprio trabalho. (1993, Ibid, p.5).

À luz da legislação citada no início desse capítulo, bem como das ideias acima sobre formação humana, entendemos que a escola é vista como um dos principais veículos formativos para o resgate da ação cidadã, porém o pensador relata que essa ação só se efetivará contanto que haja um trabalho intencionalizado, que valorize as formações: técnica, política, social e cultural (SEVERINO 2012 p. 85 a 97). Formação integralizada da realidade do sujeito e do contexto que o sujeito está inserido para que haja emancipação do mesmo. Retomando Nilda Teves Ferreira:

Na medida em que os fins da educação estão na sociedade, deve-se instrumentalizar o indivíduo para que tenha o desempenho necessário à melhor integração. Nos direitos do cidadão não aparece na cidadania política, que pode ameaçar a ordem necessária ao progresso. Tudo se restringe aos direitos sociais, nos quais a educação e a proteção à família e ao trabalhador são garantidas *a priori* pelo Estado; não resultam de lutas, nem são conquistas. O Estado assume, assim, feição paternalista, como organismo capaz de atender aos interesses e as necessidades dos indivíduos. Que cidadania seria essa, senão cidadania inativa, conformista, na qual a sociedade dita o comportamento necessário ao ajustamento do indivíduo? (1993, p.16)

Os dois últimos autores citados defendem a possibilidade de um trabalho pedagógico para a participação; de um exercício democrático consciente entre os atores desse contexto. Isso depende, no entanto, de aprendizagem cidadã, algo que não ocorre espontaneamente. Depende de vivência cidadã e não de “preparo para o exercício da cidadania” como descrito na LDB 9394/96. O termo “preparo” sugere ação futura de algo que não se construiu efetivamente no presente entre os sujeitos envolvidos no processo educacional.

O objetivo do oprimido é restaurar sua humanidade pelo exercício da cidadania. Como disse Paulo Freire:

Quem, melhor que os oprimidos, encontrar-se-ão preparados para entenderem o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles os feitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (1987, p.20)

Dentro de uma sociedade opressora, com práticas autoritárias, o caminho a ser trilhado pelos educadores que desejam formarem-se e formar para a cidadania torna-se uma ação de extrema relevância. Mas afinal, o que é uma vida cidadã e uma sociedade democrática? Como modificar a perspectiva de trabalho no interior das escolas frente à realidade opressora?

4.2 Relações humanas e ação conjunta

Ao longo da pesquisa foram enfatizadas as possibilidades de formação docente: inicial, continuada e integral. Foi descrito que as gestoras estão em comum acordo a respeito da formação inicial do professor estar comprometida e da necessidade de formação continuada como política pública que atende a dois aspectos: preencher lacunas deixadas pela formação inicial deficitária e cumprir, em atendimento às demandas da contemporaneidade, o propósito de aprender continuamente e que urge um referencial de educação integral para suprir a demanda educacional da atualidade.

Um dos aspectos, segundo a diretora de escola, que favorece a formação continuada é uma ação conjunta do grupo de docentes em prol desse objetivo. Essa formação, no entanto, depende de relações humanas trabalhadas para esse fim. Ou seja, depende de um grupo voltado à promoção interativa e à busca de socialização.

Os conceitos interação e socialização estão intrinsecamente ligados às relações humanas. Para interagir e socializar o homem depende de outros, que podem ser representados na figura de pessoas dialogando frente a frente, em reunião, ou pessoas dialogando por meio de tecnologia de comunicação.

Quando se trata de interação e socialização entre pessoas, há uma ideia de dependência, de atuação conjunta para que um interesse comum seja efetivado. Em suma, nessa perspectiva, a interação e a socialização dependem da atuação de atores de um cenário comunicativo. Contudo, que tipo de atuação traduz um ambiente interativo e socializador interessante a todos?

As interações humanas e o desejo de se socializarem mutuamente advêm, em alguns momentos, como foi descrito, de um interesse comum, mas também pode significar apenas uma conversa desinteressada a respeito de assuntos alheios à construção de um projeto coletivo. Ambos os aspectos são parte da relação de grupos sociais e precisam ser valorizados para que haja aproximação.

Se o objetivo é somente estabelecer um diálogo passageiro entre conhecidos, colegas e amigos há regras mais maleáveis, porém não se pode deixar em segundo plano a ideia de respeito. Ou seja, ainda que o diálogo ocorra entre amigos há que se preocupar com pressupostos políticos e éticos, respeitando e valorizando a cultura objetiva de cada membro ou segmento com vistas na construção de uma cultura mais apropriada à manutenção do diálogo, principalmente se as relações forem estabelecidas com objetivo de elaboração de um projeto comum.

A prerrogativa última do parágrafo acima de pensar uma realidade, de identificar o conflito institucional e de elaborar um projeto de trabalho em prol da solução do conflito para transformar a realidade. Tudo isso demanda habilidades específicas dos integrantes da escola, principalmente daqueles que coordenam os encontros. Somente dessa forma, as relações humanas serão mantidas e produtivas, independentes das discordâncias que ocorram durante o processo comunicativo.

Segundo, no que se refere à interação, há que se preservar o eu. Visto que, a manutenção da alteridade de cada um é a chave mestra de uma interação profícua. Segundo o autor: “é importante ver que o eu é, em parte, uma coisa cerimonial, um objeto sagrado que precisa ser tratado com o cuidado ritual apropriado e que por sua vez precisa ser apresentado aos outros sob uma luz apropriada (2011, p.90)”. A descaracterização do discurso de outrem provoca incidentes constrangedores e a interação pode degradingolar (2011, p.97) e completa:

Numa situação de interação o eu é estabelecido, o indivíduo age com porte apropriado enquanto está em contrato com os outros e é tratado pelos outros com deferência. Tão importante é compreender que se o indivíduo quiser jogar esse

tipo de jogo sagrado, então o campo precisa ser adequado a isso. O ambiente precisa garantir que o indivíduo não pagará um preço alto demais por agir com um porte bom e que ele receberá deferência. As práticas de deferência e porte precisam ser institucionalizadas para que o indivíduo consiga projetar um eu sagrado viável, e permanecer no jogo numa base ritual apropriada (2011, p.91).

Goffman observa ainda, que quando um indivíduo está numa situação social, está exposto a julgamentos dos outros presentes (2011, p, 223) e se o objetivo for o êxito de uma reunião há que se valorizarem as exposições e procurar não destruir a fachada do outro (2011, p.47). Ou seja, o autor acredita que há um ritual interativo capaz de favorecer ou não a participação e sua continuidade.

Ele destaca que as pessoas envolvidas em situação de interação querem manter a imagem particular e não a querem desgastada perante o grupo. Como diz o autor há que se trabalhar duro na obtenção desse objetivo (2011, p.47), mas nem todos desejam empenhar esforços para esse fim. Há um preço a pagar por uma vida social (2011, p.102). Uma sociedade como a brasileira, na qual a participação vem sendo comprometida ao longo do processo histórico, maiores esforço precisam ser empregados com vistas na existência e na manutenção de um ambiente participativo.

Dessa forma, cabe aos interessados pelo êxito das interações o papel de preservar a imagem dos participantes. Em um cenário escolar, quem são os atores com maior interesse nas relações interativas mais profícuas? Como os interessados pelas relações interativas produtivas poderão garantir que sejam preservados os “eu’s”¹³⁴ para que as interações face a face como descreve Goffman sejam profícuas?

Na interação há relação de reciprocidade entre os interlocutores de um discurso a ser planejada pelos “anfitriões”, pois para Goffman a tarefa de ficar espontaneamente envolvido numa relação interativa, quando se trata de um dever para si mesmo ou para os outros, é algo difícil. (2011, p.112). Dessa forma, manter o grupo envolvido no debate é uma tarefa a ser pensada, estudada e executada com muito cuidado por pessoas que têm o objetivo de construir um cenário democrático.

Para o autor, a tarefa descrita implica muito mais do que manter o controle social, vai além de resguardar a imagem do outro e sua participação. Envolve também a necessidade de resguardar a própria imagem do articulador, mantendo-se pronto e apto à

¹³⁴ Grifo meu

interação (2011, p.113), com inteligência emocional de caráter intrapessoal.¹³⁵O discurso de Goleman esclarece:

Eu estava falando de emoção, sobretudo em minha ideia de inteligência intrapessoal: um dos componentes é o sintonizar-se emocionalmente consigo mesmo. A inteligência intrapessoal... é uma aptidão correlata, voltada para dentro. É uma capacidade de formar um modelo preciso, verídico, de si mesmo, e poder usá-lo para agir eficazmente na vida. (1996, p.30).

Além da habilidade posta anteriormente, o articulador interativo se caracteriza ao grupo pela inferência de sujeito com referencial democrático, demonstrando em sua ação um envolvimento não obrigatório, mas espontâneo, para a conversação da interação e para construção de algo melhor ao todo. Ou seja, espera-se do mediador de um cenário interativo uma formação estruturada firmemente no ideal democrático.

Habermas contribui e muito com a ideia da interação na vida em sociedade, pois ele diz que esta precisa ser recuperada e estabelecida nas relações humanas por meio do agir comunicativo:

... Falo *em agir comunicativo*¹³⁶ quando os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de acordo existente ou de se negociar sobre a situação e as consequências esperadas. (1989, p.165)

¹³⁵ Daniel Goleman, em seu livro intitulado: *Inteligência Emocional*, mapeia a Inteligência Emocional em cinco áreas de habilidades: 1. Auto-Conhecimento Emocional - reconhecer um sentimento enquanto ele ocorre. 2. Controle Emocional - habilidade de lidar com seus próprios sentimentos, adequando-os para a situação. 3. Auto-Motivação - dirigir emoções a serviço de um objetivo é essencial para manter-se caminhando sempre em busca. 4. Reconhecimento de emoções em outras pessoas. 5. Habilidade em relacionamentos inter-pessoais. As três primeiras acima referem-se a Inteligência Intra-Pessoal. As duas últimas, a Inteligência Inter-Pessoal. **Inteligência Inter-Pessoal:** é a habilidade de entender outras pessoas: o que as motiva, como trabalham, como trabalhar cooperativamente com elas. 1. Organização de Grupos: é a habilidade essencial da liderança, que envolve iniciativa e coordenação de esforços de um grupo, habilidade de obter do grupo o reconhecimento da liderança, a cooperação espontânea. 2. Negociação de Soluções: o papel do mediador, prevenindo e resolvendo conflitos. 3. Empatia - Sintonia Pessoal: é a capacidade de, identificando e entendendo os desejos e sentimentos das pessoas, responder (reagir) de forma apropriada de forma a canalizá-los ao interesse comum. 4. Sensibilidade Social: é a capacidade de detectar e identificar sentimentos e motivos das pessoas. **Inteligência Intra-Pessoal:** é a mesma habilidade, só que voltada para si mesmo. É a capacidade de formar um modelo verdadeiro e preciso de si mesmo e usá-lo de forma efetiva e construtiva. <http://www.din.uem.br/ia/emocional/>

¹³⁶ Grifo do autor

O descrito apresenta um aspecto do pensamento habermasiano no que concerne ao agir comunicativo. Nele existe o pressuposto de que com a razão comunicativa, há possibilidade de entendimento entre as partes que dialogam, e esse entendimento somente é possível quando os sujeitos envolvidos no processo comunicativo ouvem uns aos outros para pensar o bem do coletivo, porém, sem descaracterizar nem suprimir seu plano de ação.

Pressupõe, dessa forma, a presença da intersubjetividade do discurso e da leitura da realidade, mas também da busca de uma objetividade, realizada pelos sujeitos envolvidos no agir comunicativo, que atenda à demanda do problema posto.

Não se descarta, na teoria do autor, a carga cultural a ser contemplada na ação comunicativa, bem como a carga ideológica de cada ator, pois se assim não ocorresse, estaríamos dentro de um cenário autoritário. A interlocução entre os sujeitos no discurso ocorre numa perspectiva de fala e escuta para interpretação e para que o problema do grupo seja refletido e solucionado, com a finalidade do bem comum e não dos interesses particularistas.

Para Habermas, o conhecimento humano é sempre dirigido por um interesse: "Chamo de interesses as orientações básicas que aderem a certas condições fundamentais da reprodução e da autoconstituição possíveis da espécie humana: trabalho e interação."¹³⁷, visando, finalmente, a extrapolar desse contexto para um, de ação conjunta e criadora, consolidada em argumentações. Inicialmente a argumentação e a análise dela, que para Habermas compreende em dois momentos de uma única teoria com significação especial, posto que seja a argumentação a quem compete a tarefa de reconstruir as pressuposições e condições pragmático-formais do comportamento explicitamente racional (Habermas, 1987, p.16), culminando na síntese. E diz:

Chamo argumentação ao tipo de fala em que os participantes tematizam as pretensões de validade que se tornam duvidosas e tratam de aceitá-las ou recusá-las por meio de argumentos. Uma argumentação contém razões que estão conectadas de forma sistemática com as pretensões de validade da manifestação ou emissão problematizadas. A força de uma argumentação se mede num contexto dado pela pertinência das razões (Habermas, 1987, p. 37).

