

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**CARACTERÍSTICAS DE SALAS DE AULA DE ESCOLAS DE MAIOR E MENOR
VALOR AGREGADO PARTICIPANTES DO PROJETO GERES PÓLO
CAMPINAS**

Juliana Maria Arruda Vieira

Orientadora: Maria Márcia Sigrist Malavasi

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais

Campinas
2011

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

V673c Vieira, Juliana Maria Arruda.
Características de salas de aula de escolas de maior e menor valor agregado
participantes do Projeto GERES Pólo Campinas / Juliana Maria Arruda Vieira. –
Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientadora: Maria Márcia Sigrist Malavasi.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Projeto GERES. 2. Escolas. 3. Salas de aula. 4. Avaliação educacional. 5.
Conselho de classe. I. Malavasi, Maria Márcia Sigrist. II. Universidade Estadual
de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

11-004/BFE

Título em inglês: Classrooms' characteristics of schools of higher and lower aggregated values of Geres Project
Polo Campinas

Keywords: GERES Project; Schools; Classroom; Educational evaluation; School board

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profª, Drª. Maria Márcia Sigrist Malavasi (Orientadora)

Profª, Drª. Adriana Varani

Profª, Drª. Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa

Profª, Drª. Ana Lúcia Guedes Pinto

Profª, Drª. Maria Aparecida Rodrigues Cangussu

Data da defesa: 25/02/2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: juliana-arruda@ig.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: **CARACTERÍSTICAS DE SALAS DE AULA DE ESCOLAS DE MAIOR E
MENOR VALOR AGREGADO PARTICIPANTES DO PROJETO GERES PÓLO
CAMPINAS**

Autor: **Juliana Maria Arruda Vieira**
Orientadora: **Maria Márcia Sigrist Malavasi**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Juliana Maria Arruda Vieira e aprovada pela Comissão Julgadora.

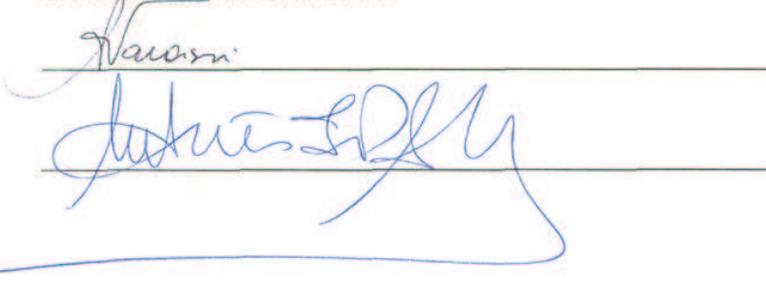
Data: 25/02/2011

Assinatura:.....



Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



2011

Dedico este trabalho a minha família:

Meu marido Sérgio, meu amor, companheiro, cúmplice em todos os momentos difíceis, tristes e alegres. Juntos, temos superado cada obstáculo e conquistado inúmeras vitórias.

Aos meus pais, Neusa e Armando, exemplo de perseverança, de vida, lutadores incessantes na garantia dos estudos e acesso ao conhecimento dos filhos.

Ao meu irmão que sempre partilhou, me apoiou e vibrou junto comigo em todas as minhas conquistas e vitórias.

Agradecimentos

Agradeço imensamente o privilégio de ter vivido a experiência de compartilhar o conhecimento nesta Universidade tão renomada e com pessoas tão brilhantes que me fazem acreditar ainda mais na luta por uma educação de qualidade.

Às instituições escolares e aos profissionais que acolheram minha pesquisa e me possibilitaram compreender a trama vivida no cotidiano das escolas públicas municipais.

À orientadora Prof^a. Dr^a. Maria Márcia Sigrist Malavasi, pela eficiência nas orientações e acolhimento em meio às necessidades e dificuldades enfrentadas.

Aos professores da Unicamp, especialmente os do grupo Laboratório de Observações e Estudos Descritivos (LOED) pelas contribuições imprescindíveis que tanto ajudaram em minha formação e me guiaram no caminho da pesquisa.

Às professoras Adriana Varani e Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa, pelas valiosas contribuições durante a banca de qualificação.

As minhas adoráveis amigas e amigos, Adilson, Eliana, Geisa, José Carlos, Luana Ferrarotto, Maria Rosa e Sonia, companheiros de todas as horas, cada um a sua maneira, aqueles que convivemos por alguns dias e aqueles de uma vida, pelo diálogo sobre a pesquisa e pelo apoio incondicional.

Ao professor José Antônio pelo respeito, acolhimento e pela leitura cuidadosa do trabalho.

A meu marido Sérgio, com seu amor, carinho e tolerância, em todas as horas, acreditando e me fazendo acreditar na dura caminhada, na conquista dos objetivos e na conclusão deste trabalho.

A minha família, especialmente minha mãe Neusa, meu pai Armando e meu irmão Pedro, pela preocupação, pela torcida e acima de tudo por me ensinarem o valor do conhecimento, a enfrentar com dignidade todas as batalhas da vida, retirando cada pedra encontrada no caminho, persistindo e acreditando que somos capazes de uma vida melhor.

A minha sogra Maria, meu sogro Samuel e minha cunhada Silvana, pelas orações incessantes e pelo apoio nos momentos mais difíceis.

A todos aqueles que, de uma forma ou de outra, estiveram envolvidos e acreditam na constante luta por uma educação de qualidade, através da práxis educacional e de uma educação transformadora.

E um último agradecimento, mas de importância imprescindível e primeira, a Deus, que me amparou em seus braços, segurou as minhas mãos e me fortaleceu ao longo desta caminhada.

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se cria, em que se fala, em que se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim a vida.

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática.

PAULO FREIRE

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Escolas municipais de Ensino Fundamental de Campinas e seus períodos de funcionamento.	51
Quadro 2- Escolas GERES Pólo Campinas.....	68
Quadro 3 - Escolas Municipais GERES Pólo Campinas.....	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escolas por região administrativa.....	53
Tabela 2 - Tempo de Observação.....	78
Tabela 3- Construção das categorias e subcategorias que emergem das falas dos sujeitos e das observações de campo.....	98
Tabela 4 – Dados matrícula, turma e turnos das escolas.....	106

LISTA DE SIGLAS

AI – Avaliação Institucional
AVP – Avaliação do Projeto Pedagógico
CEASA- Centro de Abastecimento
CEMEFEJA – Centro Municipal de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos
CHP- Carga Horária Pedagógica
CNPQ- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPA- Comissão Própria de Avaliação
DEA- Data Envelopment Analysis (Análise por Envoltória de Dados)
DMU- Decision Making Units (Unidades Tomadoras de Decisão)
DEPE- Departamento Pedagógico
EJA- Educação de Jovens e Adultos
EMEF- Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI- Educação Municipal de Educação Infantil
FAPERJ- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUMEC – Fundação Municipal para Educação Comunitária
FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GERES- Geração Escolar 2005
HP- Hora Projeto
INTEGRE- Gestão Integrada da Rede de Ensino
LDB- Lei de Diretrizes e Bases
LOED- Laboratório de Observações e Estudos Descritivos
MEC- Ministério da Educação
NAED- Núcleo Ação Educativa Descentralizada
NSE - Nível Socioeconômico
ONGS – Organizações Não Governamentais
PDE- Plano Desenvolvimento Educacional
PPP- Projeto Político Pedagógico
PROEPRE- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
RMC- Rede Municipal de Campinas
RMEC- Rede Municipal de Ensino de Campinas
SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SME- Secretaria Municipal de Educação
TDC- Trabalho Docente Coletivo
TDI- Trabalho Docente Individual
UNESP- Universidade Estadual Paulista
UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas

RESUMO

O presente estudo constitui-se como resultado de uma pesquisa desenvolvida em quatro escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas/SP, selecionadas entre as escolas participantes do Projeto Geração Escolar 2005 (Projeto GERES), e teve como principal objetivo investigar as características da organização do trabalho pedagógico das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas com diferentes níveis de eficiência. Com os objetivos secundários buscou-se: observar a dinâmica da organização do trabalho pedagógico em salas de aula; identificar e descrever as características presentes na organização do trabalho pedagógico de oito salas de aula das quatro escolas e analisar tais características problematizando-as no contexto das escolas de maior e menor nível de eficiência. Para a definição das escolas foram utilizados como critérios pertencerem ao pólo Campinas, integrarem a rede municipal de ensino, apresentarem diferentes níveis de eficiência e terem professoras que participaram dos anos de aplicação dos testes do Projeto. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, organizada em quatro etapas. A primeira, de contato com as escolas para aceitação e realização da pesquisa. A segunda, de identificação dos sujeitos, professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, cujas salas pudessem ser observadas. A terceira, observação de campo nas quatro escolas e das aulas de oito professoras. Por fim, uma quarta etapa, de aplicação de questionários e entrevistas com os sujeitos selecionados. As informações coletadas foram descritas e analisadas, possibilitando concluir que a organização do trabalho pedagógico na aula é permeada pela avaliação, estando presente desde a elaboração da proposta pedagógica da escola até a concretização da aula.

Palavras-chave: escola, sala de aula, avaliação da aprendizagem, conselho de classe, Projeto GERES.

ABSTRACT

The objective of this work was to investigate the pedagogic work organization of the first level classrooms of the “Elementary schools”. The study was conducted in four schools of the municipal education net of Campinas, São Paulo selected from the schools of the GERES project. The dynamic of the pedagogic work in eight classrooms of the four schools was characterized in terms of their pedagogical work organization in the context of schools with high and low pedagogic efficiency. The following criteria was used to select the schools: belong to the Campinas Pole, integrate the municipal education net, have different efficiency levels and have teachers who have participated along the years of the application tests of the GERES project. The work was organized in four stages. In the first one, the schools were contacted and asked for acceptance to participate in the study. In the second stage, we contacted the teachers from the first level classrooms to observe their pedagogic practice during teaching. In the third stage, the fieldwork, we expanded the observation of pedagogic practice of eight teacher classrooms of the four selected schools. In the fourth stage we asked the teachers to answer questions from a questionnaire. In this stage we also interviewed the selected teachers. The data we collected allowed us to conclude that the organization of the pedagogic work in the classrooms of the studied schools is permeated by evaluation, being present from the elaboration of the school pedagogical proposal till the effective classroom work.

Key words: School; Classroom; Educational evaluation; School board; GERES project.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: DA EDUCAÇÃO ÀS PRÁTICAS ESCOLARES: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL 5	
1.1 DA EDUCAÇÃO À SISTEMATIZAÇÃO DO ENSINO	5
1.2 O ESTADO BUROCRÁTICO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	12
1.3 AÇÕES E PROGRAMAS EM QUATRO GERAÇÕES DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: DO FINAL DO SÉCULO XX E INÍCIO DO SÉCULO XXI	16
CAPÍTULO II: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA SALA DE AULA.....	31
2.1 COMPREENSÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO ESCOLAR	32
2.2 A SALA DE AULA E A AULA	36
2.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA AULA	38
2.4 CONSELHO DE CLASSE, AVALIAÇÃO E SALA DE AULA	44
2.5 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS.....	49
CAPÍTULO III: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	63
3.1 NATUREZA DA PESQUISA, ORIGEM DO PROBLEMA E OBJETIVOS	63
3.2 A UTILIZAÇÃO DO BANCO DE DADOS GERES	66
3.3 A ESCOLHA DAS ESCOLAS	67
3.4 AS ESCOLAS DA PESQUISA	73
3.5 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS	74
3.6 A ENTRADA NO CAMPO: O CONTATO ESTABELECIDO EM CADA UMA DAS QUATRO ESCOLAS	79
3.6.1 Contato e Recepção na Escola 1	79
3.6.2 Contato e Recepção na Escola 2	82
3.6.3 Contato e recepção na Escola 3	85
3.6.4 Contato e recepção da Escola 4	87
3.7 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DO ESTUDO	90
3.8 TRATAMENTO DOS DADOS	95
CAPÍTULO IV- O COTIDIANO DE QUATRO INSTITUIÇÕES ESCOLARES MUNICIPAIS: DESVELANDO ALGUMAS CARACTERÍSTICAS PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA SALA DE AULA	99
4.1 AS ESCOLAS MUNICIPAIS E O SEU ENTORNO.....	100
4.2 DISCUSSÃO DOS DADOS DAS ESCOLAS INVESTIGADAS A PARTIR DAS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS ENCONTRADAS	105
4.2.1 A INFRAESTRUTURA ESCOLAR	105
4.2.2 PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NA VISÃO DOS EDUCADORES	115
4.2.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÃO E PRÁTICA	133
4.2.4 CONSELHO DE CLASSE ENQUANTO INSTÂNCIA DE DISCUSSÃO DA AVALIAÇÃO	147
4.2.5 PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	150
4.2.6 A GESTÃO NAS QUATRO ESCOLAS MUNICIPAIS	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	175
ANEXOS	183

INTRODUÇÃO

Falar sobre avaliação implica adentrar um campo complexo e repleto de ideologias, em qualquer nível de ensino. No contexto público ou privado, a avaliação sempre terá a sua importância e atenderá a determinada concepção de homem, mundo, educação e sociedade, a tendência metodológica e mesmo a determinados interesses de caráter político ou econômico, direta ou indiretamente correlacionados ao contexto social vigente.

Dada a abrangência da avaliação, o foco temático deste trabalho foi investigar as características da organização do trabalho pedagógico das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas com diferentes níveis de eficiência de acordo com o Projeto Geração Escolar 2005 (Projeto GERES). O Projeto GERES foi um Estudo Longitudinal, cujo foco incidia na evolução da aprendizagem de alunos no início do Ensino Fundamental, levando em conta os fatores escolares e sócio-familiares que atuam sobre o desempenho escolar, além de outras dimensões, como a autoestima e a motivação, que podem afetar o desenvolvimento dos alunos.