¹³⁷ Essa citação está descrita no verbete "interesse" no dicionário Básico e Filosofia de Hilton Japiassú e Danilo Marcondes, 2001, (grifo dos autores).

Nesse sentido, uma argumentação válida é aquela que se pauta em razões pertinentes. Segundo o autor, razões pertinentes são aquelas que conduzem os interlocutores à reflexão do problema coletivo, ao entendimento do mesmo por três ângulos: objetivo, social e subjetivo (1989, p. 167), englobando a valorização cultural diversa, inserida na categoria habermasiana “*mundo da vida*”¹³⁸ para, finalmente, elaborarem sínteses, as quais se configurem em decisões tomadas coletivamente para trilharem um caminho em busca da superação do problema inicial apresentado ao, ou, pelo grupo.

Enfatiza-se, a partir do disposto, que as sínteses, nessa perspectiva, conclusivamente, se pautam num interesse racionalizado. (HABERMAS, 2007, p.26 27). Ou seja, um interesse internalizado pela consciência da realidade, pela motivação em trabalhar em prol do todo e pelo exercício de mobilização promovido pelas lideranças em favor do êxito do planejado coletivamente, para que haja práticas que (re) signifiquem e interfiram na realidade.

4.3 A prática educativa: conscientizar, motivar e mobilizar.

*“Então lhes disse: Bem vedes vós a miséria em que estamos que Jerusalém está assolada (...) vinde, pois, e reedifiquemos o muro de Jerusalém, e não sejamos mais um opróbrio”. (NEEMIAS 2:17)*¹³⁹

Entende-se que para **reconstruir**¹⁴⁰ e transformar a realidade de opressão, é imprescindível a formação docente, para assimilação dos seguintes conceitos:

¹³⁸Grifo meu. Como afirma Herrero: o mundo da vida é introduzido como correlato dos processos de entendimento, pois os sujeitos que agem comunicativamente entendem-se sempre no horizonte lingüístico de um mundo vital partilhado por eles. Este mundo forma o horizonte contextual em que os sujeitos sempre se movem no seu agir. É nesse horizonte que os sujeitos ordenam os contextos situacionais que se tornam problemáticos através do andaime formal armado pelo tríptico conceito de mundo e suas correspondentes pretensões de validade. A linguagem é assim constitutiva do mundo da vida ...Mas além de horizonte, o mundo de vida exerce a função de reservatório cultural, no qual são conservados os resultados das elaborações históricas realizadas pelos processos de ação. Neste sentido, o mundo da vida armazena o trabalho de interpretação feito previamente pelas gerações anteriores. Esta provisão de saber fornece a seus membros convicções de fundo admitidas e compartilhadas sem problemas. O mundo da vida é o contrapeso conservador contra o risco de dissenso que surge com todo processo atual de entendimento. A cultura é pois constitutiva do mundo vital. Assim, o mundo da vida é como que o lugar transcendental em que falante e ouvinte se movem, onde eles podem levantar reciprocamente a pretensão de que seus proferimentos se ajustam ao mundo objetivo, social e subjetivo, onde eles criticam e confirmam essas pretensões de validade, suportam seu dissenso e podem obter um acordo (HERRERO, 1987:20-21).

¹³⁹Livro da Bíblia 1993, 2ª edição revisada e atual – São Paulo - Editora Hagnos.

¹⁴⁰Grifo meu.

conscientização, motivação e mobilização e a partir daí estabelecer a associação desses conceitos coma educação, que deve ser pensada como um ato político realizado por um sujeito político como diz Freire (1997, p.85). O verbo reconstruir está negrito porque a “cidade educação pública” está derribada após tantos anos de descaso do poder público e da sociedade como um todo. Diante desse quadro de desolação, a ação de reconstrução é premente; a princípio, desenvolver a consciência de quem se é e depois, como se pode atuar em favor de todos.

As ruínas da educação brasileira ainda estão embasadas no autoritarismo e reconstruir implicará superação desse pensamento aniquilador, bem como, dos ditames do mundo globalizado. Marco Aurélio Nogueira¹⁴¹ quando se refere aos efeitos da globalização diz: “A sensação é de que se passou a viver num contexto muito fragmentado, sem centros de coordenação e sem sujeitos efetivamente coletivos, capazes de fundar novas formas de comunidade política (2001, p. 70)”.

Existe um cenário social imposto pelo sistema capitalista e a educação nos moldes que se apresenta atua como reprodutora do sistema. Tal como diz Althusser, a escola é um aparelho ideológico do Estado. Cada vez mais essa máxima do pensador será efetivada se for mantido um cenário escolar no qual o gestor, o professor, os alunos e a comunidade estejam trabalhando isoladamente por fins individualistas e de sobrevivência e, principalmente validando a dominação simbólica, analisada por Bourdieu (1970).

Os que frequentam a escola estão confinados à sala de aula, isolados da comunidade que os cerca e, enfim, do restante do mundo, desenvolvendo um trabalho pouco significativo e alienante. Os que estão no entorno, pais e outros grupos locais, encontram-se envolvidos com questões prementes de sobrevivência, salvoraras exceções.

No que se refere ao acompanhamento do cotidiano dos filhos intra e extramuros, existe uma agravante: parte significativa dos pais e, ou, responsáveis não têm tempo de convivência e diálogo familiar, deixando filhos à mercê da realidade das ruas nas periferias dos grandes centros, de jogos eletrônicos ou da programação precária da mídia massificadora. Embora se acrescente ainda à realidade periférica, a atuação, junto às crianças e jovens, de algumas organizações Eclesiásticas, Organizações Não Governamentais sabe-se que não é suficiente para transformação plena da perspectiva de vida dos jovens pobres. Existem também os Centros de Estudos Unificados - CEU,

¹⁴¹Marco Aurélio Nogueira, Em defesa da Política (Editora SENAC, São Paulo, 2001). Constantes do que é significativo para todos inseridos no contexto escolar e interação com a realidade de aprendizagem local.

oferecendo projetos, nos quais as crianças e os jovens se socializam e se envolvem em planejamentos de educação não formal. Realizam cursos na área de artes e em atividades esportivas. Nas palavras da socióloga Maria da Glória Gohn, tem-se:

Chegamos, portanto, ao conceito que adotamos para educação não formal: É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ele designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. (2010, p.33)

Apesar de insuficientes essas organizações podem significar além de um porto seguro para as crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, reais parcerias no fazer político-educativo. Tendo consciência disso, o educador com propósito de transformação da realidade posiciona-se e agrega-se aos grupos citados, promove uma revolução na prática educacional que reflita o contexto e atue sobre ele; a práxis (...) pela práxis o homem opera e age. (SEVERINO, 2012, p. 46). Ao ter a práxis como referência na construção da cidadania, o sujeito tende a superar as práticas repetitivas e agir de modo a ampliar e fortalecer as lutas pela cidadania. A revolução partirá da ruptura com o método tradicional de educação imposto pela classe dominante como relata Freire:

A história não se transforma a partir das cabeças das pessoas, por mais iluminadas que estas sejam. A história faz-se e se transforma dialeticamente, contraditoriamente. Por isso, custa muito desfazer “o velho” e construir “o novo” da revolução. Se esta relação fosse mecânica, no dia seguinte ao triunfo revolucionário teríamos o homem novo, a mulher nova, e a educação nova. Mas não é assim, não é mecânico, é histórico (...). (1997, p. 90).

4.3.1 Conscientização

A conscientização, sob a perspectiva de Paulo Freire, envolve todo o processo de formação da consciência crítica em relação aos fenômenos da realidade objetiva. Nesse aspecto a transformação social dependerá de uma consciência crítica sobre o real superando a consciência ingênua. É importante, nesse processo de conscientização, que os sujeitos se reconheçam no mundo e com o mundo, transformando o mundo e a si

mesmos. No sentido político, a conscientização da qual fala o pensador, engloba a consciência de classe, como o processo pelo qual os excluídos sociais se reconhecem enquanto sujeitos e também reconhecem na realidade as relações opressoras que os impedem de continuar na permanente busca dessa identidade.

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece (FREIRE, 1970).¹⁴²

Neste sentido, a formação de uma consciência crítica coletiva é condição fundamental para transformação, ou seja, a base de sustentação para a produção de uma nova organização social, na qual não se negue aos seres humanos a sua razão de existir: a busca constante do “vir a ser”, ou o “ser mais” com diz Freire.

A formação dessa consciência, posta por Freire, depende de encontros sistemáticos entre a escola consigo mesma e com o entorno, focalizando um novo campo de visão social, onde todos possam ser reconhecidos como sujeitos da história e que produzam questionamentos. Manifestem reações sobre a aceitação passiva da realidade, e, de como essa aceitação leva o indivíduo a reproduzir o autoritarismo capitalista, contribuindo para sua própria destruição como seres humanos, retirando seus direitos e dignidade de cidadãos. A consciência conduz o indivíduo a se localizar equilibradamente no seu grupo social:

¹⁴²Seminário de Paulo Freire sobre a “Conscientização e Alfabetização de Adultos”. Roma, 17-19 de abril de 1970.

Todo grupo social ao nascer (...) cria também organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que conferem homogeneidade e consistência da própria função não apenas do campo econômico, como também social e político.
(GRAMSCI. 1999, p.15,)¹⁴³.

4.3.2 Motivação para participar

Buscar um caminho novo que viabilize a participação pode ser estimulante para alguns desbravadores, porém para outros nem tanto, pois o novo caminho é cheio de obstáculos a serem transpostos. A realidade histórica e social precisa de indivíduos capazes, que transponham os obstáculos; sujeitos engajados no ideal de construção de uma sociedade que venha a motivar a participação de outros na trajetória político-educativa. Entendida, nesse caso, a política na conotação oferecida por Marco Aurélio Nogueira:

(...) A política dos cidadãos, concentrada na busca do bem comum, no aproveitamento civilizado do conflito e da diferença, na valorização do diálogo, do consenso e da comunicação, na defesa crítica e da participação, da transparência e da integridade, numa operação que se volta para uma aposta na inesgotável capacidade criativa dos homens. É a política com muita política.
(NOGUEIRA, 2001, p.58)

A conotação de Nogueira pressupõe dignidade humana que sugere a reflexão coletiva; motiva a criticidade e a construção de conhecimento; propõe, ainda, ações concretas e solidárias como forma consequente do encontro entre os sujeitos.

Em Gramsci, agir e conhecer são inseparáveis e toda análise dos fatos deve ser necessariamente feita a partir dos dados concretos. Para tanto, é necessário elaborar uma teoria do conhecimento como instrumento de libertação das estruturas que oprimem os seres humano. O autor chama a atenção para a figura dos intelectuais orgânicos,

¹⁴³Antonio Gramsci, *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. 1, 1999.

destacando o mais típico destes intelectuais a dos eclesiásticos. O papel destes intelectuais consiste na organização da classe que representa, ou seja, seu modo de ser não consiste no discurso, mas num engajamento concreto com a sociedade. Eles agem como construtores e motivadores permanentes das transformações sociais. (GRAMSCI, 1999, p.16-20,).

Ao acrescentar essa ideia de Gramsci, não se espera que todos sejam missionários, mas que sejam, também, intelectuais orgânicos inter-relacionados e interconectados em si mesmos como gestores e educadores. Esses pensadores devem estar ligados aos alunos, pais/responsáveis e a outros intelectuais orgânicos das igrejas, das organizações não governamentais, cooperativas populares, que se encontram ao redor das escolas e devem promover o encontro político importante para refletir e atuar na perspectiva de minimização das desigualdades sociais.

Os educadores precisam transpor, com a comunidade escolar e local, os obstáculos da individualidade, da falta de tempo, do muito trabalho, tornando-se companheiros no grande desafio pela busca da emancipação. Eles têm o compromisso de atuarem contra o controle estatal em sua forma mais opressora.

Ao agirem contra a massificação, operam como eficazes competidores com os meios de comunicação de massa. Tarefa nada fácil, todavia, passível de estudos e planejamentos dos intelectuais orgânicos. Lutar contra a grande mídia significa reverter a prática alienante e desestabilizadora do diálogo e da socialização. A nefasta prática de sentar-se à frente da televisão, de computadores ou permanecer no diálogo vazio das redes sociais, dos celulares e tablets, esquecendo-se da realidade circundante, é como aceitar a corrosão debaixo dos próprios pés. A sociedade atual demonstra que a interação por meio dos recursos tecnológicos é um prazer fácil e confortável. Freire adverte que:

Nas sociedades massificadas os indivíduos 'pensam' e agem de acordo com as prescrições que recebem diariamente dos chamados meios de comunicação. (...) Nestas sociedades, em que tudo ou quase tudo é pré-fabricado e o comportamento é quase automatizado, os indivíduos 'se perdem' porque não têm de arriscar-se'. Não têm de pensar em torno das coisas mais insignificantes; há sempre um manual que diz o que deve ser feito na situação 'A' ou 'B'". (2001, p. 48,97).