Segundo Dias Sobrinho (2005, p. 16), “(...) a avaliação ultrapassa em muito os limites de uma sala de aula, de uma instituição, de um programa e até mesmo de um país. Toda avaliação está ligada a um quadro de valores e interesses que tem a ver com os destinos das pessoas e das sociedades”. Neste sentido, pode-se afirmar que o procedimento avaliativo não é neutro, pois ocorre no interior da sala de aula, no cotidiano da escola, na rede de ensino e mesmo no âmbito dos sistemas, sendo responsável pelo destino das pessoas, uma vez que é inerente à atividade humana. Além disso, contribui para transformação não somente do contexto imediato, mas principalmente em nível macro, através das políticas nacionais e internacionais; em nível meso, da escola e das instituições; e, em nível micro, da sala de aula.

Os estudos que vêm sendo realizados sobre o complexo processo da avaliação, por autores como: Afonso (1999); Bourdieu (1975); Sousa (1991); Dias Sobrinho (2005); Freitas (1995 e 2003) e Villas Boas (2002 e 2004), em contexto mais amplo, como as avaliações em nível de sistemas, ou em contexto mais específico e restrito, como as avaliações da aprendizagem, refletem a necessidade de imersão em universo profundo, buscando compreender as mil e uma faces que se interpõem ao processo educativo, bem

como às práticas avaliativas. Mas, para isto, é preciso buscar um viés comum, ou seja, compreender o processo no cenário em que está inserido, neste caso a escola.

A escola, de acordo com Freitas (2003, p. 101) “(...) Não é apenas um local, mas um local em que se estabelecem relações entre estudantes, professores, diretores, especialistas, pais etc.”. E, assim sendo, não basta buscar entender o fenômeno avaliativo, isolando-o do campo no qual ele está inserido. É preciso ir mais fundo, buscando nas relações que se estabelecem na escola, as causas dos problemas e também suas conseqüências.

Deste modo, para compreender a trama na qual a avaliação constitui apenas um dos paradigmas, acredita-se que seja oportuno investigar a organização do trabalho pedagógico escolar, mostrando os desafios, as possibilidades e as contradições enfrentadas no dia a dia, bem como identificar a dinâmica e os processos que permeiam as relações entre os profissionais e, entre estes e os alunos.

Portanto, pensando exatamente na realidade repleta de utopias¹ que constitui o cotidiano escolar, busca-se na presente pesquisa o aprofundamento a respeito da identificação das características presentes na organização do trabalho pedagógico, temática em pauta tanto em estudos recentes quanto em debates diversos na sociedade contemporânea.

Porém, o grande desafio se encontra na análise desta investigação sobre a trama que envolve a dinâmica da organização do trabalho pedagógico escolar, pois além da necessidade de qualificar os dados provenientes do Projeto GERES no pólo Campinas, é preciso através da investigação sistemática nas escolas, buscar compreender as características presentes em seu âmbito, as quais viabilizam tal organização.

Para compreender este campo tão complexo de que emerge a avaliação, procura-se, no Capítulo I, realizar uma breve contextualização histórica da educação escolar sistematizada no Estado Burocrático e das políticas, ações e programas do setor; no Capítulo II, busca-se compreender a avaliação no contexto da organização do trabalho pedagógico, bem como caracterizar o cenário educacional no município de Campinas. Nestes dois capítulos apresentam-se as referências teóricas assumidas pela pesquisadora, como sendo as mais apropriadas para compreender as características da organização do

¹ O conceito de Utopia assume diferentes significados, em alguns casos estes são um tanto polêmicos. Entretanto, para esta pesquisa consideramos Utopia no sentido de sonho possível, de *inédito - viável*, conforme afirma Paulo Freire: “(...) uma condição fundamental na discussão do papel do intelectual com relação a seu sonho, é que o seu seja um sonho possível de ser realizado e que sua realização a perseguir o seja nas concretas condições em que se acha” (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p. 67).

trabalho pedagógico no contexto da aula e da escola. No Capítulo III, descreve-se a trajetória metodológica, o caminho percorrido em busca da concretização da pesquisa; no Capítulo IV, apresenta-se a discussão e a sistematização dos resultados da pesquisa. Finalmente, apresentam-se as considerações finais sobre o trabalho, esperando que corroborem no estabelecimento de subsídios que venham favorecer a reflexão dos educadores sobre o trabalho pedagógico desempenhado na escola.

CAPÍTULO I: DA EDUCAÇÃO ÀS PRÁTICAS ESCOLARES: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Neste capítulo, procura-se focar a educação escolar sistematizada no Estado Burocrático, compreender as políticas, ações e programas educacionais do final do século XX e início do XXI, e seus desdobramentos em políticas para a Educação Básica. Discutimos também, a educação no contexto neoliberal, tal como conduzida pelo Estado, seus efeitos e suas consequências no processo de ensino, a identificação dos mecanismos de controle e, por fim, as possibilidades da escola enquanto reprodutora das desigualdades sociais mas, ao mesmo tempo, como instância que pode contribuir para a transformação social.

1.1 Da educação à sistematização do ensino

A educação neste capítulo é vista de forma ampla, partindo do princípio de que a educação é ponto de intersecção entre o indivíduo e a história (COVRE, 1990). Partindo deste princípio a educação se constitui em um processo de ensino e aprendizagem, ocorrendo em diferentes espaços através da interação entre os homens, abarcando a escola mas, também, fazendo parte da existência humana histórica e social. Assim, a necessidade do homem em intervir na educação possibilitou a sistematização do ensino, ou seja, a organização de atividades e ações sistematizadas, em busca de determinada finalidade, explicitando uma concepção de educação, enunciando valores e definindo critérios de organização dos processos de ensino. Neste sentido, sob este viés e à luz da história que se buscou a compreensão da organização da educação escolar.

Por volta da Idade Média, a educação dos indivíduos, conforme alerta Enguita (1989, p.107), ocorria como “socialização direta de uma geração por outra”, no seio da própria família ou mesmo em outra família que não fosse a de origem. Neste contexto, existia uma mistura entre as aprendizagens familiares; a participação na vida adulta; a aprendizagem de um ofício e a participação na vida doméstica.

A ideia de afastar os filhos da família ocorria pelo fato de acreditarem que a melhor forma de educá-los seria afastando-os dos laços afetivos. O dever da família era ensinar-lhes as técnicas do ofício, alimentá-los, vesti-los, educá-los moral e religiosamente, enfim,

prepará-los para se converterem em cidadãos, ou seja, para atuarem na sociedade segundo os princípios sociais e comportamentais almejados na época.

Segundo Bourdieu (1998, p. 64), a ideia do afastamento do filho da família pode ser comparada ao mito platônico:

(...) para instaurar imediatamente uma situação de mobilidade social perfeita e assegurar a independência absoluta entre a posição do pai e a posição do filho, interditando-se a transmissão do capital cultural, é necessário e suficiente - como se sabe - afastar, desde o nascimento, as crianças de seus pais.

Assim, a concepção de educação na Idade Média considerava que os laços afetivos poderiam de algum modo comprometer a educação dos jovens; então a melhor forma seria afastá-los da família. Entretanto, possivelmente, o que as famílias desejavam era a mobilidade social que, na maioria dos casos, jamais aconteceria no âmbito da família de origem. Outro aspecto importante desse modelo de educação era o aprendizado de algo que fosse além do ofício ou boas maneiras mas, que se estendia às relações sociais de produção, ou seja, como as relações de produção do período eram impostas de cima para baixo pelas relações sociais de dependência, as crianças aprendiam pela prática e esta não se detinha aos limites de uma profissão, pois não havia na época este interesse, mas por meio do serviço doméstico através do qual o mestre transmitia o conhecimento, a experiência prática e o valor humano (ENGUITA, 1989).

No que diz respeito ao ensino literário, ou seja, o aprender a ler e escrever, pode-se dizer que era considerado “marginal”, uma vez que o ideal da nobreza feudal não passava pelo ensino das letras propriamente ditas, mas sim pelo saber prático, como, por exemplo, montar a cavalo, usar as armas e, como regra, tocar um instrumento musical. Em outras palavras, isto não significava que os filhos da nobreza não tivessem acesso ao ensino das letras, mas que este apresentava um papel coadjuvante.

Mesmo considerada “marginal”, a educação literária era bastante seletiva, pois os artesãos a ela quase nunca tinham acesso. Quanto aos camponeses, ela lhes servia apenas como doutrinação nos tópicos religiosos e na moral. Já os considerados marginalizados (mendigos, órfãos, dentre outros) eram internados em hospícios ou encaminhados aos orfanatos, de modo a serem educados disciplinarmente, para que não se tornassem rebeldes e destruidores do bem público e para que adquirissem os hábitos necessários para trabalhar posteriormente.

As crianças internadas em hospícios e outras instituições eram uma mão de obra barata para as indústrias, que contratavam em grupo e podiam devolvê-las à menor queixa, ou exploravam seu trabalho diretamente na própria instituição em que estavam internados (ENGUIITA, 1989, p.110).

No que se refere ao poder da Igreja e suas implicações na educação, pode-se dizer que partia do princípio de uma educação baseada no doutrinamento ideológico, orientado pelos valores da fé, da piedade, da humildade e da resignação, possibilitando a formação dos indivíduos em trabalhadores passivos e submissos (ENGUIITA, 1989).

Os ideais burgueses caminharam no sentido contrário uma vez que, através do discurso da educação para o povo, podia-se recorrer a ela para preparar ou garantir seu poder e conseqüentemente, reduzir o da Igreja. Contudo, temia-se o excesso de instrução às camadas mais baixas da sociedade, o que poderia alimentar a ambição do povo. Assim, a educação deste servia muito mais para manter a ordem, ensinar para o trabalho e ilustrar os cidadãos, já que a Igreja ainda detinha grande parte do poder das instituições.

O princípio da educação institucionalizada era moldar o trabalhador desde o início de sua formação e o instrumento considerado idôneo para isto era a escola. Deste modo, nota-se que a escola foi apropriada para cumprir os interesses econômicos e da produção fabril.

Até por volta do século XIX, a organização escolar e os processos educativos eram tão rudimentares quanto os processos da produção fabril. A partir do momento em que a produção fabril foi submetida à revisão, por volta do início do século XX, cuja maior influência foi a do trabalho de Taylor, conjuntamente as escolas se ajustaram, adotando alguns sistemas e processos usados nas indústrias. Como exemplo disto, pode-se citar a carreira obsessiva, baseada no princípio do controle pela gestão do dinheiro e dos recursos humanos. Para Enguita (1989), o princípio da carreira obsessiva inspira-se no contexto das empresas, apropriando-se de seus princípios e normas de maneira extrema e ocasionando conseqüências diretas na sala de aula; o domínio do discurso pela eficiência, realçando o que dá certo e sobrevive, ocultando os fracassos e fragilidades.

O avanço do capitalismo exerceu influência sobre o poder político, levou à promoção de fundos através da iniciativa privada bem como criou mecanismos que levaram ao incentivo da produção. Esta organização também proporcionou a reorganização da escola, transformando-a em campo de treinamento para as empresas, permeada pelo

paradigma da eficiência e, por fim, resultante dos conflitos ideológicos, organizacionais e, em sentido amplo, sociais (ENGUIA, 1989).

O desenvolvimento capitalista também possibilitou a universalização do saber ler, escrever e contar, ou seja, “(...) A educação já não constitui ocupação ociosa e sim uma fábrica de homens utilizáveis” (TRAGTENBERG, 2004, p.45). Com esta afirmação, podemos notar que a educação tendia a adequar-se às novas exigências impostas pelo mercado, pois o interesse não residia mais e somente no doutrinação religioso e na disciplina para manter a ordem, mas sim na formação do indivíduo para o trabalho nas indústrias, na produção.

E isto pode ser observado até os dias atuais, pois, como salienta Tragtenberg (2004), hoje a preocupação da educação é formar indivíduos cada vez mais adaptados ao seu local de trabalho, bem como capacitados a modificar seu comportamento em função das mutações sociais. Mas, para que isto seja possível, são criados mecanismos de controle que atuam tanto no sistema micro, da sala de aula; meso, das escolas e das instituições como no macro político, nas leis que regem o sistema educacional, ou seja, o sistema burocrático. Entretanto, há sempre margem para que não haja um controle total, apesar da presença do sistema burocrático, pois os profissionais muitas vezes encontram brechas para burlar o sistema.

O papel essencial do sistema burocrático é a organização, o planejamento e o estímulo. Desta forma, o controle das atividades pode ser exercido com maior facilidade no âmbito das instituições, sejam elas escolares ou empresariais, além de possibilitar a veiculação do discurso da eficácia e eficiência. A organização e o planejamento proporcionam a linearidade dos processos, pois para tudo existe um protocolo a ser seguido, rechaçando-se o imprevisto e as quebras de protocolo. Já o estímulo se dá através das promoções de cargos ou mesmo em remuneração; um exemplo disto é o bônus para professores ou escolas que reprovarem menor número de alunos.

De acordo com Tragtenberg (2004), a estrutura burocrática do ensino no âmbito nacional desenvolve-se em três níveis: organização do pessoal; programas de trabalho; inspeções e exames.

A organização do pessoal está relacionada ao tipo de contratação do funcionário (docente), que pode ocorrer através de concurso de títulos ou exames, e a ascensão na carreira, a qual muitas vezes não depende dos resultados obtidos com os alunos, mas da

aprovação destes nos exames e provas. Já o exame e o programa definem a pedagogia do docente que, de acordo com o sistema burocrático, não prioriza o desenvolvimento intelectual do aluno, mas sim a sua aprovação nos exames (TRAGTENBERG, 2004).