4.3.3 Mobilização

A mobilização tem sua gênese em um grupo de pessoas atraídas a determinadas ações. A atração ocorre pelo significado que essa ação possui aos integrantes do movimento. Para tanto, o cuidado com os temas a serem tratados em reuniões dos grupos mobilizados tem grande relevância na continuidade da propositura, bem como o ritual cerimonial (GOFFMAN, 2011, p.94), ou seja, a escolha dos tópicos para os debates são imprescindíveis à manutenção do grupo e à mobilização de novos integrantes. A escolha ainda depende da intencionalidade da liderança em construir um ambiente onde todos sejam valorizados. Mais mobilizador será o tema quando puder abordar com propriedade a inquietação local e isso depende de um diagnóstico bem aproximado da realidade observada por todos. Mais estimulante será a participação se houver o cuidado ritual, visto que, o modelo societário vigente tem como alicerces o individualismo e a competição. As referidas concepções não se coadunam com ambientes que têm como foco a mobilização. Justamente o oposto será valorizado.

Nesse sentido, se o assunto que está sendo tratado surge como diagnóstico do próprio grupo atua como importante meio de estimular e mobilizar, mas cabe lembrar a importância da organização de um calendário prévio de reuniões para que todos possam se organizar. O calendário escolar poderia contar com as datas das referidas reuniões acordadas pelo grupo inicial, e que não sejam, necessariamente, reuniões de Conselhos de Escola ou APM. A ideia de que reuniões/assembleias escolares seja parte significativa do cotidiano da unidade escolar é veiculada na EEDAA. A equipe gestora, professores, responsáveis, funcionários, alunos e comunidade querem ter tempo para o exercício da cidadania que intenta, entre outros aspectos, a amplitude do exercício pedagógico.

A concretização das reuniões resulta no fortalecimento do grupo interativo e a possibilidade de agregar novos atores. Significa ainda, comprometimento pela divisão de responsabilidades; compartilhamento de práticas que auxiliam na minimização das incertezas na trajetória do grupo e consolidam a construção da identidade coletiva (GOHN, 2010, p. 44). A organização do tempo e do espaço para essa construção tem sido a preocupação da equipe.

Nessa perspectiva, o educador atua transformando a si mesmo e à localidade onde está inserido. Torna-se um trabalhador social, como disse Paulo Freire; repudiando o individualismo e buscando o crescimento do todo social do qual é parte.

O trabalhador social que opta pela mudança não teme a liberdade (...). Ele sabe que todo o empenho da transformação radical de uma sociedade implica a

organização consciente das massas populares oprimidas e que esta organização demanda a existência de uma vanguarda lúcida. Se esta, de um lado, não, pode ser a ‘proprietária’ daquelas, não pode, de outro, deixá-las entregues a si mesmas. (...) Seria, porém, uma ilusão pensar que o trabalhador numa linha como essa, pudesse agir livremente, como se os grupos dominantes não estivessem necessariamente despertados para a defesa de seus interesses. Em função destes é que são admitidas certas mudanças, de caráter obviamente reformista e, mesmo assim, com a devida cautela. (...) Daí a necessidade que tem o trabalhador social de conhecer a realidade em que atua, o sistema de forças que enfrenta, para conhecer também o seu ‘viável histórico’. Em outras palavras, para conhecer o que pode ser feito, em um momento dado, pois que se faz o que se pode e não o que se gostaria de fazer. (...) Isto significa ter compreensão clara das relações entre tática e estratégia, nem sempre, infelizmente, seriamente consideradas. (2001, p. 47 e 48)

O educador social é o intelectual orgânico, de Gramsci, e pode ser o professor/gestor que se dispuser a convidar os atores dos vários segmentos da escola e a comunidade à participação. Esse convite deve ser estratégico, de maneira a promover encontro de sensibilidade cujo objetivo é identificar os expoentes dos vários segmentos da realidade em que se está inserido. Essas pessoas costumam estar envolvidas em trabalhos significativos para a população local e, normalmente, auxiliam a escola na jornada em busca da cidadania. O estreitamento desses laços lhes dará possibilidades e direito de conquistar um novo espaço social e um novo significado à profissão “docente”, com a nova condição de mobilizadores políticos em prol da transformação social.

A conscientização, a motivação e a mobilização humanas, quando assimiladas em sua finalidade intrínseca, impulsionam a humanidade a desejar transformação e inserção, tendo em vista que é direito de todos estar inseridos e desfrutar da felicidade (ARISTÓTELES, 2010, p. 260) .

Na escola, a motivação, a mobilização e a conscientização para que sejam consolidadas nas práticas dependem do empenho da ação humana. Isso significa acreditar na educabilidade humana¹⁴⁴ e na transformação por meio da educabilidade (SEVERINO, 2006, p.621 e 623). Equivale a apostar na busca de saberes relacionais (GOFFMAN) e comunicacionais-argumentativos (HABERMAS), com inteligência interpessoal e

¹⁴⁴Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006, p.619

intrapessoal (GARDNER, 2009, p. 19)¹⁴⁵, valorizando culturas diversas e buscando objetividade frente à subjetividade.

4.3.4 Formação cidadã da EEDAA

Antes de se apresentarem as práticas educativas do cenário escolar pesquisado, é pertinente abordar sobre o significado de currículo, a finalidade desse currículo para o aluno e a inserção social a partir da perspectiva do currículo em ação (GIROUX, 1997, p.57). O trabalho pedagógico é certamente parte da emancipação humana, por isso requer o saber a respeito das estruturas que envolvem o trabalhar ou não trabalhar. Ou seja, o currículo é a expressão do que se quer trabalhar e para que se quer trabalhar no cenário escolar. Trata-se de um instrumento norteador do trabalho educacional.

O currículo, em sua forma documental assume caráter orientador e organizador expressos, no Estado de São Paulo pela própria Proposta Curricular, subdividida em três grandes áreas de conhecimento e composta, para viabilizar a implementação, por subsídios como: os cadernos dos gestores¹⁴⁶, os cadernos dos professores e os cadernos dos alunos, bem como nas publicações legais periódicas, apresentadas com base nas avaliações do processo de implementação. A matriz curricular é outro subsídio que organiza os conteúdos básicos, definindo em todo país o mínimo da base comum a ser trabalhado nas escolas e uma parte diversificada que poderá ser acrescida conforme a realidade local, porém há uma carga horária que limita a possível diversidade.

A matriz organiza-se por disciplinas/componentes curriculares da Base Nacional Comum e Parte Diversificada que, trabalhados isoladamente, destituem o currículo de significado. O cuidado, portanto, estará em promover significado ao currículo, estimulando a aprendizagem sob a perspectiva integradora, propiciando permanentemente o encontro entre as diferentes áreas do saber e estimulando o trabalho interdisciplinar. Um grande desafio aos que vivem numa sociedade que ainda não

¹⁴⁵ Inteligências múltiplas ao redor do mundo – Howard Gardner.

¹⁴⁶ Texto retirado da Introdução da Proposta Curricular da Secretaria do Estado de São Paulo. “Além desse documento básico curricular, há um segundo conjunto de documentos, com orientações para a gestão do Currículo na escola. Intitulado *Caderno do Gestor*, dirige-se especialmente às unidades escolares e aos professores coordenadores, diretores, professores coordenadores das oficinas pedagógicas e supervisores. Esse material não trata da gestão curricular em geral, mas tem a finalidade específica de apoiar o gestor para que ele seja um líder capaz de estimular e orientar a implementação do Currículo nas escolas públicas estaduais de São Paulo.

vivenciou o que é integração em sua essência. Por isso, a importância de pensar a respeito de uma Parte Diversificada mais ampla de possibilidades e de uma carga horária que contemple o encontro entre os atores para diálogo coletivo, para além de ATPC, pois planejar um ensino integrado¹⁴⁷ requer a mobilização de um grupo, em sua totalidade, integrado.

A interdisciplinaridade depende do encontro das áreas, trazendo maior propriedade à construção do projeto escolar; um projeto contextualizado que agregue sujeito e objeto na construção coletiva do conhecimento significativo para transformação da realidade pessoal e social. No auxílio dessa perspectiva de trabalho há que se pensar sobre a transversalidade, necessária diante das questões prementes referentes, por exemplo, a drogas, sexo, violência, trabalho formal e informal, ética, corrupção, marginalidade e outros assuntos que permeiam nosso cotidiano, expondo a fragilidade de nossa sociedade. Essa vulnerabilidade é derivada dos anos de dominação, exploração e da “lavagem cerebral” imposta pelo sistema capitalista e referendada pela mídia, que por anos a fio estimula comportamentos consumistas, fúteis. Fomenta relações humanas e sociais supérfluas, destituídas de sentimentos e responsabilidades.

O currículo atual pode ser reinventado nessa perspectiva reflexiva? Pode voltar-se à reflexão a respeito de questões que oprimem nosso jovem das classes desfavorecidas, para que possam formar-se como cidadãos conscientes do ponto onde querem chegar e capazes de escolher não serem envolvidos na “Roda Viva”¹⁴⁸. Como diz Chico Buarque de Holanda.

Todos sabem que uma das características principais da vida democrática é exigir de parte dos cidadãos o exercício de sua capacidade de escolher entre as diferentes opções possíveis para resolver um problema (2002, p. 83) e que a escolha encontra-se, ao mesmo tempo, numa dimensão do direito e do dever do ser humano emancipado. Para Tedesco, ensinar a escolher constituiu, por isso, uma tarefa importante da educação e um desafio na conquista pela democracia e completa:

O desenvolvimento da capacidade de escolher supõe uma pedagogia muito diferente da vigente em nossos sistemas escolares. O trabalho em equipe, a

¹⁴⁷A idéia de currículo integrado e de ensino integrado está posto na Resolução SE 52, de 02-10-2014.

¹⁴⁸ ... a gente quer ter voz ativa e nosso destino mandar, mas eis que chega a roda viva e carrega o destino prá lá. (Trecho da música Roda Viva de Chico Buarque de Holanda.

solidariedade ativa entre os membros do grupo e o desenvolvimento da capacidade de escutar constituem, entre outros, os elementos centrais dessa pedagogia que devemos desenvolver do ponto de vista teórico e prático (2002, p. 84)¹⁴⁹

Destarte a competência leitora e escritora é o jargão mais repetido no cenário escolar, pois ele é o maior objetivo posto na Proposta Curricular. Com efeito, espera-se que esse educando aprenda a ler, interpretar e escrever, mas o que ler e interpretar e sobre qual realidade escrever? A vida vivida ou a da vida apresentada nos meios de comunicação? Morin assinala que a reforma necessária do pensamento é aquela que engendrará um pensamento do contexto e do complexo. (1993, p. 70 e 71). O professor “D” da escola diz:

Pensamos que nossos jovens não têm tido liberdade de escolha. Eles têm sido lançados num mar bravio sem saber nadar. Por isso, acreditamos que a transversalidade é um foco que tem sido pensado pelo grupo escola para auxiliá-los na aprendizagem e na elucidação da realidade. O TCC tem nos ajudado nessa tarefa e outros projetos em que os alunos possam sair da escola também nos ajudam no trabalho interdisciplinar e transdisciplinar. Acredito que essa perspectiva auxilia, sobremaneira, na construção da identidade de nossos alunos.

O Currículo pode, afinal, favorecer o desenvolvimento de estratégias de questionamentos, interpretação, compreensão, escolha e tomada de decisão para a construção de uma vida digna a todos? Pode favorecer na escolha entre o que é “bom” e o que não é “bom” para si e para o coletivo? Os professores respondem que sim, pela pesquisa e pela vivência para além dos muros escolares, mas essa possibilidade é rara.

As questões postas ao grupo da E.E. Dona Amélia de Araújo causaram inquietação, e apesar de considerarem tolhidos no que acreditam que seja imprescindível eles continuam ouvindo os alunos e intencionalizando uma prática significativa ao cenário no que se refere à vivência externa¹⁵⁰. Uma parte do grupo tem procurado estudar

¹⁴⁹ Tedesco referencia nesse relato a respeito de Michel Crozier insistiu recentemente na capacidade de escutar como elemento central de uma educação para a democracia que supere as limitações tradicionais da instrução cívica. Ver M. Crozier, *La crise de l'intelligence. Essais sur l'impuissance des élites à réformer*. Paris, InterEditions, 1995.

¹⁵⁰ O PROEMI auxiliou nas saídas dos alunos para vivências externas, porém em 2015 não contarão com essa verba. Existe também na SEESP o Programa Cultura é Currículo, mas essa escola não costuma ser

o Currículo, reinventá-lo e promover práticas diferenciadas apesar dos impedimentos legais e humanos.

Segundo o IDESP, eles ainda estão longe de alcançar o que esperam, principalmente no Ensino Médio, mas segundo os alunos que deixaram a escola e a visitam, corriqueiramente, para rever professores, gestores e colegas que ficaram, a escola realizou um trabalho que marcou suas vidas.

Houve entrevistas com duas alunas que visitavam a escola em março de 2015, após terem finalizado o Ensino Médio em 2014. Elas relatavam que tinham saudades, por isso vieram visitar a escola. Disseram que tudo o que desenvolveram na escola deu algum suporte para que ingressassem em faculdades, continuassem seus estudos e trabalhassem. Mas, principalmente, o que aprenderam na escola, fez delas seres humanos mais felizes e aptos a buscar o melhor para si e para o outro ao longo da vida. Falavam sobre o TCC, como trouxe maior conhecimento sobre a realidade brasileira e global, falaram ainda sobre outros eventos que foram planejados, como visitas que puderam fazer as diversas instituições culturais. Lembraram Colóquio, as assembleias e a importância dos projetos desenvolvidos com o protagonismo do Grêmio Estudantil.

4.3.5 O uso das tecnologias a serviço do currículo

O Professor “E” diz:

Pretendemos considerar os avanços tecnológicos de maneira positiva, utilizando-os para a produção de conhecimento na escola. A educação deve atender aos anseios da pós-modernidade, os professores devem apropriar-se do uso das novas tecnologias, é importante que se apropriem das ferramentas tecnológicas, visando criação conjunta, podendo alcançar um novo pensar diante desses recursos

O professor “F” diz:

Sabemos que a tecnologia não é a solução milagrosa para os problemas educacionais, mas pode ser utilizada para colaborar com a construção da qualidade, com a democratização do acesso ao mundo digital, mas para isso é

contemplada com os benefícios desse programa. Existe um critério posto pela Diretoria de Ensino devido amplitude limitado programa. <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br>

necessário que se rompam resistências, que haja investimento em equipamentos adequados e em formação, tanto inicial quanto em serviço. Está sendo veiculado um curso chamado mais educação que aponta formas de trabalho com utilização das novas tecnologias.

O desenvolvimento das práticas pedagógicas precisa inserir o uso da tecnologia, em especial da Internet, que é uma ferramenta que possibilita ter o maior número de informações possíveis sobre determinado assunto em curtíssimo espaço de tempo. As informações chegam concomitantemente, sem tempo de absorvê-las, somos bombardeados de maneira intermitente por outras tantas informações. A globalização faz com que conceitos próximos e distantes inexistam. A sociedade do conhecimento exige, de cada um de nós, decisões cada vez mais rápidas e conscientes. A tecnologia é o pano de fundo, o próprio quadro referencial no qual todos os fenômenos sociais ocorrem. (RODRIGUES, 1999, p.76 apud BIANCHINI, 2005, p. 267).

As várias tecnologias estão a serviço do homem, propiciando maior autonomia intelectual porque são dinâmicas e interativas. Elas causam grande fascínio, principalmente, aos que nasceram sob sua égide. Destaca-se que, na EE Dona Amélia de Araújo, a utilização desses equipamentos está gerando conflitos entre professores e alunos e entre professores e professores. Os jovens e crianças sentem-se familiarizados e felizes diante de um computador ou de um celular. Esse último tem sido o maior motivo de conflito. Alguns professores são a favor de permitir o uso do celular com critério e motivo pedagógico, outros, no entanto, não podem nem imaginar essa possibilidade. Observa-se na escola um trabalho volta do para o uso das tecnologias, mas, não se observa uma ação efetiva frente ao uso de celulares, a não ser inibir.

4.3.6 A tecnologia como desafio

As novas tecnologias são novas formas de comunicação que favorecem as relações de um mundo globalizado. Novos estilos de trabalho são elaborados com a utilização desses recursos. Novas maneiras de produzir conhecimento vêm através do uso desses equipamentos. Compreender essa dimensão ampla nos permitirá criar práticas envolventes de ensino para a escola da atualidade.

A sociedade digital e virtual traz informações das mais diferenciadas áreas de forma dinâmica e interativa. É carregada de imagens e sons, hipertextos, uma mistura atrativa que compete ao professor entender e explorar. Fato que parece antagônico, tendo em vista que a internet favorece um vasto campo de pesquisa e pode ser acessada em pouco tempo.

Por que a escola não consegue acompanhar esse ritmo? Por que tem um olhar tão limitado em relação a esse recurso?

A proposta pedagógica que se queira revolucionária culturalmente para a libertação, como tem sido citada nesse texto, precisa entender como diz Paulo Freire:

Esclareça-se, porém, que o desenvolvimento tecnológico deve ser uma das preocupações do projeto revolucionário. (...) Vista criticamente, a tecnologia não é senão a expressão natural do processo criador em que os seres humanos se engajam no momento em que forjam o seu primeiro instrumento com que melhor transformam o mundo. (2001, p. 98).

Professor “E” diz:

Não há como ignorar a presença marcante das tecnologias. Caso a escola pública permaneça de olhos fechados para essa realidade, ela irá cada dia mais perdendo sua característica de local privilegiado para aprendizagem. A unidade escolar em si, porém, não pode ser responsabilizada pelo não uso das tecnologias em sala de aula. Há variantes nessa questão de ordem política e burocrática que inviabilizam o trabalho com as novas tecnologias no espaço escolar da forma que deveria ser realizado.

Quando perguntado sobre as mencionadas variantes que inviabilizam o trabalho com as novas tecnologias o professor “E” responde:

As variantes são: a verba para manutenção dos equipamentos ou o atendimento do chamado pelo órgão responsável. A diretora equipou as 05 salas de aula com datashow e comprou notebooks e temos wifi que tem auxiliado em pesquisas na sala de aula. Mas, cinco salas, apesar de bom, ainda é pouco para o número de alunos que temos, sem contar que há uma boa parcela dos educadores que são pouco familiarizados com esses equipamentos. Independente dessa realidade, um projeto pedagógico consciente poderá transpor essas barreiras de forma criativa. A cada vez que conversamos encontramos nova possibilidade de utilização dos recursos tecnológicos. Uma das possibilidades encontradas quanto ao professor que tem pouca familiaridade é contar com um ex-aluno voluntário e com os alunos da sala para organizar a utilização do equipamento.

A escola descobriu que existem expoentes dentro das unidades escolares, professores e alunos, que atuam como protagonistas na viabilização do encontro entre alunos e atualidade tecnológica. Houve identificação desse grupo que tem familiaridade com a

tecnologia e trabalham com essa força para a solução dos entraves nessa área. Eles entendem que a educação tecnológica tem muito a contribuir para a aprendizagem, bem como na viabilização da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, e, passo a passo seguem nessa direção por meio do uso das tecnologias e da internet.

4.4 Preparar para transformar ou preparar para o trabalho.

Segundo Tedesco (2002) as empresas intensivas¹⁵¹ exigem um vigoroso trabalho intelectual. Os empregados são estimulados a utilizar não só sua mente racional, mas também emoções intuições e imaginação no trabalho (p. 47)¹⁵². O autor também relata que essas empresas têm três categorias de pessoal: o pessoal de serviços rotineiros, o pessoal de serviços pessoais e o pessoal de serviços simbólicos (p. 48) e completa ao relatar sobre os trabalhadores que atuam nos serviços simbólicos:

... São aqueles que se destacam pela facilidade de identificar problemas, solucionar problemas e definir de estratégias e implica no exercício de suas atividades a utilização de quatro capacidades básicas: a abstração, o pensamento sistêmico, a experimentação e a capacidade de trabalhar em equipe (TEDESCO, 2002, p. 48).

A escola, na perspectiva de Tedesco, precisa formar *indivíduos completos*¹⁵³ e explica:

...são pessoas capazes de aprender a aprender e convencidas da necessidade de incrementar conhecimentos. Diz ainda que os alunos precisam ter domínio básico dos três pilares do saber: as matemáticas, as ciências e as tecnologias; a cultura humanista; e as disciplinas socioeconômicas. Deveriam saber comunicar, assumir responsabilidades e integrar-se no trabalho em equipe (...), uma educação que forme homens completos (2002, p.50)

¹⁵¹O autor classifica empresas intensivas como aquelas vinculadas à intensidade de conhecimento que utilizam; são aquelas que exigem capacidades cognitivas e não-cognitivas que são: afetos, emoções, imaginação e criatividade (2002, p. 47)

¹⁵²Essa frase corresponde a citação que Tedesco faz a Alvin Toffler, *El cambio del poder*. Barcelona, Plaza y Janés, 1990.

¹⁵³ Grifo do autor

O autor completa que a formação para o trabalho simbólico é a mesma formação para a cidadania, pois ambas requerem do aluno/trabalhador um conhecimento capaz de produzir reflexão e ação diante da realidade sempre adversa (2002, p.57).

Diante do exposto, cabe pensar sobre o tipo de formação que a escola pública tem oferecido. Aquela que dá suporte à cidadania, que insere o homem na construção da sua própria humanidade, que se coaduna com a inserção desse mesmo homem em um trabalho criativo que lhe é peculiar como ser pensante, ou, tem formado trabalhadores para serviços rotineiros que implicam tarefas repetitivas (2002, p.47), transformando os jovens em pessoas facilmente dirigidas, impondo-lhes uma condição perene para serviços pessoais: serventes, babás, empregados de hotéis, caixas, taxistas, mecânicos, encanadores, carpinteiros ou de produção em escala (2002, p.48). Longe de dizer que haja algo de indigno nas profissões descritas, mas há, em alguns casos, senão a maioria deles, a falta de escolha; ausência de oportunidades reais em consequência dessa formação pobre e limitada, que não lhe trouxe a possibilidade de escolha.

O problema maior reside no fato de ser formado deliberadamente para o serviço e para a exclusão do todo social criativo e produtor. Como diz Oliveira, existe um grupo na linha social que ocupa as periferias dessa linha e que são empurrados para o centro do traçado com a finalidade utilitarista. O referido grupo faz parte daqueles que foram submetidos à formação que não emancipa e que, por isso, favorece o sistema político-econômico que se baseia na exclusão a fim de manter o domínio mercadológico hegemônico.

O ideal de humanidade, composto de equidade e justiça social é de que haja uma linha social em que não seja preciso estar no centro para ser incluído verdadeiramente. Uma sociedade na qual toda sorte de produção da linha seja significativa e relevante na construção do todo. Trata-se de pensar, como diz Oliveira, em um todo organicamente concatenado sob seu próprio princípio de síntese que repudia a ideia do indivíduo-produtor-isolado que é o produto de uma sociedade fundada sobre a livre concorrência (2004, p. 101). O pensamento do autor, nessa perspectiva, se posiciona do lado oposto ao da fragmentação do conhecimento e de modelos de relações humanas individualistas, competitivas, mercadológicas e hierárquicas que marcam a exclusão social das sociedades capitalistas.

Para manter-se em franco avanço, o sistema capitalista depende de instituições que trabalhem em seu favor. Formar pessoas para esse fim tem sido ação recorrente no processo histórico da humanidade, aprimorando-se na modernidade, consolidando-se significativamente na contemporaneidade. A educação das camadas populares tem servido de amparo ao sistema vigente, principalmente quando essa educação escolar situa-se ao lado da proposta de conhecimento fragmentado e de relações fragmentadas. Segundo Kuenzer (p.3)¹⁵⁴a escola expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão e completa.

Em seu discurso a autora deixa claro que a prática fragmentada do trabalho pedagógico no interior da escola favorece a formação de trabalhadores que lidam com a fragmentação e não pensam o todo. O fragmento representa uma parte do todo, pressupõe, dessa forma, divisão de trabalho, divisão da sociedade e a escola. Uma vez assimilando esse ideário, para Kuenzer, constitui-se como uma das formas de materialização desta divisão; como o espaço por excelência, do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, correspondendo a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social (p.3).

A dicotomia: estudar para trabalhar em serviços que validam a dominação, estudar para transformar a si e ao todo está diante da escola pública como responsabilidade a ser pelo menos refletida pelos atores do cenário escolar. O Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, da LDB 9394/96 no Art. 2º, tem-se a redação que segue:

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.