No entanto, isto repercute num dos grandes “nós” da educação, pois nem sempre o bom profissional fica bem classificado no concurso, e nem mesmo a boa classificação garante o bom desempenho no trabalho, pois o êxito em uma prova é apenas um fator, que não é e não pode ser determinante, principalmente pelo fato de que um dos fatores determinantes é em grande parte relegado a segundo plano, qual seja, a responsabilidade com aquilo que é público, ou com o compromisso social da educação.

Outro aspecto que deve ser considerado é o da ascensão na carreira que, na maioria das vezes, não está relacionada à qualidade do ensino, pois é fato que mesmo a valorização do profissional através de incentivos financeiros, apoio pedagógico, como, por exemplo, cursos de formação e disponibilização de recurso materiais, não garantem o bom desempenho escolar dos alunos. Entretanto, isto não significa que melhores condições de trabalho e salários não levem à repercussão na melhoria da educação - o problema é que, muitas vezes, essa luta acontece de maneira dissociada, ou seja, a valorização do profissional deveria consequentemente refletir no bom desempenho dos alunos e na qualidade do ensino, além das políticas educacionais conspirarem a favor de interesses comuns tanto dos alunos, dos profissionais como da escola -; mas, na realidade, os profissionais e as políticas parecem que pensam e agem em busca de seus próprios interesses, ficando à mercê do sistema a qualidade do ensino.

Segundo Biasi (2009, p. 37):

(...) falar em educação de qualidade abrange os aspectos e os meios que determinarão a sua qualidade, que incluem principalmente os alunos – os sujeitos que precisam aprender – e os professores – os sujeitos que ensinam, que são os responsáveis diretos pelo processo propriamente dito. Quando o professor tem as condições objetivas para mobilizar o processo, no caso o aprendizado do aluno, cresce a possibilidade de realizar uma educação de qualidade. Nesse sentido, qualificar suas condições de atuação é um dos desafios maiores apresentado ao sistema educacional.

E, ainda, o maior de todos os “nós”, o problema da aprovação através dos exames, ou seja, o conhecimento é transmitido ao aluno por meio de disciplinas; estas disciplinas fragmentam o conhecimento em conteúdos, tornando-os escolarizados (as disciplinas se organizam em conteúdos que não refletem a realidade); estes conteúdos são avaliados

através de provas e exames, cujo objetivo é mensurar o conhecimento dos alunos, atribuindo-lhes uma nota por ter adquirido, ou não, determinado conteúdo. Por fim, elabora-se uma classificação em escala hierárquica, com distanciamento cada vez maior da concepção de avaliação como diagnóstico ou mesmo como avaliação do próprio ensino e das práticas escolares. O aluno é aprovado ou reprovado simplesmente por ter obtido êxito ou não nas provas e exames aos quais foi submetido.

Segundo Freitas (2003, p.28):

Os processos de avaliação tomam o lugar dos motivadores naturais e passam a ser a principal ancoragem, além da pressão familiar, para produzir a motivação para o estudo. Como na escola aprendem-se/ ensinam-se relações, a avaliação assume a forma de uma “mercadoria” com características de dualidade existentes na sociedade capitalista: valor de uso e de troca, com predomínio do último sobre o primeiro. “Aprender para trocar por nota”.

E neste contexto Tragtenberg (2004, p. 49) também salienta:

Uma escola fundada na memorização do conhecimento, num sistema de exames que mede a eficácia da preparação ao mesmo, nada provando quanto à formação durável do indivíduo, desenvolve uma pedagogia “paranóica”, estranha ao concreto, ao seu fim. Quando falha, “interpreta” esse evento como responsabilidade exclusiva do educando (Grifos do autor).

A escola, apropriando-se cada vez mais de mecanismos excludentes, acaba reproduzindo a desigualdade social e, ao mesmo tempo, inculcando a ideologia dominante e criando níveis de ensino aos quais somente alguns terão acesso.

O sistema burocrático pode também servir como forma de controle aos pais, pois estes veem neste sistema “(...) a melhor garantia contra qualquer tendência desviante do professor ao saber que é severamente controlado, julgado e regulamentado” (TRAGTENBERG, 2004, p. 48). A cobrança dos pais acontece tanto em nível dos conteúdos ensinados quanto da avaliação que deve levar à aprovação ou à reprovação. Um exemplo típico é a preocupação dos filhos estarem passando de um ano para outro sem ao menos saberem ler e escrever, depositando na escola a total responsabilidade do êxito ou fracasso do aluno. Isto não significa que aprovar ou reprovar um aluno que não saiba ao menos ler e escrever não seria um problema sério. Mas, o que deve ser levado em consideração são as mudanças educacionais; as mudanças nos processos de ensino; na estrutura educacional e na avaliação e, deste modo, a preocupação não reside somente no

processo de aprovação e reprovação, mas na qualidade do ensino proporcionado nas escolas, principalmente em nível público.

Neste sentido, a escola, preocupada muito mais com o disciplinamento e com atitudes dos alunos em detrimento dos aspectos pedagógicos, acaba convencendo os pais de que o que importa é realmente isto, ficando em segundo plano o que Malavasi (2002) aponta como o papel da escola e da família:

À escola cabe o ensino e o acompanhamento da aprendizagem, entre outras tarefas educativas. À família cabe o auxílio na organização escolar, enquanto o aluno estiver no espaço doméstico; cabe-lhe, também, transmitir equilíbrio emocional e afetivo auxiliando assim sua formação humana (p.225).

Sem falar na participação e envolvimento em espaços que, por direito, cabem aos pais, mas que muitas vezes acabam assumidos pela escola, tais como: Conselhos de Escola e a participação enquanto protagonistas na Avaliação Institucional² das instituições de ensino.

Outro aspecto que merece destaque e que contribui para explicar estes problemas é o que Freitas (2003, p. 87) aponta como a contradição entre formar e instruir: “A contradição entre ‘formar e instruir’ aparece como necessidade de um sistema educacional que nega a formação, substituindo-a por instrução nem sempre de qualidade”. Assim, tanto aos pais como aos professores o que interessa não é a formação do aluno, mas sim saber se ele tem domínio sobre alguns conteúdos mínimos e se em futuro próximo lhes renderá boas notas. E, neste jogo quase nunca acaba sobrando espaço para a avaliação de caráter formativo, que pressupõe tanto o compromisso com os dados como com o processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Deste modo, será possível viver, trabalhar ou estudar sem conviver com o “fantasma” do sistema burocrático? A resposta mais certa seria não, pois, como mencionado, o papel do sistema burocrático está diretamente ligado ao planejamento, organização e estímulo. Permanecer na escola implica estar em contato direto com tais atividades, o que não está presente somente na escola mas, como é o trabalho desenvolvido nela que está em questão, é necessário não perder de vista tal situação. Mas o que fazer para

² De acordo com Freitas et al. (2009, p. 35), “A avaliação institucional da escola é um processo que envolve todos os seus atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela. Se a avaliação em larga escala é externa, a avaliação institucional é interna à escola e sob seu controle, enquanto a avaliação da aprendizagem é assunto preferencialmente do professor em sua sala de aula. Embora o processo seja múltiplo e integrado, cada um tem seu protagonista principal”.

não ceder aos apelos da burocratização do trabalho? E como lidar com os mecanismos de controle apropriados por este sistema?

A escola, como organização complexa, tem tanto a possibilidade de flexibilizar os mecanismos de controle, assumindo o verdadeiro compromisso com a comunidade escolar, através de um trabalho coletivo e dialógico, como ser realmente um espaço de concretização substancial de mudança, conjugando a luta por melhores oportunidades e qualidade da educação, buscando mecanismos de contrarregulação, ou seja, buscar meios que possibilitem a compreensão da regulação e as contradições implicadas neste termo, bem como lutar por espaços institucionais de participação.

Neste sentido, a escola que conhecemos hoje, marcada por características burocráticas, inserida em um sistema também organizado por estas normas, é decorrência das relações entre burocracia e Estado. Portanto, optou-se por trazer a seguir uma breve conceituação de Estado e de Reforma, sendo estes elementos principais na análise das políticas educacionais que regem a organização e estruturação da educação escolar.

1.2 O Estado Burocrático e as Políticas Educacionais

Falar sobre política no campo educacional não é algo simples, pois ela se constitui em um referencial amplo e complexo que exige a compreensão de uma gama significativa de conceitos que a constituem. Dentre os principais, destacam-se o conceito de Estado e suas diversas funções e o conceito de reforma, em especial da educação que, principalmente nas últimas décadas do século XX (80 e subsequentes), tem confirmado a centralidade da avaliação educacional nas políticas neoliberais e neoconservadoras.

No que tange ao conceito de Estado, pode-se afirmar que é um elemento-chave na análise das políticas educacionais, nem sempre referenciadas nos diversos estudos, devido à complexidade em sua definição, sem dizer da influência de concepções teóricas distintas, tais como a pluralista e a marxista.

Dentre os teóricos que elaboram conceituações sobre o Estado, destacam-se Offe (1994), Hosbawn (1996), Crossman (1980), Poggi (1981), Carnoy (1990), Poulantzas (1979), Gramsci (1980) e muitos outros. Mas a ideia não é trazer à tona a discussão extensa sobre este conceito, mas apresentar de maneira sucinta a visão que mais se aproxima das discussões realizadas neste trabalho.

Assim, segundo Torres (1993 apud AFONSO 1999), o Estado pode ser definido como um pacto de dominação social do qual participam as classes sociais e como uma entidade administrativa autorregulada, ou seja, um conjunto de instituições, rotinas organizacionais, leis e burocracia, responsável por implementar o pacto de dominação. Diante de tal definição, pode-se concluir que o Estado tanto constitui um elemento de dominação e força, como um elemento de consenso, incorporando agências, departamentos e níveis, todos os quais com seus propósitos, objetivos, regras e recursos.

A função do Estado residiria em atender solicitações e exigências econômicas e sociais, provenientes das alterações que ocorrem na passagem da fase em que o papel do Estado se limitava a criar condições gerais para o funcionamento da economia para a fase em que o seu papel passa a atender muito mais aos interesses da produção.

No contexto capitalista, até a década de 1960, houve grande predominância do Estado-providência, que se constituía como parte integrante do modo de regulação fordista e, segundo Santos (1993 apud AFONSO 1999), baseava-se em quatro elementos estruturais: pacto entre capital e trabalho sob defesa do Estado; relação entre acumulação e legitimação; elevado nível de despesas em investimentos e consumos sociais e estrutura administrativa consciente de que os direitos sociais são direitos dos cidadãos e não dos produtos. Mas, no início dos anos setenta (séc.XX), fortes críticas passam a ser constantes a esse modelo de Estado, uma vez que passam a fazer parte das agendas de discussões estratégias políticas e econômicas que visavam revalorizar o mercado e propor a reformulação das relações do Estado com o setor privado. Conseqüentemente, passaram a ser implementados novos modelos de gestão pública, preocupados com a eficiência e a eficácia e, por fim, com a redefinição dos direitos sociais.

A partir da década de 80 (séc.XX), sob influência dos governos de Thatcher (Inglaterra) e Reagan (EUA), assistiu-se ao surgimento das chamadas políticas neoliberais, que se caracterizavam pela redução do papel do Estado e criação de mercados, ou, melhor dizendo, dos quase-mercados, nos setores públicos, tais como saúde, educação, transporte, dentre outros.

Para Barroso (2005), tais políticas afetaram diretamente muitos países, além de serem adotadas em programas de desenvolvimento conduzidos pelas grandes organizações internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, cujas principais indicações passavam por: disciplina orçamentária; reforma fiscal; eliminação de

barreiras para as trocas internacionais; privatização e desregulamentação, e consequente diminuição da intervenção do Estado.

Nesse âmbito, pode-se compreender o surgimento das diversas reformas propostas pelas agências internacionais e, em decorrência, pelas nacionais. O conceito de Reforma, segundo Afonso (1999), apresenta-se em muitos trabalhos com diferentes sentidos.

Assim, enquanto para uns a Reforma encarrega-se de objetivos que devem ser atingidos simultaneamente e de modo coerente, para outros elas são projetos circunscritos que têm em vista renovar, melhorar ou redirecionar as instituições, sem promover mudanças absolutas na política.

Para Afonso (1999) na área educacional:

As reformas podem também ser interpretadas como respostas paradigmáticas às tendências de crise na educação pública, envolvendo um discurso e um aparato cujo objetivo principal é fazer a gestão dessa crise. Não indo, porém, às causas mais profundas da crise educacional, as reformas transformam-se, com alguma frequência, numa espécie de círculo vicioso: podendo ter alguns efeitos positivos, acabam, no entanto, por gerar contradições e dilemas que afectam a sua própria eficácia, motivando uma procura sistemática de novas soluções (p. 83-84).

De acordo com o autor, as reformas educacionais constituem-se em expectativas de um governo mas, ao mesmo tempo, representam de maneira contraditória a dificuldade destes em satisfazer os anseios e exigências sociais. Estas também consistem em tentativas de resolução dos dilemas enfrentados pelo Estado, ora pressionado pela implementação de políticas mais democráticas, ora na concretização de políticas que atendam as necessidades da economia. Consequentemente, as políticas de reforma tendem a gerar novas expectativas e necessidades, as quais acabam por não se realizar, dada a capacidade limitada do Estado capitalista para levar adiante mudanças efetivas.

Uma última ideia a respeito dessa questão, sugerida por Chubb e Moe (1990 apud AFONSO 1999), aponta para a necessidade de uma reforma institucional que resolva o problema político que criou a hiperburocratização³ e que impede a autonomia e o profissionalismo de que as escolas necessitam. Neste sentido, os autores afirmam que o problema da escola reside na primazia do burocrático em detrimento de outras necessidades. Entretanto, em tal proposta existe forte tendência de substituição do controle político democrático das escolas pelo controle de mercado.