Relacionando o texto legal ao disposto pelos autores, a princípio, todos falam de uma mesma realidade, pois qualificar para o trabalho e preparar para exercício da cidadania, segundo Tedesco (1995), constituem-se ações simultâneas a serem

¹⁵⁴Artigo - *EXCLUSÃO INCLUDENTE E INCLUSÃO EXCLUDENTE: A NOVA FORMA DE DUALIDADE ESTRUTURAL QUE OBJETIVA AS NOVAS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO* de Acacia Zeneida Kuenzer - Professora Titular do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Doutora em Educação - (não consta ano de publicação). http://ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/exclusao_includente.pdf

desenvolvidas na escola. Na perspectiva de Kuenzer (2012) também, pois o homem faz parte de um todo e o texto legal aponta para esse todo como princípio e fins educacionais. Ou seja, o estudante é visto em sua totalidade como cidadão e trabalhador, denotando um todo humano munido de recursos que o inserem no todo social. Mas quando se trata da prática efetiva do disposto legal encontra-se a pergunta: qualificar para que tipo de trabalho? E a resposta dessa pergunta faz toda a diferença no que se refere à divisão social, a dominação e ao exercício da cidadania.

A legislação nesse sentido não é exata, ou seja, é carente de significação objetiva. Há que se pensar na sociedade e na cultura que se está inserido para interpretá-la com maior clareza. Numa sociedade de princípios mercadológicos, por exemplo, como a brasileira, a interpretação do texto legal pode conduzir educadores desavisados e sociedade como um todo para ações que reduzem e simplificam a ideia de qualificar um ser humano para o trabalho. Um engano que precisa ser revisto, pois quando se trata de educação, as ações, sejam elas quais forem, deveriam, *a priori*, nunca estar pautadas em concepções simplistas da realidade, porquanto está lidando com vidas e com a construção da sociedade.

4.5 Práticas educativas da EEDAA

4.5.1 O TCC

A E.E. Dona Amélia de Araújo introduziu no ano de 2012 mais um instrumento de avaliação para as 3^{as} séries do Ensino médio. Trata-se do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) com publicação de anuário ao final do processo, com as pesquisas consideradas de maior relevância e com maior rigor no desenvolvimento do pensamento dos autores/autor. Aos alunos e professores no início do ano letivo iniciam escolha de temas e de parcerias de pesquisa – aluno/orientador e após esse processo os alunos dos terceiros anos se reúnem em grupos ou se preferirem individualmente e iniciam os trabalhos de acordo com o tema escolhido, vinculados a uma realidade social da época que vivenciam.

Em 2013, os projetos de iniciação científica continuaram a ser desenvolvidos ao longo do ano letivo com o apoio de um professor, conforme descrito anteriormente. Cabe ressaltar que há um cronograma de orientação e o atendimento é feito às duplas de alunos,

e que os estudantes, após a escolha dos temas a serem pesquisados, problematizam-nos, partindo em busca das respostas para os seus questionamentos.

O objetivo desse trabalho, segundo a equipe escolar, é inserir os alunos em um universo mais amplo de aprendizagem, no qual se tornam protagonistas de um saber compartilhado e contextualizado. As pesquisas, inicialmente, contam com suporte teórico publicados em jornais, livros e internet. Nesse processo os professores auxiliam nas produções textuais dos alunos advindas das pesquisas iniciais, bem como orientando a respeito dos fichamentos das leituras e no entendimento estrutural dos planos de pesquisa.

Além desse apoio, os estudantes lançam mão de outros momentos de aprendizagem que podem ser partilhados entre os componentes das duplas em espaço de livre escolha fora do ambiente escolar ou nele mesmo, pois, pode ser partilhado com todos os colegas de sala, nesse caso e com a presença do professor.

Esses são momentos em que os pesquisadores se aprofundam no conhecimento por meio de documentários e trabalho de campo, quando fazem visitas às comunidades ou às instituições que estão vinculadas aos temas das pesquisas. Tais visitas são feitas em duplas com registros e relatórios, e contam, mais uma vez, com o acompanhamento dos orientadores, principalmente, no que se refere ao contato com as instituições que receberão os discentes. Lembrando que a autorização dos pais ou responsáveis é prática essencial no processo, caso o aluno seja menor de idade.

Todas as ações auxiliam os discentes a sistematizar o trabalho de pesquisa em três aspectos. O primeiro trata-se da organização do conhecimento acumulado pela humanidade a respeito do tema tratado; o segundo da organização das respostas encontradas no decorrer do percurso investigativo; e o terceiro, auxilia na reflexão crítica da realidade e na possibilidade de intervenção na mesma a partir da reflexão.

Ao final de cada ano letivo, os alunos apresentam suas pesquisas diante de uma banca de professores que avaliam a produção final atribuindo uma menção. Três trabalhos foram eleitos para que fossem publicados numa revista intitulada: *Anuário de Produção Científica*. A eleição foi pautada na coerência textual frente ao tema proposto e na relevância do mesmo frente à realidade social.

Como já foi dito, o referido projeto foi iniciado em 2012 e no ano de 2013 foram publicados três trabalhos de pesquisa numa primeira edição denominada “Revista”

(G.N.). São eles: *E-COMMERCE, A influência americana na organização de poder e fluxo mundial e A Importância do brincar na educação infantil.*

A unidade escolar, na apresentação que inicia o *Anuário de Produção Científica* relata que a publicação dos resultados desse projeto da escola constitui-se em mais um instrumento de divulgação científica e cultural. O processo do desenvolvimento do projeto e a publicação em si, reafirmam o descrito na apresentação, pois o conjunto da obra demonstra a importância do Trabalho de Conclusão de Curso ao cenário escolar e ao cenário social. Visto que se constitui como proposta de aprendizagem fecunda e inovadora, também promove inclusão dos alunos no mundo científico, um mundo marcadamente reconhecido pela reflexão crítica da realidade. E isso se configura em aspecto primordial à construção de um cenário social inclusivo, ou seja, trata-se de uma formação para construção de conhecimento e para a cidadania.

Observa-se que a prática desse projeto está voltada para uma aprendizagem significativa e para a formação de pessoas que poderão compreender com maior objetividade a sociedade em que estão inseridas. Por essa compreensão, buscar a intervenção necessária para que os fatores alienantes, improdutivos e opressivos, sejam desvelados, possibilitando a emancipação do sujeito. Consequentemente, o avanço na perspectiva de superação do desafio, sempre presente, da construção de uma sociedade que atenda à demanda de seus sujeitos de forma equitativa.

4.5.1 1º Colóquio e outras ações

A EE Dona Amélia de Araújo teve como uma das práticas educativas junto aos alunos do Ensino Médio em 2014 a promoção de um Colóquio intitulado: *1º Colóquio Biogeográfico Amélia-Marupiara: Trabalho de Campo e Sócio-Biodiversidade.*

O termo colóquio é um substantivo masculino de origem latina que tem como sinônimos: conversação ou palestra entre duas ou mais pessoas; reunião de pessoas gabaritadas, em que se debate determinado assunto¹⁵⁵. No caso houve reunião entre professores e alunos de duas escolas envolvidas na ação, uma pública e outra particular.

A programação desse evento educativo teve um cronograma específico e estrutural (cópia em anexo) pensado anteriormente, ou seja, planejado e elaborado pelo

¹⁵⁵ Definição de acordo com o Dicionário Aurélio.

grupo escola (professores e alunos) da unidade escolar para posterior ação. As palestras tiveram temas variados que refletiram questões ambientais de atenção global. Os temas foram desenvolvidos e discutidos entre as duas escolas da região antes e durante o colóquio. Uma das escolas é a E.E. Dona Amélia de Araújo – pública - e a outra é Colégio Marupiara - particular.

O período das palestras foi de 24/11 a 27/11 e no dia 28/11/2014. Houve atividades práticas – denominadas atividades de campo que objetivaram a reflexão final sobre os diversos temas postos no colóquio e a associação deles com o filme “Lixo Extraordinário” que foi exibido a todos, para posterior mesa redonda e finalizaram com um espaço de comunicação dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos sobre os temas. Ou seja, foram elaborados novos discursos que foram as reflexões dos alunos frente ao disposto com apresentação final da produção pelos autores.

Na conclusão do projeto, que contou na descrição com os itens: título, professores responsáveis, justificativa, cronograma, objetivos, método; há um trecho, ressaltando que esse trabalho visou à reflexão social, cultural e científica da sociedade em que se vive e da forma como é construído o espaço geográfico de todos.

Outros projetos têm sido desenvolvidos. A construção da revista é mais um deles, há também projetos ambientais como: recepção de latinhas que são enviadas para reciclagem, cuja verba é depositada na conta corrente da APM; recepção de óleo utilizado para fazer sabonete. Nesse projeto, a família ou pessoa que traz o óleo recebe em troca um conjunto de sabonetes; recolhimento de baterias e pilhas.

Outras ações muito significativas que auxiliam na comunicação, na reflexão e no planejamento são as assembleias que ocorrem durante todo o ano letivo. A começar pela recepção de alunos e pais no início de cada ano. Os objetivos dessa primeira reunião são os de conhecer/ouvir os alunos recém-matriculados, os responsáveis e de apresentar do ambiente escolar acolhedor. No que se referem aos alunos já matriculados, os objetivos da reunião inicial são de pensar/estudar o diagnóstico do ano anterior e propor redirecionamento de ações das dimensões do trabalho pedagógico-administrativo. Essas reuniões se estendem a todos os segmentos. Há reuniões esporádicas com cada segmento para correção de rumos, intensificando reuniões com pais para o ano de 2015.

O destaque no cenário escolar está na eleição do Grêmio Estudantil, na apresentação das chapas e dos planos em assembleias. Há debates entre as chapas com participação dos representantes de sala e elaboração do Estatuto do Grêmio Estudantil. Acompanhamento de ações do grêmio por parte dos gestores e professores que auxiliam os alunos na reflexão das necessidades apontadas pelos discentes. A eleição é eletrônica e ocorre após o período de campanha do Grêmio Estudantil (fotografias e slides nos anexos). Há também momentos de interação aos finais de semana com a comunidade e responsáveis (ação voluntária de professores); momentos de interação entre alunos e professores aos finais de semana para tirar dúvidas (ação voltada para alunos do 3ª série do Ensino Médio e conta com voluntariado dos professores – revezamento de professores). E para finalizar, a equipe tem refletido sobre a formação continuada. O reconhecimento do alvo, de acordo com o grupo gestor, se faz necessário, pois ainda é difuso olhar para esse aspecto sem perceber resultados aparentes, trata-se de um desafio a ser vencido pela equipe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, a E.E. Dona Amélia de Araújo tem as características necessárias de cenários marcados pela ideia de democracia, principalmente estimulada, nesse caso, por uma equipe gestora liderada por uma diretora com visão holística e sistêmica que, promove avaliações e autoavaliações constantes dos atores e do cenário.

Esses momentos avaliativos existem para que sejam pensadas e concretizadas juntamente com o grupo escola, num crescente, apesar da resistência de alguns atores; e local, de forma mais tímida, mas persistente, as práticas educacionais em perspectiva transformacional e inclusiva.

A proposta de gestão coletiva do espaço escolar é relevante frente ao cenário político social que vivenciamos, pois a educação pública gerida a partir de concepções individualistas de trabalho pedagógico, marcadamente verticalizado acaba excluindo qualquer perspectiva de superação das tendências unidimensionais predominantes do mundo atual.

A gestão coletiva, porém, precisa ser aprendida exercitada dentro dos muros, mas também para fora dos muros, tendo em vista que vivemos numa sociedade, cujo histórico de participação e tomada de decisões foi comprometido por regimes políticos autoritários. A aprendizagem nesse sentido da equipe escolar tem sido paulatina, mas constante. Trata-se de uma tentativa de formação conjunta e continuada pautada na superação das próprias fragilidades.

Tal formação assume nesse cenário um caráter prioritário, ou seja, de suma importância para que a prática vertical e autoritária seja continuamente questionada e alterada no sentido de tornar o ambiente mais democrático.

Essa escola tem procurado analisar o cotidiano escolar, diagnosticando a realidade e propondo novas dinâmicas para superação de problemas encontrados na observação inicial, apesar do par deficiente. Trata-se de uma equipe gestora e de docentes que se apresentam, em sua maioria, como educadores dispostos ao diálogo e ao compromisso educacional.

Paradoxalmente, essa mesma escola ainda não deu conta de construir um Projeto Político Pedagógico coletivo, no qual todos os segmentos pudessem participar e contribuir na construção. Existe uma preocupação e uma ação muito intensa para trazer os pais/responsáveis à participação e talvez seja esse foco que não permite à equipe pensar na elaboração conjunta do PPP.

Essa deficiência grave, a falta do PPP, tem como peso compensatório a ação da diretora de escola frente ao todo escolar. A diretora da escola é reconhecida pela equipe como referência de educadora e se destaca como profissional da educação pelo desejo de apropriar-se das teorias, das orientações oferecidas nos vários cursos de formação e por refletir a prática e viabilizar a elaboração conjunta/coletiva de projetos pontuais que visam à produção de conhecimento de forma a integrar as várias dimensões da gestão escolar.

O PLEM, por exemplo, que foi o produto do curso de especialização proposto pela SEESP com parcerias diversas, elaborado por Rosemeire, representa um diferencial na construção da ação gestora e do movimento reflexivo no cenário escolar. Os outros cursos finalizados pela diretora demonstram o quanto ela almeja ser um profissional técnico, mas ao mesmo tempo voltado ao humano.

Retomando o PLEM, observa-se que o plano tem se apresentado para diagnóstico da escola e tem servido como disparador das ações em prol da construção do todo escolar, favorecendo um tipo de aprendizagem caracterizada pela participação. Os alunos têm possibilidade de escolha e de tomada de decisão por meio da construção da consciência do que é ser cidadão e do que é exercer cidadania. A escola tem se proposto a formar, como diz Tedesco, homens completos (2002, p.57), implicando esse conceito na ideia de que uma educação para a cidadania é a mesma que uma educação para o trabalho.

Além disso, a observação trouxe mais um aspecto importante a ser refletido para que a função social da escola se efetive. A equipe escolar tem demonstrado e empenhado muitos esforços e recursos para cumprir um objetivo que considera crucial que é o de trazer as famílias para a escola e de estabelecer uma parceria frutífera com esses atores.

Desejam maior apoio familiar, enfatizam a necessidade de que os pais/responsáveis valorizem o que é desenvolvido no cenário escolar e, principalmente, que acompanhem o desenvolvimento da aprendizagem dos filhos(as). Anseios relevantes, mas que ficam muito comprometidos pelo conhecimento pouco aprofundado a respeito do que é uma família na atualidade, bem como pelos interesses diversos lançados às famílias no cenário social do momento histórico vivenciado no Brasil, que fazem da escola apenas mais um entre tantos.

Muito tempo tem sido gasto na unidade escolar com objetivo de trazer as famílias, mas trazê-las para que, ainda não está muito claro à equipe, pois se observa, em alguns momentos, na fala dos atores escolares que existem duas concepções a respeito do porquê da relevância da atuação das famílias junto à escola. Uma delas confunde e mistura o papel desempenhado por cada um dos atores de cada segmento no que se refere à construção da aprendizagem, apresentando uma responsabilidade aos familiares de complementar o desenvolvido na escola quando estão diante de um aluno que necessita de um plano que atenda às limitações apresentadas no processo ensino-aprendizagem.

Outra concepção entende a família como mais um ator na construção cidadã, na reflexão do todo escolar e social. Nesse sentido, um número muito reduzido se manifestou durante a pesquisa. Dessa forma, no mesmo espaço há atores que pensam as famílias

como parte da composição de um cenário educacional e social interativo em prol da construção da cidadania e outros que pensam as famílias como atores capazes de implementar o papel da escola, que é planejar e ensinar com qualidade, independente da diversidade de variáveis que a universalização do acesso impõe.

Além do equívoco observado, durante a pesquisa, existe a insatisfação de gestores e discentes a cada reunião proposta com os responsáveis, pois não contam com a presença expressiva dos familiares. Mas a equipe não se atenta para a importância da ação em si que está promovendo, uma ação marcada pela resistência em favor da participação. Fato que possibilita a desconstrução de uma cultura histórica avessa ao encontro dos atores sociais e à formação dos alunos sob o estímulo participativo, porque independente da presença dos responsáveis, os discentes estão ali junto aos gestores e professores, auxiliando no processo e na avaliação da ação. Os alunos têm participado do movimento “convocatório” e estão diante de uma ação que os mobiliza. Os alunos têm se aproximado dos professores e gestores, fato muito significativo para as mudanças que se propõem.

A presença das famílias no cenário escolar apresenta-se como muito necessária aos educadores como um todo e, como bem pensam, trata-se de um fenômeno a ser trabalhado. Apesar das dificuldades, na direção que ação se encaminha, não caberia enfatizar o desânimo pela pouca presença. Importante mesmo é ressaltar o fenômeno que denota o processo interativo da escola consigo mesma, na relação professor/aluno, professor/gestão e gestão/aluno que ocorre quando visam mobilizar as famílias.

O fator de valorizar o que tem sido feito, ainda que sejam poucos os avanços apontados pelos registros e gráficos¹⁵⁶, como, por exemplo, a presença de pais nas reuniões, vincula-se a outro, que seria o de ampliar o que tem sido feito em prol de um cenário cada vez mais voltado à participação e à produção de conhecimento.

A dialogicidade tem sido parte significativa nessa trajetória, mas parece limitar-se justamente quando deveria ser mais frutífera. Como foi descrito, visualizou-se um ambiente estimulante à aprendizagem e à participação, mas a organização docente para que essa característica seja ampliada trunca em muitos momentos de ATPC.

Os momentos de ATPC, têm como um dos pressupostos, ser um encontro privilegiado para considerações docentes com vistas à reflexão e ao planejamento, redirecionamento de ações em prol do todo escolar, principalmente no que se refere à aprendizagem dos discentes. Costumeiramente, esse lugar de reflexão anula-se diante das

¹⁵⁶ Anexo nº 8 de registros de participação dos pais.

reclamações sobre indisciplina de um grupo minoritário que propõe e cobra ações desgastantes a serem desenvolvidas pelo coordenador pedagógico junto às famílias. Isso descaracteriza o papel da coordenação no cenário escolar e adia as reflexões que poderiam fazer com que a equipe avançasse no que já vem sendo desenvolvido em favor do sucesso na aprendizagem e na participação de todos os atores na construção da cidadania.

Ou seja, há um comprometimento significativo no avanço dos procedimentos inicialmente planejados, em virtude da subutilização do tempo das ATPC's. Fato validado nos desvios ao que está proposto nas pautas, pela falta de pertinência de algumas pautas. Essas considerações atuam como impedimento às avaliações e ao redirecionamento de ações em andamento na escola. Sem a avaliação adequada do processo, as ações tornam-se apenas um amontoado de práticas desconectadas do contexto e de sua complexidade.

Dessa forma, observa-se como primordial aos professores acrescer às competências educacionais inerentes ao cargo/função, a visão holística e sistêmica da realidade escolar, como vem fazendo a direção da escola, que acresceria substancialmente, em primeiro lugar o entendimento do que representam às inter-relações em cenários de construção de conhecimento.

É imprescindível o entendimento de que a priorização de temas, em reuniões, que tratam de particularidades, não pode ocupar o espaço de formação, a fim de que coletivamente construam uma visão mais ampla do todo escolar e da sociedade. Finalmente, em terceiro, que seria oferecer o valor devido à avaliação do processo. Observa-se que ao longo do processo não há reflexão à prática realizada. Falta-lhes, enfim, a decisão conjunta de avaliar o processo das ações desenvolvidas no interior da escola e a determinação de não fugir do foco dessa avaliação.

Há ensaios de diálogos sobre o processo de cada ação desenvolvida, mas logo no início o desvio de foco prevalece, nas reuniões, com temas fora do contexto como já foi relatado. Há, porém, mais duas outras agravantes a serem apontadas que também comprometem o diálogo e a avaliação das ações entre os professores. Essas, menos explicitadas, ocorrem quando as reuniões são compostas por alunos e outros membros da comunidade. São elas: o melindre do(s) protagonista(s) de determinada ação. Esses atores, ao longo da reflexão sobre a ação, entendem que as considerações da equipe são críticas destrutivas e não um meio de continuamente contextualizar o plano inicial e adequá-lo à complexidade que se mostra durante a execução do processo; a outra, como resultado da primeira está no fato de que o entendimento distorcido a respeito das

considerações, o que causa constrangimento na equipe, estagnação e retrocesso do que foi desenvolvido.

Nota-se que quando a equipe pauta-se na linha de entendimento descrita, a avaliação processual paralisa e a prática que anteriormente se apresentava como inovadora torna-se mais uma atividade meramente repetitiva, sendo categorizada ao longo do processo e ao longo dos anos estudado, como uma prática pouco significativa à produção de conhecimento, pois descaracteriza um aspecto primordial da profissão e da ação docente. Uma profissão que tem como um dos pressupostos mais significativos refletir sobre o objeto de trabalho, até que ponto é essencial o que se tem e como essa essencialidade vincula-se de forma significativa ao propósito cognitivo, histórico e social da aprendizagem.

Os temas tratados nessa pesquisa podem não ser originais, pois são assuntos recorrentes no meio educacional: problemas de formação inicial e continuada de professores e gestores, ausência das famílias e um currículo imposto, não refutado e cumprido precariamente dependendo do cenário escolar. O diferencial desse estudo reside no fato de que a escola reconhece sua fragilidade, planeja intervenções e desenvolve ações a partir do diálogo amplo com os atores do cenário escolar; esse aspecto é o novo da pesquisa.

O cenário dialógico, ainda que, carente de intervenções para que continue avançando, configura-se em um ambiente onde a ideia de assembleia é viva, no qual quem mais se beneficia são os alunos que constroem e vivenciam uma cultura relacional verticalizada e a possibilidade de participar, tomar decisões e ser feliz na escola. Eles não são invisíveis nesse espaço como dizem que são na sociedade. A E.E. Dona Amélia de Araújo promove uma ação diferenciada com possibilidades de superar as limitações da realidade social autoritária e excludente.

Em todo momento, o maior destaque desse ambiente educativo está na possibilidade de a escola estabelecer diálogo consigo mesma em seu interior, com seu entorno e com a realidade global. Mas essa possibilidade esbarra na falta de debate a respeito do processo desenvolvido, na perda de foco nas discussões, nas pautas descontextualizadas, bem como na quietude do grupo de professores envolvidos diante do grupo alienado.

Há um fenômeno, no entanto, a ser destacado. Surpreendentemente, o mesmo grupo de professores em situações interativas com participação de pais e alunos porta-se de forma diferente daquela observada nas reuniões de ATPC's. Observa-se que a

conquista da objetividade frente à subjetividade é atingida com maior eficácia. O foco não se perde quando o diálogo se estabelece entre os diversos atores da escola e do entorno, como diz Goffman, a parte “defeituosa”¹⁵⁷ (2011, p. 117) do grupo não se manifesta.

Em contexto tão complexo, a melhoria nas relações humanas entre os pares é um ponto de extrema relevância a ser refletida na U.E., bem como, a postura diferenciada dos educadores frente à comunidade, a possibilidade de ampliar os momentos de discussões com atores dos vários segmentos na busca de obterem a avaliação de cada ação desenvolvida no cenário escolar. Talvez sobre a segunda perspectiva de encontro, a escola convergiria com maior propriedade ao ideário de contextos democráticos e inclusivos.

Cabe ressaltar que nos momentos de reunião em que vários atores participaram, a equipe se aproximou efetivamente da tomada de decisão que favorecia o todo, pois foram contidas as particularidades, os temas individualistas e ação criadora foram suplantados por propostas de intervenções e se aproximaram da excelência na concretização dos projetos. Haja vista o TCC e a publicação do anuário, o Colóquio com temas da atualidade com a participação dos alunos da escola pública e os da escola particular, das visitas culturais, da Revista e da constituição do Grêmio Estudantil.

Retomando sobre a visão turva do todo escolar de uma parcela dos professores, talvez o acréscimo de visão pudesse ser alcançada pela construção conjunta do Projeto Político Pedagógico. O PPP não se assemelha ao PLEM, ele é um documento maior.

O PPP, como diz Severino (2014, p.25)¹⁵⁸, implica numa ação conjunta, repleta de intencionalidade. Trata-se de um registro objetivo/subjetivo que retrata de um lado, o projeto político da sociedade e, de outro, os projetos pessoais dos sujeitos envolvidos na educação. Trata-se, enfim, da bússola da embarcação. A Proposta Pedagógica da EEDAA ainda não foi construída coletivamente, mas essa construção está em iminência de ocorrer, as reuniões com participação dos vários segmentos tem fortalecido essa ideia entre os atores do cenário. Eles estão ensaiando e modelando a si mesmos como educadores democráticos, surpreendentemente após vinte e sete anos da promulgação da

¹⁵⁷ Grifo meu

¹⁵⁸ Artigo do Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino, FEUSP/UNINOVE, intitulado: *O projeto educacional como mediação do trabalho da escola*, publicado na Revista APASE, São Paulo, Ano XIII, nº 15, Abril 2014, páginas 19 – 29.

Carta Magna de 1988 e há 19 anos da LDB 9394/96 que traz em seu bojo o ideário de exercício da cidadania e de Gestão Democrática.

Tirar a opacidade na visão e consolidar o envolvimento completo numa ação técnica e política configura-se em resistência à ameaça sempre presente da alienação. As armas de que dispõem os educadores para resistência são prioritariamente aquelas fornecidas, como diz Severino, pelo conhecimento e pela crítica competente e criativamente produzida, que na condição de intelectuais. (2014, p.28).