³ A ideia de *hiperburocratização* está contida em Afonso (1999) e constitui um elemento pertencente ao sistema político, utilizado como meio de controle das escolas públicas.

Uma das repercussões desta tendência é a ênfase nas avaliações de resultados em detrimento das avaliações de processos. Em termos de políticas educacionais, o Estado-avaliador mostra-se preocupado com a imposição de um currículo nacional e com o controle de resultados fundamentado na competição entre alunos, turmas e escolas. Contudo, sendo a avaliação um dos instrumentos fundamentais nesse processo, faz-se necessário saber qual modalidade é mais adequada aos objetivos de tal ideário. E, nesse sentido, predomina a avaliação estandardizada criterial, que visa o controle de objetivos previamente definidos, contribuindo para mudanças nas políticas avaliativas e possibilitando a expansão do controle do Estado sob os resultados e, simultaneamente, sobre a expansão do mercado pela “publicização” dos resultados.

Referindo-se à avaliação estandardizada criterial, Afonso (1999) afirma:

(...) esta modalidade de avaliação permite evidenciar, melhor que qualquer outra o já designado “paradoxo do Estado neoliberal”: por um lado, o Estado quer controlar mais de perto os resultados escolares e educacionais (tornando-se assim mais Estado, Estado-avaliador) mas, por outro lado, tem que partilhar esse escrutínio com os pais e outros “clientes” ou “consumidores” (diluindo também por aí algumas fronteiras tradicionais, e tornando-se mais mercado e menos Estado). Produz-se assim um mecanismo *quase-mercado* em que o Estado, não abrindo mão da imposição de determinados conteúdos e objetivos educacionais (de que a criação de um currículo nacional é apenas um exemplo), permite, ao mesmo tempo, que os resultados/ produtos do sistema educativo sejam também controlados pelo mercado (p.168-169 – Grifos do autor).

De acordo com a afirmação de Afonso (1999), fica evidente que a avaliação, enquanto mecanismo de regulação do Estado, mas controlada pelo mercado, tem possibilitado cada vez mais o desenvolvimento e a imposição de efeitos perversos no contexto escolar, tanto pela seletividade de alguns alunos e da exclusão de outros, especialmente aqueles marcados pelo fracasso escolar; como pelo aumento da competição entre escolas, levando à redefinição de seus objetivos, em função da disponibilização de recursos para alcançá-los e conduzindo ainda à responsabilização dos professores pelos resultados destes testes.

Romper com essa lógica significa buscar outra forma de avaliação, ou seja, através da avaliação formativa estabelecer novo equilíbrio entre os pilares da regulação, princípio do Estado e da emancipação, princípio baseado na relação entre escola e comunidade, alicerçada nas relações de reciprocidade e participação.

A avaliação formativa, segundo Afonso (1999), está relacionada com o Estado, pois é nele que se definem os objetivos educacionais e os espaços de cidadania e esta forma de avaliação pedagógica é a que mais se aproxima dos princípios da comunidade e do pilar da emancipação, tendo como foco não apenas o aluno e os resultados deste no processo de ensino e aprendizagem, mas também o professor e a escola, assumindo um caráter mais abrangente da avaliação.

Estabelecidos os conceitos de Estado e de Reforma, mais precisamente reformas educacionais, sob as quais se situam as políticas sociais e educacionais, considera-se oportuno elencar as ações e programas nas quatro gerações de políticas educacionais brasileiras, uma vez que partem delas os princípios que definem a organização da escola no contexto atual.

1.3 Ações e programas em quatro gerações de políticas educacionais: do final do século XX e início do século XXI

A análise de políticas educacionais se beneficia da consideração das políticas como um conjunto articulado de medidas relacionadas com seu contexto social e político. Neste sentido, podemos falar, em termos de Brasil, de programas e ações em quatro gerações de políticas educacionais, ou seja, das décadas de 70, 80, 90 do século XX e as atuais, do século XXI. Porém, a intenção neste trabalho não é discutir os programas e ações de maneira exaustiva, mas sim desvelar a lógica presente nesta trama, de modo que se possa compreender em linhas gerais o percurso da Educação Básica em nosso país, concomitantemente à realidade educacional de nossas escolas.

Nos últimos 40 anos muito se tem discutido sobre educação enquanto fator de crescimento econômico, colocando-a no centro das reflexões, de propostas e políticas que visam aperfeiçoar ou mesmo maximizar a relação entre desenvolvimento e educação.

Segundo Dourado (2007), compreender as políticas direcionadas à Educação Básica implica apreender as proposições, limites e possibilidades impostos pela gestão das políticas, em que estados e municípios se colocam como principais atores na oferta dessa educação no país.

Entretanto, a trajetória da Educação Básica, de acordo com o autor, tem sido marcada pela descontinuidade e a carência de planejamento em longo prazo, ou seja, os responsáveis pela gestão da educação limitam-se a criar muito mais políticas de Governo (políticas com ações a curto prazo, geralmente próprias de uma agenda política interna) em detrimento de políticas conjunturais de Estado (políticas mais abrangentes que podem corresponder a uma vontade nacional).

Na década de 70, sob influência do Governo Militar, a educação é vista como um fator de desenvolvimento econômico e como condição para a instalação de um regime democrático. Deste modo, o caminho defendido pela elite dominante para o desenvolvimento era a democratização do ensino.

Entretanto, sob a vigência do capitalismo, toda perspectiva de desenvolvimento tem em vista o seu favorecimento, não havendo espaço para a superação das desigualdades sociais. Neste sentido, Zanardini (2008, p.50) salienta que, “(...) no governo militar não se considerou necessário editar por completo uma nova lei, mas apenas ajustar a organização do ensino como forma de “dinamizar” a própria ordem econômica”.

Nesse contexto, destaca-se como importante para o período, a Lei 5.692, de 1971, pela qual se pretendeu modificar o Ensino Fundamental; aumentar para oito anos a escolarização obrigatória, abrangendo a faixa etária de 7 a 14 anos; eliminar a equivalência entre o ensino propedêutico e o ramo secundário; oferecer a habilitação profissional para todos que cursassem o chamado 2º. grau e, como objetivo do ensino de 1º. e 2º. graus, qualificar o profissional e prepará-lo para exercer a cidadania.

Segundo Romanelli (1991, p.237), essas modificações foram consagradas em lei, em dois planos complementares:

- a) No plano vertical, a modificação se fez com a junção do curso primário e do curso ginasial num só curso fundamental de 8 anos. Com isso, eliminou-se um dos pontos de estrangulamento do nosso antigo sistema representado pela passagem do primário ao ginasial, passagem que era feita mediante os chamados exames de admissão. Com a eliminação destes, que eram um dos agentes responsáveis pela seletividade, foi eliminado, legalmente, em conseqüência, um instrumento de marginalização de boa parte da população, que concluía o curso primário.
- b) No plano horizontal, as mudanças ocorridas dizem respeito à eliminação do dualismo antes existente entre escola secundária e escola técnica, com a criação de uma única de 1º. e 2º. graus – o primeiro grau com vistas, além da educação geral fundamental, à sondagem vocacional e iniciação para o trabalho, e o segundo grau, com vistas profissional e de grau médio.

Essa nova proposta vinha atender aos interesses do Governo Militar, que seriam, entre outros, o de esvaziar os conteúdos, trazendo assim uma despolitização, ao mesmo tempo que iria preparar e aumentar a “força de trabalho” qualificada, que atenderia à demanda do desenvolvimento anunciado pelo governo.

Segundo Zanardini (2008), em termos gerais, a Lei 5.692/71 acabou expressando as estratégias a favor de uma ideologia baseada no desenvolvimento e na profissionalização da educação. Portanto, ao passo que sinalizava para a abertura ampla do ensino profissionalizante em nível de 2º. grau, a Lei também mantinha a discriminação através da manutenção dos interesses da elite com relação à ampliação do sistema de ensino.

Em resumo, pode-se dizer que a educação escolar em nível primário e médio não representou algo prioritário neste governo, diferentemente daquela do ensino universitário, que passa a ser regulamentada através da Lei 5.540/68, concebida como uma estratégia militar de caráter repressivo, despolitizante e desmobilizadora do movimento estudantil, segundo Zanardini (2008).

Segundo o autor, esta Lei:

(...) continha uma proposta de racionalização empresarial, manifestando-se diretamente na departamentalização, na institucionalização do ciclo básico, na unificação do vestibular, na matrícula por disciplina, no sistema de créditos e na criação de cursos de curta duração, o que ia contra os anseios da proposição dos estudantes em relação à autonomia universitária. Esse fator levava os estudantes a não comporem turmas que estariam unidas até o final de um curso, o que dificultava sua coesão/organização em torno de objetivos comuns (p.53).

De acordo com esta afirmação, é nítido o interesse do governo em inviabilizar uma “proposta crítica e democrática” no espaço acadêmico, tornando deste modo a instituição de ensino um meio de legitimação do Regime Militar, inviabilizando através da Reforma Universitária as possíveis mobilizações consideradas revolucionárias.

Segundo Saviani (1999), mesmo tendo sancionado as Leis nº.s 5.540/68 e 5.692/71, o governo brasileiro ainda não se revelava capaz de resolver os problemas relacionados à democratização do ensino, estando ainda muito distante de uma educação democrática em nível nacional.

Adentrando a década de 80, desponta um período promissor, segundo Arelaro (2000), tanto em termos de realizações educacionais, como de disputa política pela redemocratização da sociedade brasileira, através da reorganização de movimentos sociais,

pelo processo de transição de o governo militar para o governo civil e pelo restabelecimento das eleições diretas.

Dentre as mudanças educacionais, destaca-se a aprovação e a promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantiu uma concepção ampla de educação, que passa a ser vista como direito social, possibilitando ainda a divisão das responsabilidades entre os entes federados e a vinculação constitucional de recursos para a educação.

De acordo com Oliveira (2000), a partir da Constituição de 1988, a Educação Básica passou a ser definida como modalidade de ensino que engloba Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Portanto, nos termos da lei há uma ampliação no conceito de Educação Básica; mas, na prática, ao mesmo tempo que representava a conquista de um direito à educação mais ampla, a obrigatoriedade ainda se mantinha restrita ao Ensino Fundamental.

Na Constituição Federal de 1988, também fica explícita a educação como “(...) direito de todos e dever do Estado e da família e promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (título VIII, capítulo III, seção I, artigo 205). Mas, também, institui a gratuidade no ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da escola pública, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação universitária, a autonomia das universidades, entre outros, sendo sucedida por edição de leis, de decretos e de portarias.

A partir da década de 90, com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (TAILÂNDIA, 1990), a preocupação com uma educação direcionada à equidade social passou a ser recomendação dos organismos internacionais ligados à Organização das Nações Unidas (ONU), para as políticas educacionais dos países mais populosos do mundo. Para isto, todos os países deveriam se comprometer em garantir uma educação básica de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos.

Segundo Giron (2008, p.8), na garantia a tais recomendações, visava-se com a Educação Básica:

(...) redução da pobreza, o aumento da produtividade dos trabalhadores, à redução da fecundidade, à melhoria da saúde e munir as pessoas de atitudes necessárias para participar da economia e da sociedade. Neste sentido, a educação básica contribuiria para formar trabalhadores mais adaptados a demanda do mercado globalizado (p.8).

Neste sentido, pode-se dizer que os anos 90 do século XX, caracterizaram-se como uma década fecunda, tanto pela formulação de propostas no campo educacional, como pelos debates sobre equidade social que se configuram e intensificam a partir de novos pressupostos. Concomitantemente, o Estado se responsabiliza em repensar e propor alternativas para problemas estruturais da educação brasileira, encaminhando assim reformas nos sistemas públicos de ensino.

Essa década também se caracterizou pelas mudanças no âmbito da administração municipal, estadual e federal, resultando em muitas experiências e nos novos modelos de gestão. Essas propostas e modificações incluíram ainda questões políticas, no que se refere a financiamento, gestão da educação pública e planejamento da educação (OLIVEIRA, 2000).

Segundo Oliveira (2000), as reformas nesse período dizem respeito às políticas que conduzem a educação e justificam a importância atribuída aos processos escolares formais neste momento de reestruturação capitalista, de emergência de novos padrões de produção.

Nesse contexto, em termos de Brasil a implementação das políticas internacionais inicia-se no governo Itamar Franco (1992 a 1994), com a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, concretizando-se a reforma somente no governo de Fernando Henrique Cardoso (1º. mandato 1995 a 1998 e 2º. mandato 1999 a 2002).

O Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado pelo Brasil em 1993, como compromisso assumido na Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, em 1990, com duração de dez anos, indica as diretrizes da política educacional, com o propósito de ser adequado nos Estados e Municípios, através de seus próprios planos. O Plano limita-se à Educação Básica e responde aos dispositivos constitucionais que determinam a eliminação do analfabetismo e a universalização do Ensino Fundamental.

O Plano Decenal, de acordo com Oliveira (2000) estabelecia que:

(...) as diretrizes que deverão ser seguidas por todas as instâncias da administração educacional, objetivando a ampliação e racionalização dos recursos destinados à educação. Sua preocupação inclui mudanças na gestão escolar que sejam capazes de melhorar a escola e as condições de trabalho do professor (p.147).

Apesar da relevância dessas diretrizes no que se refere à gestão do sistema de ensino, este Plano recebeu inúmeras críticas tanto pela abrangência quanto por limitar-se a apresentar algumas ações em nível federal. No entanto, mesmo em meio às críticas o Plano

impulsiona as discussões em prol da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº. 9.394 de dezembro de 1996.

A Lei 9.394/96 se concretiza no contexto neoliberal, e contempla em parte a:

(...) educação básica e educação superior. A educação básica compreende educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A educação profissional e a educação especial são estabelecidas como modalidades específicas, mas integradas aos diversos níveis de ensino (ABREU, 2010, p. 131).

As medidas proposta por essa Lei contribuem, especialmente no que se refere ao Ensino Fundamental, para a universalização do ensino nesta modalidade mas, em contrapartida, denota-se a baixa qualidade da Educação Básica, constatada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁴ criado pelo próprio governo. Neste sentido, embora o Ensino Fundamental tivesse sido universalizado, isso não se constituiu numa garantia para a progressão dos alunos ao Ensino Médio e nem à Educação Superior.

Com relação às ampliações propostas pela LDB, ressaltam-se os processos de decisão orçamentária e de autonomia da escola, através da gestão educacional descentralizadora em termos de ações e centralizadora em termos de decisões da escola, no que se refere aos recursos e verbas destinadas a ela, tendo como base seus pressupostos e objetivos pedagógicos (ALERARO, 2000).

A autora ainda reforça que, apesar da descentralização de tarefas, há um excessivo controle em relação ao currículo e à avaliação. Este, por sua vez, visa confrontar o planejamento escolar com o desempenho do aluno, da turma e da escola, obtidos por Avaliações Nacionais, uniformizadas para todo o país e elaboradas pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

No que concerne às reformas pontuais, destacam-se, segundo Zanardini (2008), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), a avaliação para o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, o Ensino Superior e os Parâmetros Curriculares (PCNs).

⁴ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, implantado em 1990, é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP e conta com a participação e o apoio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação das 27 Unidades da Federação. A análise dos resultados dos levantamentos do SAEB permite acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos diversos fatores incidentes na qualidade e na efetividade do ensino ministrado nas escolas, possibilitando a definição de ações voltadas para a correção das distorções identificadas e o aperfeiçoamento das práticas e dos resultados apresentados pelas escolas e pelo sistema de ensino brasileiro. Essas informações são utilizadas por gestores e administradores da educação, pesquisadores e professores (www.inep.gov.br/saeb acessado em 03/02/2010).

Segundo Draibe (2003, p.79), o objetivo do FUNDEF consistia em:

(...) garantir recursos mínimos para o ensino fundamental, reduzir as disparidades de gasto no interior de cada estado e no país como um todo e abrir a possibilidade de melhora dos salários docentes, já que pelo menos 60% dos recursos totais do fundo destinavam-se obrigatoriamente à remuneração dos docentes de nível fundamental.

No que tange aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pode-se dizer que traziam em seu bojo a ideia de reforma curricular, mas não como algo novo, pois na própria Constituição de 1988 já se evidenciava o dever do Estado em fixar conteúdos mínimos para Ensino Fundamental, assegurando a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais (ZANARDINI, 2008).

Os PCNs estão divididos em quatro documentos: introdutório, abarcando a justificativa de sua implantação e as principais orientações; o conteúdo geral dos temas transversais; o detalhando destes conteúdos e o tratamento das diversas áreas do conhecimento.

Do ponto de vista ideológico, Zanardini (2000) salienta que tais documentos são apresentados de acordo com a perspectiva neoliberal, na qual a escola é um mecanismo imprescindível para o bom funcionamento do mercado mas, para isto é preciso que ela se qualifique, a fim de preparar os indivíduos nos aspectos comportamentais requeridos por esta ideologia.

Diante de todas essas alterações implementadas via políticas educacionais durante a década de 90 e início de 2000, mais precisamente ao final do mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 1998), pode-se ressaltar que foram intensas e diversificadas as mudanças no âmbito da educação escolar. Essas mudanças, segundo Cury (2002, p.196) “se caracterizam por **políticas focalizadoras**, com especial atenção ao ensino fundamental, a fim de selecionar e destinar os recursos para metas e objetivos considerados urgentes e necessários”.

Estas políticas propiciaram a emergência de programas e ações orientadas pelo governo federal aos estados e municípios, mas não necessariamente contribuíram para a mudança da cultura institucional dos sistemas educacionais e das escolas (DOURADO, 2007).

Nessa dinâmica da política educacional brasileira, uma das últimas ações ainda no governo Fernando Henrique diz respeito ao Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº. 10.172/2001. Este, por sua vez, surge em um contexto de intensas discussões

travadas desde a Constituição de 88, impulsionado também pela Conferência Mundial de Educação para Todos e pela LDB.

Deste modo, o PNE é um Plano nacional da educação, com objetivos e metas da Nação brasileira, configurando cada Estado, o Distrito Federal e os Municípios como partes constitutivas; representa um plano de Estado, com duração de uma década e um plano global de toda a educação; por isso, é essencial a articulação dos diversos setores da administração pública e da sociedade na sua discussão e elaboração; e, pelo fato de ter sido aprovado por Lei, segundo a Constituição de 88 (art. 214) assegura-se a maior força e garantia de execução (PNE, 2001).

Nos artigos que compõem a Lei fica explícito que sua estrutura se assenta no diagnóstico da educação, propondo as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino, para o magistério da Educação Básica, para o financiamento e gestão da educação. Inclusive, prevê a avaliação periódica a partir de sua implantação, sendo a primeira no quarto ano de vigência, no ano de 2004.

No entanto, o texto legal evidencia a distância entre o que a sociedade postulava e o que o Congresso aprovou, haja vista os nove vetos impostos pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Por esse motivo, o PNE é considerado por vários críticos como uma carta de intenções. Conforme apontam Romano e Valente (2002),

(...) o PNE, como lei, de conjunto não contempla as propostas e reivindicações dos setores democráticos e populares da sociedade. Ele é uma espécie de salvo-conduto para que o governo continue implementando a política que já vinha praticando (p.106).

Na década atual, mais precisamente a partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva - 2003 a 2006, primeiro mandato, e de 2007 a 2010, segundo mandato - várias políticas, programas e ações foram reorientados pelo governo federal, a partir de 2003, implicando alterações em vários aspectos na política educacional vigente para a Educação Básica e Superior.

Segundo Abreu (2010), mesmo diante da instabilidade vivida no início do primeiro mandato do governo Lula, tanto pela transição de três ministros da Educação, assim como pelas denúncias de corrupção, inúmeros textos legais foram enviados para o Congresso, dentre eles os que deram origem ao Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); o programa Brasil Alfabetizado, que cuida da alfabetização de jovens e adultos; o Programa Universidade

para Todos (ProUni); e a aprovação da Lei nº 10.861, de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que se constitui em um ciclo de avaliação de três anos, em que alunos, cursos e instituições passaram a ser avaliados. No entanto, estas são apenas algumas das ações que marcaram a atuação do governo no primeiro mandato.

Segundo Dourado (2007, p. 929), “(...) o governo federal pautou sua atuação pelo princípio da defesa da educação de qualidade, a partir do binômio inclusão e democratização...”, e para isto desenvolveu ações, tais como a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos e a substituição do FUNDEF pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

No que se refere à finalidade da implantação da escola de nove anos, com a inclusão da criança de seis anos de idade, duas são as intenções apontadas no PNE. A primeira “oferecer maiores oportunidade de aprendizagem no período de escolarização obrigatória” e a segunda “assegurar que, ingressando mais cedo nos sistemas de ensino as crianças prossigam nos estudos alcançando maior nível de escolaridade” (Lei nº 10.172/2001, meta 2 do Ensino Fundamental).

Deste modo, para Dantas e Maciel (2010), com a aprovação da Lei nº.11.274/2006, que regulamenta a escola de nove anos, assume-se como objetivo para o ensino considerado obrigatório:

O objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório, de forma positiva, é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar e maiores oportunidades de aprender, o que significa uma possibilidade de qualificação do ensino, oportunidade para uma nova práxis dos educadores e, especialmente, para maior tempo para a aprendizagem da alfabetização e do letramento das crianças de seis anos de idade. É evidente que uma maior oportunidade de aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo, por isso a importância de um trabalho pedagógico que assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação do estudante do ensino fundamental (p. 160).

Entretanto, implantar o Ensino Fundamental de nove anos não é tarefa fácil, implicando, tanto no sentido macro como no sentido micro, repensar um conjunto de ações e medidas tendo em vista objetivos próprios e não somente a mera alfabetização, mas também a ampliação das possibilidades de aprendizagem dos alunos.

No que se refere ao FUNDEB, pode-se dizer que foi criado em substituição ao FUNDEF, com o objetivo de promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação, constituindo-se em um compromisso da União com a Educação Básica, à medida que aumentam os recursos federais e se financiam todas as etapas da Educação Básica.

No entanto, ao mesmo tempo em que representa uma ação positiva do governo, o Fundo recebe várias críticas. Segundo Dourado (2007), estas críticas se referem à lógica desigual e diversificada do sistema educacional brasileiro; à enorme tarefa destinada aos municípios, sobretudo com relação à Educação Infantil; à definição precária do valor-referência para o custo aluno/qualidade, para as diversas etapas e modalidades da Educação Básica, dentre outras.

Paralelamente aos financiamentos da Educação Básica, destacam-se os planos de educação, com especial atenção ao Plano Nacional de Educação (PNE), criado no governo anterior, mas avaliado em 2004, com o propósito de corrigir as deficiências, as distorções a respeito das determinações não atendidas e examinar os vetos impostos pelo governo de FHC, assim como criar condições para, através dos esforços conjuntos da União, Estado, Distrito Federal e Municípios, elevar o percentual de gastos públicos em Educação.

Por volta do segundo mandato do governo Lula, passada quase a metade do tempo de vigor do PNE, um novo Plano, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é oficialmente apresentado pelo MEC, em abril de 2007, cuja finalidade referia-se à operacionalização das metas já definidas no PNE, no sentido de reduzir as desigualdades sociais e regionais, oportunizando o acesso à educação de qualidade.

Quanto à organização, os programas previstos no PDE, podem ser classificados em quatro eixos norteadores, da Educação Básica - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio -, da Educação Superior, da Educação Profissional e de Alfabetização, não priorizando nenhum dos eixos, mas abrangendo a educação como um todo.

No que se refere ao apoio técnico, o PDE apoia-se em dados estatísticos. Para isto está previsto neste Plano a ampliação da ação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com a criação da Prova Brasil⁵ e a elencação de dados para a definição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

5 A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são dois exames complementares, que constituem avaliações em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. A partir das informações do SAEB e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e

O IDEB é em um indicador da qualidade educacional que combina fluxo (taxa de aprovação e reprovação de cada escola, obtido no Censo Escolar) e média de desempenho nas avaliações elaboradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP), SAEB para as unidades da Federação e do país, e Prova Brasil para os municípios. Entretanto, o propósito deste indicador é nortear as políticas educacionais do país, visando à melhoria da qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Saviani (2007), atreladas ao IDEB, o MEC propõe trinta ações que abrangem todas as áreas de sua atuação, bem como os níveis e modalidades de ensino e medidas de apoio e infraestrutura. Entretanto, para este trabalho destacam-se somente as que se referem ao Ensino Fundamental, tratadas a seguir. A Provinha Brasil, com o propósito de verificar o desempenho dos alunos de sete anos em leitura, certificando-se que todos estejam alfabetizados até os oito anos. O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que consiste no repasse anualmente de recurso financeiro pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) às escolas de Educação Básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, e às escolas privadas mantidas por entidades sem fins lucrativos, com o objetivo de melhorar-lhes a infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão e a elevação dos índices de desenvolvimento da Educação Básica. E o Gosto de Ler, é um programa de incentivo à leitura destinado aos alunos do Ensino Fundamental, por meio da realização da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa.

Outra ação ligada ao PDE refere-se ao PDE - Escola, programa proposto pelo MEC às escolas públicas de Educação Básica, prioritariamente às que apresentam IDEB abaixo da média nacional, sendo considerado um processo de planejamento estratégico, desenvolvido pela escola para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, que para tanto, recebe recursos financeiros complementares aos Estaduais e aos Municipais.

Diante de todo esse panorama, no qual se procura contextualizar a organização escolar e as políticas públicas que configuram a base para a constituição das escolas públicas em nosso país, pode-se ressaltar que a Educação Básica brasileira ainda está muito distante de um contexto tranquilizador, principalmente no Ensino Fundamental.

Apesar da expansão legal do Ensino Fundamental em termos de acesso e permanência, a qualidade da educação ainda exige medidas que vão além destes aspectos,

municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e à redução das desigualdades (portal.mec.gov.br acessado em 3/02/2010).

sendo necessário investir de fato na qualidade da aprendizagem na Educação Básica, superando-se as inúmeras defasagens e, portanto, identificam-se possibilidades tanto nas políticas de gestão quanto na construção de estratégias que levem realmente a mudanças, mas não através do avanço nos processos avaliativos, visando o controle baseado no resultado do desempenho dos alunos, resumindo a qualidade ao rendimento escolar e, muito menos, ao estabelecimento de *ranking* entre as instituições de ensino. E sim, buscar a qualidade social conforme propõe Dourado (2007, p. 940):

Assim, uma educação com qualidade social é caracterizada por um conjunto de fatores intra e extraescolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola – professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar.

Bondioli (2004) também apresenta um conceito bastante interessante de qualidade, que não se restringe ao discurso ideológico da sociedade dominante, mas representa uma vertente específica que diz respeito a uma qualidade negociada que se constitui no contexto do coletivo escolar.

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede e sobre como deveria ou poderia ser (p.14).

No entanto, o grande desafio ao pensar a gestão da educação e as políticas, a partir destes conceitos de qualidade, constitui-se em repensar a lógica centralizadora e autoritária que permeia as políticas educacionais para todos os níveis de ensino, mas especialmente para a Educação Básica. Implica também assegurar condições políticas e de gestão para o envolvimento e a participação da sociedade na formulação, implementação e melhoria da educação. Viabilizar condições objetivas a população, através de amplas políticas públicas. E, ainda, articular e situar ações, mediadas por efetiva regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, por meio de políticas públicas e ações que promovam a educação democrática e a qualidade social para todos (DOURADO, 2007).