Um Projeto Político Pedagógico é um exercício político reflexivo que leva seus construtores à condição de conhecedores da realidade e aptos à interferência nessa realidade. A construção desse projeto, no entanto, depende de relações humanas estabelecidas para essa finalidade, depende de um sujeito coletivo (SEVERINO, 2014, p.28).

Para Goffman, as relações humanas são similares aos jogos de cartas. Há um ritual interativo, com tramas e cuidados específicos até que o jogo finalize. O processo é o mais interessante ao jogador, apesar dos dois lados desejarem a vitória, apenas um vence.

Nesse sentido, cabe pensar a construção de um projeto coletivo escolar, colocando carta a carta sobre a mesa, analisando o jogo que se tem e projetar as possibilidades a serem vencidas para o êxito desejado, tendo em vista que o jogo do adversário não fica assim tão escondido, quando a *práxis* se efetiva. Ou seja, o jogo do adversário pode ser estrategicamente enfrentado por meio da exposição de ideias e do autocontrole do expositor (GOFFMAN, 2011, p.246), que tem consciência do que busca, da realidade e da necessidade de superação dos conflitos em conjunto, visando especialmente ao amadurecimento interativo dos integrantes da ação.

O jogo mostra-se internamente no cenário escolar, é preciso, segundo Goffman, de os jogadores se envolverem em uma ação séria¹⁵⁹ que, por vezes, implica exposição de um integrante da equipe, colocando-o numa situação custosa a sua imagem. Dessa forma, a exposição deve ser mediada por experiências indiretas, evitando o risco da perda, que a oportunidade de heroísmo normalmente envolve, evitando também conflitos constrangedores no debate. As experiências indiretas podem ser vídeos, biografias de

¹⁵⁹ Para Goffman a ação séria envolve a idéia de autocontrole, caráter forte, de situações de risco a pessoa com esse caráter, implicando a esse indivíduo também duas características: a decisividade e o preparo para arremessar-se na solução de questões problemáticas e conseqüentes. Mas a ação séria, apesar de ser um meio de obter alguns dos benefícios morais da conduta heróica, pode ser efetivada sem que o indivíduo assuma todos os riscos de perda que o heroísmo presuppõe, pois a ação séria envolve um preço considerável ao protagonista da ação e dessa forma cabe ao grupo rever procedimentos para que ações sérias sejam evidenciadas, mas que não haja conseqüências e custos a um membro da equipe (2011, p.248).

outra pessoa, ou outros recursos que os planejadores de pautas considerarem pertinentes ao momento e ao tema (2011, p.248).

Segundo, Paes de Paula¹⁶⁰, as relações humanas são permeadas pelos conflitos, enfrentamentos, ou dilemas e essas situações são essenciais para a emancipação humana e para a construção da democracia. Para a autora, a emancipação transcende a noção de democracia como consenso (2001, p. 66 e 67). Nesse sentido, a emancipação advém de cenários conflituosos, mas conscientes do que o coletivo necessita e da necessidade da ação coletiva em prol desse todo. Essa perspectiva de conflito pressupõe uma participação ampla no processo de tomada de decisões, que incide na partilha de poder, assumindo cada ator responsabilidades, ou seja, um grupo amadurecido no âmbito político-profissional e no âmbito ético-social. Como a educação pode atingir tal amadurecimento?

O exercício da democracia pode ser a chave da transformação e esse vem sendo, como foi dito e reafirmado nessa dissertação em vários momentos, ensaiado pelos atores da E.E. Dona Amélia de Araújo. Nesse sentido, avançar dessa perspectiva é o desafio posto à equipe. Para tanto, cabe aos participantes do cenário pensar sobre a prática de evitar os conflitos diante das disparidades conceituais dos educadores frente à realidade escolar.

Isso não significa promover enfrentamentos que provoquem a discordância e a separação da equipe, mas de entender que existem divergências e a partir delas construir um todo amplo de potencialidades à realidade pensada. Trata-se da discordância vista como conflitos a serem administrados com planejamento e maturidade política e ética, afinal, o conflito é próprio das relações humanas, e conduzi-lo como mobilizador de oportunidades para que seja mantido o diálogo para novas perspectivas atitudinais, configura-se em competência educadora. Dessa forma, as equipes que se arriscam avançam de patamares interativos estagnadores para patamares que estimulam a reflexão coletiva, favorecendo, assim, a convivência ética e política e, por isso, colaborativa, solidária e produtiva.

¹⁶⁰ PAES DE PAULA, Ana Paula. *Tragtenberg revisitado: as inexoráveis harmonias administrativas*. In: *ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO*. Anais - Florianópolis: Anped, 2000 – Citada no texto de Fernando C. Prestes Motta Professor do Departamento de Administração Geral e Recursos Humanos da FGV-EAESP. Título do texto: *MAURÍCIO TRAGTENBERG: Desvendando Ideologia*.

Tal cenário de convivência, no entanto, precisa ser construído e aprendido durante as próprias relações humanas. Dessa forma, cumpre a equipe escolar observada na condição de educadores, avançar na promoção do exercício relacional para que viabilize com maior propriedade experiências educativas inclusivas. Ou seja, o grupo avançará com maior propriedade na construção do cenário de aprendizagem ético-político para a inclusão social se superar os impasses das relações humanas.

Tais considerações trazem a ideia de que parte dos atores do cenário escolar, tem posto ao grupo, problemáticas a serem refletidas e tem proposto mudança para superação dos desafios presentes, e por esses aspectos fazem, conduzidos pela equipe gestora, um trabalho pedagógico de grande alcance inclusivo. Traduzido principalmente na elaboração e na execução de projetos significativos ao contexto escolar e social. Isso decorre do diálogo entre os diferentes, da busca pela objetividade dentro da realidade subjetividade e pelo repúdio à alienação cotidiana que se assemelha a uma barreira inibidora do pensamento crítico.

A alienação cotidiana ocorre devido ao que chama Goffman (2011, p.130) da intervenção do participante defeituoso e ocupa muito o tempo escolar, inibindo o aproveitamento de todas as potencialidades humanas seja no coletivo, seja na sala de aula. O trabalho interativo e pedagógico torna-se mais moroso pela interação desfocada. Trata-se de uma forma de alienação temporal que se une à indiferença social. Por exemplo, observa-se que o professor com gestão de sala de aula comprometida pela indisciplina é o mesmo que lê a realidade superficialmente. O participante defeituoso tem pouca compreensão de que a escola e seus atores são parte dos excluídos, que ambos têm como adversários um sistema excludente que somente será revertido pela educação comprometida com a reflexão, com a participação e com propostas conjuntas de mudanças.

Enfim, o participante defeituoso não observa que a escola é um grão de areia escapado de uma imensa pedra, a política educacional um vento a querer espalhar a areia e que a habilidade de compreender o que está fora de si mesmo, do que é significativo ao todo, deve vencer a alienação e estimular a ação dialógica em busca de consensos¹⁶¹, visando ao bem comum.

¹⁶¹ Esse movimento, para Habermas, é conhecido como um *processo de entendimento mútuo entre o mundo e o mundo da vida*: O mundo da vida constitui, pois o contexto da situação da ação; ao mesmo tempo, ele fornece recursos para os processos de interpretação com os quais os participantes da comunicação procurar suprir a carência de entendimento mútuo que surgiu em cada situação de ação. Porém se os agentes

O cenário investigado não possui a característica radicada da alienação, mas há atores nessa condição. Significa dizer que a equipe escolar está diante de uma tarefa não muito tranquila, que é trabalhar com essa equipe dividida ideologicamente. A mediação tem sido a mola mestra e tem sido feita pela diretora da escola.

Cumprе ressaltar também, que durante a observação ficou evidente que se trata de uma equipe que valoriza a ideia de responsabilidade hierárquica. Demo diz que há cenários que consideram a democracia como coisa demorada, chata e difícil e que um líder forte pode resolver tudo com maior rapidez (2010, p.72). Nesse sentido, cabe ressaltar, também, que tais atores escolares há a necessidade de ampliar o universo de compreensão do que significa realmente um cenário vertical e democrático.

A ideia de democracia para parte da equipe dos docentes pressupõe discussões inúteis e tomar o lugar do diretor de escola nas decisões. O Professor “C” relata que não quer “passar por cima” da autoridade da direção, justificando seus limites na afirmativa. Essa afirmativa o isenta da responsabilidade, pois ao compartilhar ideias, tomar decisões e agir conforme o proposto pelo coletivo, pressupõe responder pelo que lhe coube nesse processo educativo, sem pedir “autorização”¹⁶² à diretora para transitar no cenário.

Paradoxalmente, a ideia de relação hierárquica que permeia o ambiente em muitos momentos justifica a inércia de parte da equipe e a ação da outra parte. Um grupo não atua porque respeita a autoridade da direção; o outro atua porque tem aval da direção para ser autônomo. Fato que valida os conceitos de líder e de liderados aceitos e não aceitos, que segundo Rosemeire, a diretora da escola, não auxilia na articulação do todo e consolida a divisão ideológica e atitudinal da equipe de professores.

Retomando a fala da diretora, no que se refere à ideia de líder, observa-se que parcela dos professores que se mantém na escola por muitos anos, passou por vários diretores, e consideram a liderança da diretora ideal aos propósitos educacionais e são esses que atuam autonomamente, conforme o que foi acordado em diálogos formais ou informais. Esse fato faz dela uma liderança aceita pela maioria dos professores e eles

comunicativos querem executar os seus planos de ação em bom acordo, com base numa situação de ação definida em comum, eles têm que se entender acerca de algo no mundo. (1989, p.167). E completa: ...Assim um acordo na prática comunicativa da vida cotidiana pode se apoiar ao mesmo tempo num saber proposicional compartilhado intersubjetivamente, numa concordância normativa e numa confiança recíproca.(1989, p.167)

¹⁶² Grifo meu

relatam que Rosemeire foi a peça que faltava no tabuleiro para que a vitória da equipe se efetivasse. Mesmo assim, ela se diz cansada de ter que intervir em muitos momentos, como se estivesse diante de um grupo com pouca autonomia. E se pergunta o porquê de não concretizarem o que é proposto se ela não estiver constantemente com eles.

Na fala da diretora e na observação da escola há de fato a dependência da equipe em relação à figura do Diretor de Escola. A dependência traz a seguinte questão: Se a diretora saísse da escola, os passos que avançaram em prol de uma cultura dialógica retrocederiam ou deixariam de avançar na trajetória? Se sim ou não seria então motivo de outra pesquisa. Nesse momento, a diretora está à frente da escola pesquisada e pelo que foi observado, apesar dos aspectos desfavoráveis apontados no que se refere à dependência, tem-se uma equipe realmente próxima da emancipação social desde que mantenham, ampliem e avaliem as práticas educativas de caráter interativo e dialógico com perspectivas inclusivas.

Dessa forma, cabe nesse cenário prioritariamente o trato nas relações interpessoais e intrapessoais, bem como a continuidade reflexiva a respeito da conscientização constante dos educadores ingressantes quanto ao seu papel social e para que atuem de forma coesa, sem hierarquia educacional, mas com papeis a desempenhar no todo, com responsabilidades particulares do papel, mas também coletivas quando se refere à construção de um todo democrático.

Percebe-se que, no que se refere às relações pautadas em hierarquia, falta ainda à equipe de professores da E.E. Dona Amélia de Araújo aprimorar e internalizar a ideia de que são parte da gestão com voz, ampliando o campo de atuação como agentes sistematizadores e mediadores da educação, que planejam, interagem, executam e avaliam juntamente com seus alunos de forma verticalizada e autônoma, independente de lideranças democráticas ou autoritárias. Esse será o grande desafio a ser vencido pelos integrantes da equipe de professores.

Em serem atendidas essas especificidades, residiria o completo conceito de emancipação, de democracia e de prática educacional com alcance inclusivo. Como disse Paulo Freire¹⁶³, os educadores precisam na ação educativa de uma proposta metodológica de caráter político, promover conscientização, criticidade, dialogicidade e valorização da

¹⁶³ Círculo de cultura

cultura do outro. Aponta também, a necessidade de vivência de pesquisa, problematização por intermédio do diálogo e ação social e política, compartilhando decisões no coletivo.

Destarte, ainda que esses atores estejam necessitando avançar, tem-se uma equipe escolar que busca o avanço e a efetivação da *práxis* pelo entendimento, pelo reconhecimento de suas limitações e das potencialidades latentes dos professores/gestores. Que se apresentam como profissionais partícipes de um movimento educacional focado na aprendizagem cidadã para a qualidade da educação, para a minimização da desigualdade social, para a inclusão social e para a maximização da democracia e da cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A coordenação pedagógica no estado de São Paulo nas memórias dos que participaram de sua história. In: ALMEIDA, Laurinda de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.) *O coordenador Pedagógico e o atendimento à diversidade*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. *Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ARAÚJO, Ulisses F. *Assembleia escolar: um caminho para a resolução de conflitos*. São Paulo: Moderna, 2010.