Inegavelmente, importantes passos foram dados nas políticas educacionais nos últimos anos, conforme aponta Abreu (2010) no que tange ao caminho assumido pelo governo Lula com a nacionalização da educação, pela implantação do PDE, com o estabelecimento das metas e objetivos, no diagnóstico dos problemas e na organização institucional para o encaminhamento de suas soluções.

Entretanto, Libâneo (2008) salienta que ainda existe uma distância muito grande entre “as políticas educacionais, a legislação educacional, a pesquisa acadêmica, e o que de fato acontece nas escolas, tanto no que diz respeito ao ensino, ao trabalho cotidiano dos professores como a aprendizagem dos alunos” (p.168). Principalmente, pelo fato de ser no contexto meso, da escola e das instituições, e micro, da sala de aula, que as políticas educacionais se materializam e se articulam, atuando tanto direta como indiretamente no processo político pedagógico.

Segundo o autor, ainda não se vivenciou o verdadeiro “protagonismo do modo de ver pedagógico”. Persegue-se sempre alguma tendência, seja ela burocrática, sociológica, política ou econômica da educação, redundando em uma análise pedagógica fragmentada e desatenta aos aspectos pedagógicos e evidenciando o distanciamento entre as macropolíticas, que envolvem as políticas educacionais, e micropolíticas, que abrangem as políticas para a escola, o ensino e a aprendizagem.

Um último aspecto evidenciado nesse contexto são as influências dos fatores externos e internos, apontados por Libâneo (2008), que afetam as políticas educacionais e o funcionamento da escola. Dentre os fatores externos destacam-se o insuficiente investimento financeiro às políticas educacionais; a desarticulação e fragmentação do sistema nacional de educação; a ausência de regulamentação da carreira, de um regime de trabalho adequado aos profissionais da educação e a valorização do magistério; a formação adequada e permanente para o exercício profissional; a vontade política na efetivação de ações e estratégias em prol da educação de qualidade para a sociedade como um todo. E como fatores internos, destacam-se a precariedade na infraestrutura física das escolas, na formação e no exercício profissional e nos recursos didático-pedagógicos; o insuficiente quadro profissional e a fragilidade na organização do trabalho pedagógico e na gestão escolar.

Deste modo, pensar as políticas educacionais implica buscar soluções não apenas para minimizar a ação de tais fatores, mas que visem à redefinição das políticas de

financiamento, de valorização do magistério, de democratização da gestão e, sobretudo, pautadas em políticas educativas, visando às condições de ensino e aprendizagem nas escolas. Neste sentido, Libâneo (2008, p. 177) ressalta que:

O que confere qualidade ou não ao sistema de ensino são as práticas escolares, as práticas de ensino, os aspectos pedagógico-didáticos, ou seja, a qualidade interna das aprendizagens escolares. Este deve ser o critério básico para a formulação das políticas educacionais.

Mesmo, distante deste ideal, algumas bandeiras de luta devem ser levantadas, mas, longe de uma utopia ingênua, deve-se, na proposta educativa fundamentada nos princípios neoliberais e na tendência economicista, romper com a lógica perversa imposta por este sistema, acreditar e lutar por outro modelo de educação, uma educação comprometida com a formação ampla, pautada no trabalho coletivo e na construção de uma escola realmente democrática.

Neste sentido, recorre-se a Freire (2001), ao propor a ideia de uma educação popular que contraria ao modelo educacional neoliberal, fundamentada nos princípios de uma educação emancipatória, humanizadora e formadora de indivíduos conscientes de seu papel político e social.

A educação popular cuja posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classes, se constitui como um *nadar contra a correnteza* é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja a sua posição de classes e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiências feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos. É o que trabalha, incansavelmente, a boa qualidade do ensino, a que se esforça em intensificar os índices de aprovação através de rigoroso trabalho docente e não com *frouxidão assistencialista*, é a que capacita suas professoras cientificamente à luz dos recentes achados em torno da aquisição da linguagem, do ensino da escrita e da leitura (p.101-grifos do autor).

De acordo com o autor, comprometer-se com uma educação popular implica tanto repensar a educação vigente quanto investir em uma educação pautada nos interesses e projetos sociais das classes economicamente desfavorecidas, contribuindo no oferecimento e na produção de conhecimentos necessários; no domínio dos instrumentos culturais disponíveis na sociedade, formando indivíduos capazes de analisar criticamente, participar

ativamente nos processos de tomadas de decisão e transformar a realidade. E, apesar das dificuldades impostas pelo sistema, é preciso manter-se otimista, pois, mesmo com os mecanismos excludentes impostos pelo sistema, deve-se buscar a superação das desigualdades e da exclusão social, investindo e lutando por uma escolarização de qualidade a todos.

Ao concluir este capítulo, cujas abordagens problematizam os vínculos entre a educação escolar sistematizada no Estado Burocrático, com os aspectos políticos sociais, é oportuno trazer a palavra de Barroso (2005), sobre a necessidade de se prover coletivamente um serviço público que garanta o pleno direito à educação e o acesso a uma cultura comum em condições de equidade, igualdade e justiça social.

Neste sentido, a “defesa da escola pública” passa, por um lado, em demonstrar o carácter pretensamente “neuro” da introdução de uma lógica de mercado na educação, denunciando a sua “ética” perversa e sua intencionalidade política e, por outro, fazer da definição e regulação das políticas educativas um processo de construção colectiva do bem comum que à educação cabe oferecer, em condições de igualdade e justiça social, a todos os cidadãos (BARROSO, 2005, p.747- grifos do autor).

Finalizando este capítulo no qual se recorreu ao contexto histórico, político e social para compreender a educação escolar, deseja-se neste momento, com base nestes pressupostos teóricos, adentrar um contexto mais específico, com o intuito de compreender como se dá a organização do trabalho pedagógico na escola.

CAPÍTULO II: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA SALA DE AULA

Como já se explicitou no capítulo anterior, a escola é uma instituição complexa, proveniente da contradição interna do sistema capitalista, com uma dupla função social, ou seja, de reprodução das estruturas vigentes, mas também, portadora de elementos que possibilitam a superação e a transformação social.

Falar de organização do trabalho pedagógico na escola implica pensar na ação educativa lançando um olhar crítico sobre seus determinantes estruturais, analisando as formas organizativas do trabalho pedagógico e as condições concretas do contexto educativo, a fim de detalhar os objetivos e as prioridades do trabalho docente. Segundo Villas Boas (1993), é importante pontuar que a organização do trabalho pedagógico se dá em dois níveis: na escola, com a organização global de seu trabalho pedagógico, culminando no projeto político pedagógico da escola e, na sala de aula incluindo as ações do professor na dinâmica com os alunos, através do planejamento das aulas.

Partindo deste princípio, o presente capítulo tem a finalidade de abordar o fenômeno avaliativo e seus efeitos no interior da escola e no contexto da aula, e o trabalho pedagógico do qual a avaliação faz parte. A avaliação, neste caso é vista de forma ampla, cabendo a distinção entre a avaliação formal e informal⁶, sendo tomada como eixo central nesta organização, construtora das relações sociais na escola. Também se apresenta o Conselho de Classe como instância coletiva de discussão da avaliação da aprendizagem na organização do trabalho pedagógico em sala de aula. E, um último aspecto, igualmente importante, a apresentação e contextualização da organização do trabalho pedagógico em escolas do município de Campinas, campo da presente pesquisa.

Esta pesquisa, contudo, interessa-se em tratar de um tema amplo como a organização do trabalho pedagógico, por considerá-lo uma questão central na análise do cotidiano das escolas, possibilitando compreendê-las e interpretar os mecanismos e os

⁶ Segundo Villas Boas (2004) a avaliação formal e a avaliação informal podem ser definidas como: avaliação formal “(...) feita por meio de provas, exercícios e atividades quase sempre escritas, como produção de textos, relatórios, pesquisas, resolução de questões matemáticas, questionários etc (...)”. A avaliação informal “(...) é aquela que se dá pela interação de alunos com professor, com os demais profissionais que atuam na escola e até mesmo com os próprios alunos, em todos os momentos e espaços do trabalho escolar (p.22).

processos de apropriação, normas, valores, dentre outros; e de resistência, espaço de discussão coletiva, envolvidos nestes contextos.

2.1 Compreensões sobre a organização do trabalho pedagógico escolar

A escola, enquanto instituição social, está intimamente relacionada ao contexto social, político e econômico, trazendo na organização e estruturação do ensino objetivos e interesses de grupos economicamente distintos. Tais interesses e objetivos orientam e sustentam uma determinada prática pedagógica que, ao materializar-se, oculta e revela as posições antagônicas no âmbito da escola e da sociedade, uma vez que parte de exigências e necessidades diferentes, fruto de suas relações com o mundo do trabalho (CURY, 1995).

Compreender o trabalho pedagógico escolar implica necessariamente situá-lo nos movimentos históricos, sociais e políticos, dos quais derivam determinantes fundamentais para as mais distintas formas de organização. Na presente pesquisa, em caráter de esclarecimento, mas não com o intuito de aprofundar a reflexão, o trabalho constitui-se em atividade humana pelo qual o homem se relaciona com a natureza, visando transformá-la, mas restritamente aprendendo, compreendendo e transformando a realidade que o cerca (MARX, 1989).

No que se refere ao trabalho na escola, muitos autores o abordam e conceituam sob diferentes perspectivas, mas neste estudo recorre-se apenas àqueles que apresentam maior familiaridade com os objetivos desta pesquisa. Assim, segundo Freitas (1995), o trabalho apresenta-se como o momento no qual se dará a aplicação de conhecimento. Para Marafon (2001, p.116) “O trabalho como princípio educativo não deve ser fator limitante para o trabalho pedagógico e a produção de conhecimento, mas sim, fator provocador da articulação do mundo do trabalho (e as realidades sociais por ele produzidas) com as realidades cultural e política”.

Em Pistrak (1981) o trabalho na escola, enquanto base, da educação deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a atividade socialmente útil. E, uma última ideia expressa por Villas Boas (2004), a partir de dois significados, um mais amplo e outro mais restrito.

O primeiro se refere ao trabalho realizado por toda a escola; não apenas aquele realizado diretamente com os alunos, mas também o que auxilia a realização deste, como a coordenação pedagógica, a secretaria escolar, a orientação educacional, a merenda, as atividades de biblioteca etc.

Em sentido restrito, o trabalho pedagógico resulta da interação do professor com seus alunos, em sala de aula convencional e em outros espaços. Neste caso, é o trabalho realizado pelo professor com o grupo de alunos, composto por tarefas docentes e discentes (p.183).

Deste modo, para a escola que temos hoje considera-se que o trabalho pedagógico de maneira emergencial precisa incorporar e trabalhar as diversas práticas e atividades tanto da vida do educando como do educador, partindo do princípio de que “(...) Trabalho pedagógico é aquele realizado em parceria” (Villas Boas, 2004, p. 183). Neste entremeio o professor, individualmente, na relação com seus pares e com a gestão, e também com o aluno, desenvolve e responsabiliza-se pelo trabalho na escola.

A partir destas reflexões sobre o trabalho pedagógico, Villas Boas (2004, p. 184) também ressalta que:

A escola é, pois, o local de trabalho do professor e do aluno; é o espaço onde se organizam e se desenvolvem as atividades de aprendizagem e que possibilita a criação, pelo aluno, dos sentimentos de ‘pertencer’ ao grupo e de ser ‘proprietário’ daquilo que constrói.

Na afirmação da autora fica explícito que, embora realizem trabalhos diferentes na escola, alunos e professores, através de corresponsabilização, organizam o trabalho pedagógico.

Deste modo, a aula se constitui em espaço de conflitos, rejeições, adesões e decisões, mas, sobretudo, espaço de produção de conhecimento. Segundo Cortella (2009, p.104),

A escola está grávida de história e sociedade, e, sendo esse processo marcado pelas relações de poder, o conhecimento é também político, isto é, articula-se com as relações de poder. Sua transmissão, produção e reprodução do conhecimento no espaço educativo escolar decorre de uma posição ideológica (consciente ou não), de uma direção deliberada e de um conjunto de técnicas que lhe são adequadas.

O educador, na escola responsável pela mediação destes processos, assume tanto um papel político como pedagógico, não havendo neutralidade em sua atividade, mas intencionalidade, sendo capaz, por meio de sua prática educacional, de fazer o aluno avançar na capacidade de compreender e intervir na realidade para além do momento

presente, podendo gerar neste processo tanto autonomia, quanto dependência, inclusão ou exclusão, e ainda possibilitar a humanização dos indivíduos. O conhecimento que deriva dessa relação constitui-se em acordo relativo entre professor e aluno, conduzido por inúmeras possibilidades de interpretação da realidade.

Assim, o conhecimento na escola, construído coletivamente nas relações de trabalho entre professor e aluno, é constantemente criado e recriado, resultando em uma produção cultural coletiva. Entretanto, como esta relação não é neutra, estando envolvida em um conjunto de atividades políticas, pertencentes a uma determinada estrutura social, a escola pode tanto servir à reprodução dos interesses e das desigualdades de classes, quanto funcionar como instrumento de mudanças, conduzidas pelo educador na conquista de uma realidade social que possibilita a superação da desigualdade.

No entanto, segundo Freitas (1995), a organização do trabalho pedagógico numa sociedade capitalista constitui-se em algo desvinculado tanto da prática quanto do trabalho material, atribuindo-se esta característica não somente ao professor, mas a todos os atores escolares e ao aluno, e nas relações entre professor e aluno. Neste caso, a atividade do docente se traduz em produção não material, pois o produto não se separa do ato da produção, mesmo sendo a aula “produzida” pelo professor e “consumida” pelos alunos.

Na escola atual, afastada do trabalho material, o professor assume primazia, motivado pelo processo educacional, mas inserido em uma sociedade de classes, na qual a relação com o saber se dá de forma diferenciada. Este fato relaciona-se à ideia de que o professor, em uma sociedade de classes, pode ser representante dos interesses das classes dominantes. Mas, também, os professores não se relacionam com todos os alunos da mesma forma, haja vista que estes se originam de classes sociais distintas, com necessidades e interesses particulares.

O professor restringe-se a separar os alunos e o saber do trabalho, como real e natural mediador nas relações do homem com a natureza, e neste cenário de contradições, a organização do currículo igualmente se torna fragmentada, estando a própria origem do conhecimento sujeita à divisão do trabalho imposta pelo sistema capitalista.

A fragmentação do conhecimento seguiu os mesmos passos do progresso científico, materializando-se na escola através da fragmentação do conteúdo em disciplinas.

A forma como a escola lida com os seus conteúdos de ensino não consegue desvelar o carácter ideológico que neles existem, tornando-os cristalizados e dissociados das condições sócio-culturais reais dos alunos. Os alunos, por sua vez, não reconhecem nos conteúdos de ensino um significado socialmente útil para aquilo que foi ensinado, desvinculando o saber escolar do saber para a vida material, conduzidos cada vez mais, principalmente as camadas mais fragilizadas da sociedade, a um conteúdo acrítico, que não possibilita ao aluno a reflexão e a problematização, levando-o a uma educação de baixa qualidade.

Neste entremeio as avaliações também são apropriadas no sentido de manter o controle dos alunos com base nos resultados provenientes de seus desempenhos em provas, exames, dentre outras formas.

A avaliação, num sentido amplo, ultrapassa a esfera da sala de aula sob regência do professor e realiza-se no âmbito da escola. Na totalidade da escola, vinculada à sociedade, a avaliação articula tanto a forma de se conduzir quanto os componentes da atividade pedagógica. Nesta perspectiva, torna-se impossível tratá-la de forma independente. Segundo Freitas (1995, p. 94), “os objetivos sociais medeiam e produzem limites para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na sala de aula” e os procedimentos de avaliação garantem o controle e incorporam os objetivos que traduzem a função seletiva da escola capitalista.

Nesse contexto, a avaliação deverá ser vista como instrumento utilizado para legitimar a distribuição desigual do sucesso e fracasso dos alunos, usando como argumento a ideologia meritocrática, que visa à valorização de ações assertivas de um aluno em detrimento de ações não tão assertivas de outro.

Entretanto, não é possível atribuir definitivamente à avaliação a responsabilidade pelo fracasso escolar e, tampouco, pode-se isentá-la inteiramente dessa responsabilidade, pois a avaliação abrange um conjunto de mecanismos pelos quais se sanciona o sucesso ou o fracasso do aluno, mas também é fruto de um processo histórico, político e social de coerção e manutenção das classes sociais historicamente produzidas na sociedade capitalista.

No entanto, segundo Freitas (1995), a partir do estudo sobre o binômio conteúdo/método e avaliação/objetivo, deixa-se claro que, através da avaliação, é possível

desvelar os reais objetivos da escola. A avaliação é em elemento fundamental na organização do trabalho pedagógico, trazendo não somente esses objetivos, mas também revelando uma determinada concepção de educação e de sociedade.

Outro aspecto que revela a contradição no interior da escola, refere-se à relação entre gestão autoritária e a participação do coletivo escolar, pois a organização escolar, tal como é concebida atualmente, não prima pela participação dos alunos e professores no processo de tomada de decisões e na sistematização do projeto político pedagógico da escola, não rompendo, portanto, com as formas autoritárias de apropriação do saber.

Segundo Cury (1995), a limitação da escola em lidar com as contradições e, possibilitar o acesso ao saber, tanto pelos entraves impostos pelo sistema excludentes, como pelos mecanismos internos de seletividade, tais como, o saber limitado que não proporciona o desvelamento da estrutura socioeconômica, a manutenção da divisão entre teoria e prática e, a avaliação, com um saber que se interessa à perpetuação das relações sociais, desenvolve defesas que neutralizam suas potencialidades. Entretanto, estas defesas que visam a perpetuação da exclusão, também podem voltar-se contra o próprio sistema, pois ainda assim, no interior da escola estrutura-se um saber que potencialmente revela e desvela situações, por meio do desenvolvimento de forças produtivas, relações sociais e ações sociais transformadoras que se opõe à organização capitalista, mediante conscientização dos direitos sociais e práticas educativas de caráter hegemônico e mediador, trazendo em seu bojo os elementos de superação das contradições.

Sumariamente, buscar a compreensão dessa organização complexa que constitui a escola em nível meso, cumpre esclarecer neste estudo as relações na qual o processo de ensino e aprendizagem se realiza na aula, buscando-se breve diferenciação entre aula e sala de aula.

2.2 A Sala de Aula e a Aula

Abordar a questão da organização do trabalho pedagógico em sala de aula implica primeiramente compreendê-la envolvida em um contexto maior, a escola, e neste cenário buscar as reais condições, contradições e possibilidades de superação presentes na dinâmica

escolar. Portanto, ao se falar em sala de aula é necessário levar em conta o conceito implicado em tal expressão e ao mesmo tempo direcionar o olhar para aquilo que realmente se deseja investigar neste contexto amplo e multifacetado.

Neste sentido, a decisão na presente pesquisa foi observar a aula seja ela dentro ou fora da sala que lhe é destinada, pois é no contexto da aula que professores e alunos, numa relação recíproca, permeada pelo processo de ensino e aprendizagem, trabalham com saberes e com a construção do conhecimento.

Para nós, acostumados a ir para sala de aula, ter aula parece uma coisa muito óbvia, mas historicamente nem sempre foi assim, pois a sala de aula, em si, segundo alguns estudiosos, tais como Enguita (1989), é um espaço até recente na história da humanidade; deste modo, as aulas existem há muito mais tempo, desde que começou existir a relação mestre e aprendiz.

Sanfelice (1986) também nos aponta que a sala de aula é um local específico, mediado pela relação entre professor e aluno, destinado igualmente a atividades específicas, com metodologia e objetivos próprios.

Em decorrência do movimento histórico e social, as sociedades, especialmente a capitalista, produziram a instituição escolar, organizada com as suas salas de aula, para que nelas se satisfizessem necessidades, interesses e objetivos relacionados ao desafio prático de garantir a aprendizagem, em universo cultural e cada vez mais próprio dessa sociedade. Neste sentido, “(...) a Sala de Aula tem se constituído no local especializado e hegemônico para a realização do ato pedagógico formal” (SANFELICE, 1986, p.87).

Deste modo, o educador, na sala de aula, tem o seu espaço de atuação privilegiado, tendo consciência de que, como todos os espaços, esse também é histórico, político e social, ou seja, sua tarefa não é apenas técnica, mas também um compromisso político e social.

Geraldi (1993, p.129-130), reafirmando a ideia de que a sala de aula é um espaço político, salienta:

(...) se é verdade que tanto a reprodução como a luta de classes sociais se presentificam na escola, cabe buscar o movimento contraditório que vai além dessa reprodução. Para isso, a análise da escola não pode deixar de tratar da aula/ processo de ensino/ currículo, que se constituem, em última instância, no espaço onde se consolida a existência da escola.

Na afirmação da autora, fica explícito que é no âmbito da aula que se pode qualificar os conceitos totalizadores do processo de produção escolar, sem esquecê-lo como referência. Neste espaço, permeado por relações contraditórias, se mantém através de múltiplas intermediações a relação com o todo social, também contraditório, que o produz.

Por fim, recordam-se, com André (2003) ao afirmar que o estudo da dinâmica da aula precisa levar em conta a história pessoal de cada indivíduo, as condições específicas de apropriação e produção dos conhecimentos; a situação concreta e as inter-relações dos alunos e do professor. Ao mesmo tempo analisam-se os conteúdos, a metodologia e a organização do trabalho pedagógico neste contexto, pois só assim se poderá compreender como a escola vem concretizando a sua função que é tanto reprodutora e seletiva, como também socializadora e educativa. Deste modo, no presente estudo, prioriza-se o detalhamento e a problematização da avaliação da aprendizagem manifestados no contexto da aula, partindo do princípio de que esta é determinante na organização do trabalho pedagógico neste cenário.

2.3 Avaliação da aprendizagem no contexto da aula

A avaliação como elemento determinante na organização do trabalho pedagógico na escola se manifesta de diferentes formas, representando uma prática cultural e permeada pelos valores da cultura na qual está inserida. Deste modo, a avaliação serve de referência ao currículo, às formas de organização do ensino, aos padrões de competência e comportamento dos alunos e ao sistema educacional, incluindo as políticas.

Pensando a avaliação desta forma, pode-se recorrer a Malavasi e Sordi (2004), ao salientarem a avaliação como instrumento de gestão:

A avaliação é com certeza um importante instrumento de gestão. Em qualquer nível de ensino em que ocorra fornece subsídios importantes para o processo de tomada de decisões. Este afeta tanto a aprendizagem dos alunos como o desenvolvimento institucional bem como alimenta o processo de auto-conhecimento do docente acerca da qualidade de seu trabalho. Permite, dessa forma, correções de rota, necessárias para otimizar o processo alterando qualitativamente os “produtos” imbricados. Como implica decisões, envolve valores. Como mexe com valores, mobiliza o debate sobre poder e as relações de interesse que o cercam (p.105).

Diante de tal afirmação, é possível concluir que a avaliação é importante instrumento, que possibilita o conhecimento da escola e de seus alunos e, organiza potencialidades e ações pertinentes que levam a instituição educativa a exercer com mais propriedade suas funções e seu trabalho.

Entretanto, neste contexto envolto de valores intimamente relacionados ao poder e aos interesses políticos e sociais, a avaliação nem sempre se destina somente ao papel de conhecer, organizar e agir, mas, também, cumpre a finalidade de discriminar, selecionar e eliminar, mesmo que de forma “branda”, os menos favorecidos economicamente.

A avaliação na escola é “uma categoria que modula o próprio acesso ao conteúdo e interfere, mais do que se possa pensar no método de ensino escolhido para o aluno” (FREITAS et al., 2009, p.23). Neste sentido, a avaliação expressa relações de poder que atuam direta e indiretamente no contexto da aula e da escola, cabendo ao professor a responsabilidade e a sensibilidade para lidar com tal avaliação no trabalho pedagógico de modo a estimular ações avaliativas capazes de romper com a atual lógica, em prol da valorização e do desenvolvimento dos estudantes, através de uma educação concebida como prática social que visa a humanização do homem.

A avaliação da aprendizagem deve superar o caráter modulador e puramente classificatório, presente nas práticas educativas, devendo ser entendida como processo contínuo e sistemático, funcional e orientador dos objetivos educacionais propostos ao ensino.

Os processos de avaliação mais conhecidos são conduzidos geralmente pelos professores, através de testes; provas e um conjunto de atividades avaliativas incluindo questões orais e tarefas dadas aos alunos, perguntas anexadas a textos, provas informais de domínio da aprendizagem, entre outros. Perdendo sua função diagnóstica de verificação da situação atual da aprendizagem do aluno, a avaliação deixa de atender ao principal objetivo, ou seja, propor novos meios de mediação e de intervenção do professor para que a aprendizagem de fato aconteça.

Nestes moldes, a avaliação é uma forma de autorregulação e concretização da relação autoritária entre professor e aluno, no qual o aluno “devolve” ao professor todo o conhecimento que lhe foi transmitido através do que Freire (2000) chamou de *Educação*

Bancária, ou seja, a educação é feita por meio da transmissão do conhecimento, inibindo a criatividade e a interpretação do educando, pautando-se no reprodutivismo, uma relação perniciososa na formação da cidadania.

No entanto, atualmente, a exclusão tem extrapolado o nível da sala de aula e da escola, pois existe forte tendência que leva ao fortalecimento do monitoramento do aluno e da escola através das avaliações externas, tais como Prova Brasil e SAEB. Mas, associados ao problema da exclusão, muitos outros aspectos estão relacionados, como a questão da média pois, segundo Freitas (2007, p. 973), “nesse sistema de avaliação o desempenho do indivíduo é subsumido nas estatísticas que lidam, preferencialmente, com as tendências globais dos sistemas de ensino ao longo do tempo, a partir da proficiência média dos alunos”. Concomitantemente, existe o “ranqueamento” das escolas, que muitas vezes acabam falseando ou mesmo ocultando dados para conseguirem melhor posição no *ranking*. E, o mais grave de todos “(...) o fortalecimento da ideia de que seria possível, a partir de sistemas de larga escala centrados em Brasília ou em uma capital, reorientar escolas específicas, a distância, por exposição dos resultados à sociedade e acordos com prefeitos” (FREITAS, 2007, p.973).

Neste sentido, estas avaliações promovem ao mesmo tempo a competição entre escolas, turmas e alunos, com o propósito de angaria-lhes recursos e a seus profissionais, relegando a segundo plano o objetivo real dessas avaliações, que seria de avaliar as políticas públicas visando a possível melhoria da qualidade do ensino.

Segundo Afonso (2000, p.85-86):

Estamos perante discursos de reforma que fazem apelo à excelência, à eficácia e eficiência, à competitividade e produtividade e a outros aspectos do campo da racionalidade econômica. Para alguns autores, estes discursos indicam a existência de uma crise nos sistemas educativos (cf.Lee, 1991) cujos sintomas têm sido, por sua vez, identificados com a descida nos níveis de rendimento escolar, medido pelas baixas classificações em exames nacionais ou pelos maus resultados em testes internacionais e com graves reflexos econômicos.