ARISTÓTELES. *Política*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ARENDT, Hannah. *O que é política?* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. *A crise na educação: III e IV. Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972, p.247.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BANNELL, Ralph Ings. *Habermas & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BAPTISTA, Ana Maria Haddad; FUSARO, Márcia (Org.) *Educação, Interdisciplinaridade e Linguagem*. São Paulo: BT Acadêmica, 2013.

BARROS, Ana Paula F.L. A importância do conceito de esfera pública de Habermas para a análise da imprensa - uma revisão do tema. In. *Universitas: Arquitetura e Comunicação Social*, Brasília, v.5n ½. p.23 e 24, jan/dez., 2008.

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

_____. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BIGNOTTO, Newton. *Maquiavel republicano*. São Paulo: Loyola, 1991.

BONDON, Raymond e François Bourricaud, *Dicionário crítico de sociologia*. São Paulo: Ática, 2007.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Coleção: Primeiros Passos).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa Participante: a partilha do saber*. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel G.; NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania*. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época).

CARNOY, Martin. *Estado e teoria política*. Campinas: Papirus, 1988.

COMENIUS, Jan Amos. *A escola da infância*. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

COSTA, Maria Cristina Castilho. *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. São Paulo: Moderna, 2005.

COSTA, C. A. *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. São Paulo: Moderna, 1997.

CRANSTON, Maurice. *Jean-Jacques: The early life and work of Jean Jacques Rousseau, 1712/1754*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. *Participação é conquista*. São Paulo: Cortez, 2001.

ESTEVE, José Manuel. *O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FERRARI, Alceu Ravello. *Diagnóstico da escolarização no Brasil*. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 12 p.22-47, set./dez.1999.

FERRATER, Mora, J. *Dicionário de Filosofia*. México, Atlante, 1941.

FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania: uma questão para educação*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

- _____. *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra, Rio de Janeiro. 1987.
- _____. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões de Nossa Época).
- _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas de nosso tempo).
- FULLAN, Michael e Andy Hargreaves, *Por que vale a pena lutar?* Porto Editora LDA. 2001.
- _____. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FUNARI, Pedro Paulo. *A Cidadania entre os Romanos*. In: PINSKY, Jaime, PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 49 a 79.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GADOTTI, Moacir, José E.Romão (Org.) *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.
- GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.
- _____. *Filosofia, educação e cidadania*. In: PEIXOTO, A. J. (org.) *Filosofia, educação e cidadania*. Campinas: Editora Alínea, 2004.
- GARDNER H. *Inteligências Múltiplas: Ao redor do mundo*. Porto Alegre: Artmed; 2010
- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência na educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- _____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. *Atos impuros a prática política dos estudos culturais*, São Paulo – Editora Artmed, 2003.
- GOFFMAN, Erving. *Ritual de Interação: Ensaio sobre o comportamento face a face*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GONH, Maria da Glória. *Movimentos Sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção questões de nossa época).

GRAMSCI Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, vol. 1, 1999.

_____. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1989.

HABERMAS, Jürgen. *A ética da discussão e a questão da vontade*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

INEP. *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*. **Revista brasileira de estudos pedagógicos** – v. 1, n. 1 (jul. 1944). – Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1944 – Publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

JAPIASSÚ, Hilton e Danilo Marcondes, *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

KAPLAN, David e Robert A Manners, *Teoria da Cultura*. Zahar Ed. 1975 [19722]

SAHLINS, Marshall. *Cultura na Prática*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

KEESSING, Félix M. *Antropologia Cultural*. Vol. 1. : Rio de Janeiro: Fundo de cultura, 1972.

KRONBAUER, S.C.G. M. F Simionato, *Formação de professores: abordagens contemporâneas*. São Paulo (SP): Paulinas, 2008.

KUENZER, Acacia Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: Naura S. C. Ferreira, *Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo, Cortez. 1998, pp. 33 a 58.

_____. *Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho*. In: Saviani, D., J.L

Sanfelice, J.C.Lombardi (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3ª Edição, Campinas: Autores Associados, 2005. Pp. 77-96.

_____. *A construção da identidade do professor sobrando*. Revista Educação e Sociedade, ano XX, n. 68, dezembro, 1999.

_____. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo, Cortez, 2000.

_____. Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. In: Vera Candau, *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e no aprender*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2000 b.

LIBÂNEO, José C., João F de Oliveira. MirzaToshi, S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José C. *Adeus Professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo*. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Coleção Os Pensadores)

LOPES, José Marcelo Souza. O território: sobre espaço e poder. Autonomia e desenvolvimento. In E. De Castro, I. P. C. da C Gomes, R. L. Corrêa, (Orgs.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p.77- 116.

LUCA, Tânia Regina. Direitos sociais no Brasil. In Jaime Pinsky. Carla. B. Pinsk, *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2008, p.469 a 494.

LÜCK, Heloísa. *A gestão participativa na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Série Cadernos de Gestão)

_____. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Série Cadernos de Gestão)

_____. *Liderança em gestão escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Série Cadernos de Gestão).

_____. *Gestão da cultura e do clima organizacional da escola*, 2010. (Série Cadernos de Gestão).

MANACORDA, Mário. *A História da educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MARSHALL, T. Humphrey, *Cidadania, classe social e status*. Tradução de Meton PortoGadelha. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Editora e Livraria Anita Ltda, 2001.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MOTTA, Paulo Roberto. *Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

NEVES, Lucia, M. W. *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2000.

NOFFS, Neide de Aquino, [et.al]. *A AÇÃO DOS PROFESSORES DA FORMAÇÃO A ATUAÇÃO PROFISSIONAL: processo de formação inicial de professores em contextos colaborativos: docência e práticas educativas desenvolvidas em escolas públicas do Estado de São Paulo no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, Faculdade de Educação da PUC-SP*. São Paulo: Artgraph, 2013.

NOGUEIRAM, Aurélio, *Em Defesa da Política*. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

NOSELLA, Paolo. *O Diretor de Escola: ou como ser mestre-de-obras na construção de uma Torre de Babel*. Ideias. São Paulo, FDE (16): 1992 pp. 101 a 110.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. *Marx e a exclusão*. Pelotas: Seiva, 2004.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2003.

PESSANHA, Eurize Caldas. *Ascensão e queda do professor*. São Paulo: Cortez, 1997.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINSKY, Jaime. ; PINSK, Carla. B. *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2008.

PINTO, Umberto de Andrade. *Pedagogia Escolar: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

- PLATÃO. *A República*. São Paulo: Martin Claret, 2000.
- QUINN, Robert E.(et al). *Competências gerenciais: princípios e aplicações*. Tradução de Cristina de Assis Serra. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2006.
- ROUSSEAU, J.J. *Do contrato social*. São Paulo: Abril Cultural, 1999.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura?* São Paulo: Brasiliense, 2006.
- SAVIANI, Demerval. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: Significado, controvérsias e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2014.
- _____. *Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação).
- SEVERINO, Antonio Joaquim; Cleide R.S.Almeida, Marcos AntônioLorieri (Org.) *Perspectivas da Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 2011.
- SEVERINO, Antonio J. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo:EUP, 1986.
- _____. *Filosofia da Educação*. São Paulo, FTD, 1994. (Col. Ensinar & Aprender).
- _____. *Educação sujeito e história*. São Paulo: Olho D'Água, 2012.
- _____. *Educação, produção do conhecimento e função social da escola*. Ideias. São Paulo, FDE (24): 59-66. 1994.
- _____. *O diretor e o cotidiano da escola*. Ideias. São Paulo: FDE (16): 79-89. 1992.
- _____. *Da escola como mediação necessária do necessário projeto educacional*. In: APEOESP, *Subsídios para os Encontros Regionais de Educação*. São Paulo, 1996. p. 23-24.
- _____. *O projeto educacional como mediação do trabalho da escola*. XXVIII Encontro Estadual de Supervisores do Magistério. *Educação Escolar de Qualidade, Avaliação e Supervisão. Dá para separar?* São Paulo: Revista APASE, ano XIII, nº 15, 2014. p. 19-29.
- _____. *A buscado sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação*. São Paulo:Revista Educação e Pesquisa, USP, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

- _____. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Editora Cortez, 2012.
- _____. *A cidadania como inclusão social: tarefa da educação*. São Paulo: Revista da APG, v. 9, n. 21, p. 11-22, 2000.
- _____. Filosofia da Educação: o desafio de pensar a educação nos países e comunidades lusófonas. In: Marcos A Lorieri. E Cleide R. S. de Almeida, (Org.). *Perspectivas da Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2011, v. 1, p. 23-45.
- _____. Incompletude e Fragmentação Curricular: O Desafio da Construção de um Currículo Interdisciplinar para a Formação de Professores. In: Ana Maria Haddad Batista, Márcia Fusaro(Org.). *Educação, Interdisciplinaridade e Linguagem*. São Paulo: BT Acadêmica, 2013.
- SPOSATI, Aldaíza. Exclusão social abaixo da linha do Equador. In: Maura VerasPadini Bicudo (ed.). *Por uma Sociologia da Exclusão social: o debate com Serge Paugam*. São Paulo: Educ: 1999. Pp.126-138.
- SZYMANSKI, Heloisa. *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Liber Livro, 2010.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- TEDESCO, Juan Carlos. *O Novo Pacto Educativo: Educação, Competitividade e Cidadania na Sociedade Moderna*. São Paulo: Ática, 1995.
- _____. *Qualidade da educação e Políticas Educacionais*. Brasília: Liber Livro, 2012.
- TORRES, Carlos Alberto. *Democracia, Educação e Multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- TORRES, Rosa Maria (org.). *Educação popular: um encontro com Paulo Freire*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. (Coleção educação popular).
- TRAGTENBERG, Maurício. A teoria geral da administração é uma ideologia? In: *RAE Revista de Administração de Empresas*, FGV, Rio de Janeiro, p. 7-21, out./dez. 1971.
- WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Editora Ática, 1999.

ANEXOS

Lista de Anexos

Anexo 1 – Projeto do 1º Colóquio Biogeográfico Amélia-Marupiara Trabalho de Campo e sócio-diversidade – página 227

Anexo 2 - Cronograma do 1º Colóquio Biogeográfico – página 229

Anexo 3 –Certificado do 1º Colóquio Biogeográfico – página 230.

Anexo 4 – Local do 1º Colóquio Biogeográfico – página231

Anexo 5 – Pesquisa do Grêmio Estudantil 2013 – pagina 233

Anexo 6 – Slides do Grêmio de 2014 – página 234

Anexo 7 – Questionário dos pais/responsáveis, de alunos representantes de escola e alunos do grêmio estudantil – início de 2015 – página 243.

Anexo 8 – Questionário ao Professor Coordenador Pedagógico- página 245.

Anexo 9 – Questionário para professores e gestores sobre formação inicial e formação continuada e sobre o papel que desempenha na educação – página 247

Anexo 11 – Questionário aos professores sobre acompanhamento pedagógico – pagina 248

Anexo 12 – Depoimento do Professor de Sociologia – página 250.

Anexo 13 – Capa do anuário de produção científica – volume 1 de 2013 – página 251.

Anexo 14 - Capa do anuário de produção científica – volume 2 de 2014 – página 252.

Anexo 15 – Capa da Revista Pedagógica – 1ª publicação em 2015 – página 253.

Anexo 16 – Entrevista de aluna publicada na Revista Pedagógica – página 254.

Anexo 17 – Desempenho dos alunos de 2009 a 2013 – página 255.

Anexo 18 – Módulo docente, da gestão e o atendimento da demanda escolar e tempo da direção atuando nessa escola e número de professores – página 256

Anexo 19 – Plano Gestão (2014 a 2017) – página 258.

Anexo 20 – PLEM – MBA – Curso de especialização da Diretora de Escola Prof^a Rosemeire Rodrigues, 2014, sob orientação da Prof^a Carla Soares – Página 269.

Anexo 21 – Textos da Coordenação Pedagógica publicados na Revista Pedagógica. Página 293.

Anexo 22 – IDESP EE Dona Amélia 2014 - Ensino Fundamental – página 302

Anexo 23 – IDESP EE Dona Amélia de Araújo de 2014 - Ensino Médio – página 303

Anexo 24 – Proposta de cenas para reflexão da equipe gestora da EEDAA a partir da observação do cenário escolar – página 304.

Anexo 25 – Proposta de construção de Plano de Ação para potencializar a ação das assembleias escolares nas unidades escolares. Apesar da ação proposta estar pautada na experiência da EEDAA, a mesma também visa à ampliação do trabalho democrático da escola pesquisada. Página 307.