Nesta afirmação de Afonso, perpetua-se o dilema educacional permeado pela avaliação de controle dos resultados, ao mesmo tempo que se buscam culpados para os problemas que a educação de maneira geral vem enfrentando há longo período. A avaliação enseja um apelo à produtividade, à competitividade e à responsabilidade, ou seja,

concomitantemente tenta-se adaptar o indivíduo a novas exigências do mercado, perpetuando neste discurso o ideário conservador dos neoliberais, que buscam por meio de um Estado mínimo, a transferência de atribuições à economia e à sociedade. No entanto, o Estado se torna máximo principalmente no que se refere ao capital financeiro internacional.

Rompendo com essa visão utilitarista, a avaliação será processo de ensino, não um fim em si mesmo, mas um meio para se alcançar o objetivo real, a aprendizagem. Nas palavras de Freitas et al.(2009, p. 14):

Para uma visão linear do processo pedagógico, o planejamento didático é uma sucessão de etapas que começa com a definição dos objetivos, passa pela definição dos conteúdos e dos métodos, pela execução do planejamento e finalmente pela avaliação do estudante. (...)Uma forma alternativa de ver a organização do trabalho pedagógico em sala de aula abandona esta visão linear e a substitui por outra baseada na natureza dinâmica e contraditória das categorias, o que permite organizar o processo de ensino aprendizagem em dois grandes núcleos ou eixos interligados: objetivo/avaliação e conteúdo/ método.

Portanto, a partir desta forma de ver a organização do trabalho pedagógico na sala de aula, o processo pedagógico e a avaliação não se fazem ao final do processo, mas estão justapostos aos próprios objetivos, sendo estes que dão base para a construção da avaliação. Assim, é possível dizer que a avaliação não seja uma questão no final do processo, mas esteja presente todo o tempo e, consciente ou inconscientemente, oriente a atuação na escola e na aula.

Segundo Freitas (2005), além dessas práticas avaliativas ligadas ao domínio de conteúdos, que se referem à “avaliação da instrução”, existem outras formas de avaliações decisivas que devem ser levadas em conta para a construção de um quadro mais real da avaliação feita em sala de aula. Desse modo, as práticas avaliativas que incidem sobre as “ações disciplinares” para “manter” a “ordem” na sala de aula e na escola também são importantes, bem como as avaliações voltadas aos “valores e atitudes”. Neste sentido, a avaliação envolve um “tripé avaliativo”, constituído pela avaliação instrucional, centrada na aprendizagem dos conteúdos pelos alunos, avaliação disciplinar e avaliação atitudinal.

O cotidiano da sala de aula está permeado por todas essas formas de avaliação e, mesmo nas séries iniciais, a avaliação tende a ocorrer em estreita relação com o próprio processo instrucional; apesar de menos formal que nas séries mais avançadas, não deixa de ser também relevante.

Sendo assim, a avaliação do conteúdo e do método impõe uma forma específica de pensamento, um modo de o professor, com práticas específicas, relacionar-se com o aluno, tornando este modelo também objeto de avaliação que pode até definir a aprovação ou a reprovação do aluno, a continuidade ou não do processo de ensino e o acesso ao conhecimento sistemático. Até mesmo a exclusão deste processo.

Assim, faz-se necessário ampliar o conceito de avaliação para além do processo instrucional, como meio de classificar o aluno como competente ou incompetente, havendo maior valorização da nota em detrimento do prazer e curiosidade em conhecer, para além dos conteúdos, com uso de práticas educativas de avaliação que permitam o desenvolvimento mais amplo no processo de ensino e aprendizagem (PINTO, 1994). E, mesmo atualmente, com mecanismos como, por exemplo, as fichas descritivas⁷ sobre o desenvolvimento cognitivo do aluno, a nota ainda tem um valor significativo na escola, reduzindo ao que Freitas (1995) aponta como mercantilização do conhecimento, ou seja, o conhecimento é trocado pela nota. Para os pais, a nota tem um caráter importante, uma vez que estes participam muito pouco dos processos de discussão da avaliação na aula e na escola, tendo dificuldade de compreender outros processos avaliativos presentes na escola.

Neste contexto, fica evidente que a avaliação da aprendizagem se manifesta na aula, através de práticas e técnicas presentes na avaliação formal com o uso de procedimentos concretos, tais como as provas e trabalhos que conduzem a uma “nota”, enquanto no plano da avaliação informal estão os “juízos de valor” que influenciam sobremaneira os resultados das avaliações finais e são construídos pelos professores e alunos nas interações cotidianas, possibilitando as representações recíprocas entre ambos (PINTO, 1994).

Segundo Freitas et al. (2009), é justamente na avaliação informal que se situa uma grande contradição, pois é através da construção de “imagens” e “autoimagens” que o professor acaba tomando decisões metodológicas a respeito da aula. Porém, neste processo outro problema é identificado pois, o professor acaba classificando os alunos, direcionando sua atenção a determinados grupos de alunos em detrimento de outros, o que resulta na construção de sucesso para uns e fracasso para outros, sendo este último o destino especialmente de muitos alunos desfavorecidos economicamente.

⁷ As fichas descritivas são relatórios elaborados pelos professores, nos quais são descritos os saberes que o aluno domina ou não. Estas serão abordadas no Capítulo II, no item 2.5.2 Ações e Programas na Gestão Municipal Atual.

Entendemos que a construção das imagens dos alunos pelo professor é um ato inerente nesta relação, porém não se pode deixar que a construção desta interfira na condução metodológica da aprendizagem pois, de acordo com o julgamento do professor, o aluno fará uma imagem positiva ou negativa de si próprio e isto influenciará no seu desempenho acadêmico, valendo-se tanto da relação estabelecida com a sociedade quanto na vontade de prosseguir nos estudos.

No processo avaliativo em aula também estão presentes os objetivos globais da escola, propostos no projeto político pedagógico. A avaliação institucional tem objetivos sociais, que não são independentes, mas estão incorporados na escola em sua dinâmica.

Nas fronteiras do momento histórico atual, visualiza-se uma primeira ação positiva no campo da superação das práticas de avaliação, com a tomada de consciência na maneira de se compreender e efetuar o processo de avaliação, e de suas relações com a organização do trabalho pedagógico na aula e na própria instituição escolar.

A partir desta compreensão, a avaliação deve estar atrelada continuamente ao processo de ensino e aprendizagem. A verificação prévia dos conhecimentos do aluno possibilita avançar ou retroceder nos planos de ensino, num movimento de revisão e replanejamento, de modo que os conteúdos não sejam repetitivos, mas relacionem-se entre si, visando a interdisciplinaridade e principalmente revelando a congruência entre o mundo interior e exterior à escola.

A avaliação sob esta lógica deve ser clara e objetiva, além de coerente com os conteúdos estudados e os objetivos propostos, e respeitando-se a capacidade de cada aluno, possibilitando ao professor repensar e rever se necessário as concepções, as práticas, as atitudes e as metodologias para que a aprendizagem efetivamente se realize. Portanto, o aluno precisa sentir-se parte integrante do processo de produção do conhecimento para que a educação se efetive no nível de qualidade almejado.

Deste modo, Pinto (1994) ressalta, sobre a função mediadora da escola:

A escola deve recuperar a função mediadora da realidade, de conseguir, através da convivência em grupo, que os alunos e professores compreendam melhor, primeiro, a própria escola e, quem sabe possam estabelecer outras relações e compreender a dinâmica de sua própria vida (p. 141 - grifos da autora).

Diante desta afirmação recupera-se a ideia de que a escola, revendo sua função mediadora entre a realidade intra e extra escolar, reassume a luta contra a seleção e eliminação escolar, pois a autora ainda salienta que

(...) o sistema escolar não pode ser apenas reprodutor do sistema capitalista, pois há espaços possíveis, a serem ocupados para que esta realidade se modifique ou gere transformação significativa (...) quanto maior o número de pessoas educadas através, também, da escola, mais aumenta a possibilidade de transformação da sociedade (p.11).

Neste sentido, mesmo concordando com a autora, sabe-se que muito tem que ser feito, principalmente em termos de políticas públicas em benefício do educando, das escolas e da busca de mecanismos que levem à transformação social.

Os processos de avaliação na escola tem sido pauta de discussões nos mais diversos espaços, mas especialmente no Conselho de Classe, espaço privilegiado de discussão da avaliação da aprendizagem. Entretanto, estas ainda apresentam-se de maneira unilateral, ou seja, avalia-se o desempenho dos alunos utilizando diferentes instrumentos no processo de ensino e aprendizagem, porém, estas discussões, ainda são dissociadas de uma avaliação mais ampla da proposta pedagógica da escola, bem como das práticas realizadas pelo professor na aula.

2.4 Conselho de Classe, Avaliação e Sala de Aula

Refletindo sobre a organização do trabalho pedagógico e encontrando nele elementos que caracterizem a organização e a estruturação do ensino, pode-se referenciar o Conselho de Classe como uma das instâncias na organização do trabalho escolar que apresenta, segundo Dalben (2006), dois eixos de análise, o primeiro relacionado ao caráter coletivo, cuja ideia aponta para a valorização de ações dessa natureza, e o segundo, relacionado à institucionalização formal do trabalho escolar.

Neste sentido, o Conselho de Classe pode ser definido como:

(...) um órgão colegiado, presente na organização da escola, em que os vários professores das diversas disciplinas, juntamente com os coordenadores pedagógicos, ou mesmo os supervisores e orientadores educacionais, reúnem-se para refletir e avaliar o desempenho pedagógico dos alunos das diversas turmas, séries ou ciclos. (DALBEN, 2006, p. 31)

A referida autora, com tal afirmação, deixa explícito que o Conselho de Classe é uma instância coletiva que visa reunir os diversos atores escolares, especialmente docentes e equipe gestora, em prol das discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos na escola.

Entretanto, algumas características básicas o diferenciam de outros tipos de colegiados presentes na escola. Dentre elas destacam-se a forma de participação dos profissionais que atuam no processo pedagógico, a organização interdisciplinar e a centralidade na avaliação escolar.

A forma direta de participação dos atores escolares ocorre pelo fato de o Conselho constituir-se em um espaço garantido a todos os envolvidos no trabalho pedagógico com as turmas de alunos selecionados para avaliação. Tais atores reúnem-se tanto para discutir o rendimento do aluno, quanto para discutir sobre a própria prática docente. Nesta prática perpassa a relação estabelecida com o aluno, com o conteúdo, com os objetivos e com os processos de ensino e aprendizagem.

As efetivas possibilidades de participação permitem a análise imediata dos aspectos vividos pelos atores escolares na aula e na escola, permitindo que se desenvolva o processo educativo de reflexão e discussão coletiva sobre o fazer de toda a instituição escolar e, proporcionando um olhar amplo e coletivo sobre a dinâmica da construção do projeto pedagógico na escola.

Nesta perspectiva, o aluno é sempre figura central das discussões e da avaliação, estando presente por meio de resultados que se materializam tanto em sucesso quanto em fracasso no desempenho escolar.

O Conselho de Classe, além de instância coletiva, se caracteriza como órgão deliberativo, enquanto espaço de tomada de decisões a respeito do trabalho pedagógico escolar. Deliberativo no que tange aos objetivos de ensino, ao uso de metodologias e estratégias de ensino, critérios de seleção de conteúdos curriculares, projetos coletivos de ensino, às formas e critérios de avaliação, às formas de acompanhamento dos alunos, aos critérios de discussão e apreciação do desempenho dos alunos, às formas de relacionamento com a família e com a comunidade, às propostas e adaptações curriculares alternativas para alunos portadores de necessidades educacionais especiais e propostas de organização de estudos complementares.

Considerando que o Conselho de Classe é uma instância que pratica a avaliação tendo por base objetivos definidos *a priori*, vale ressaltar o que diz Freitas (1995, p. 95) “É a avaliação que incorpora esses objetivos e aponta uma direção”.

Neste sentido, é através das avaliações que se avaliam os objetivos propostos para definição de novos, isto ocorre tanto na perspectiva da avaliação classificatória quanto na formativa.

Ao afirmar que a avaliação atrela os objetivos, o autor comenta que isso se dá em dois níveis, ou seja, na aula, como avaliação do ensino, e na escola, como um todo. Tais níveis interagem de forma que a avaliação adotada no interior da aula nada mais é do que simples reflexo daquela praticada pela escola. Assim, a avaliação no Conselho de Classe expressa os objetivos da escola na dimensão política e pedagógica.

Diante do exposto, o Conselho de Classe não se configura em espaço neutro, mas sim político, uma vez que os profissionais escolares envolvidos neste espaço têm a possibilidade tanto da discussão, reflexão, como da ação, ao mesmo tempo que reúne as diferentes análises e avaliações dos diversos profissionais, permitindo análises globais dos alunos de acordo com os trabalhos desenvolvidos e a estruturação de trabalhos pedagógicos coletivos.

As decisões originadas no Conselho são atos pedagógicos, considerando-se o conjunto de ações que a escola adota na formação do sujeito, e atos políticos, uma vez que a escola tem direcionamento na formação dos indivíduos. Portanto, as decisões do Conselho definem uma concepção sobre a função social da escola, uma vez que orientam e direcionam a política escolar.

Enquanto espaço político permeado por determinada concepção de homem, educação e sociedade, o Conselho de Classe poderá adotar duas vertentes, uma positiva direcionada a um projeto democrático de atuação pedagógica, ou outra negativa, que retoma as relações autoritárias e discriminatórias da escola. Neste sentido, é preciso retomar as discussões no coletivo, buscando-se as contribuições das diferentes disciplinas, utilizando-se de processos e instrumentos de avaliação nas diversas áreas, para que não se perca a riqueza dos posicionamentos múltiplos e das tomadas de decisão coletivas.

Segundo Dalben (2006, p.55):

A escola se constrói na sua relação com a sociedade, sendo um reflexo das necessidades sociais de cada época. O processo dialético de construção e

reconstrução da cultura escolar desenvolve o permanente movimento de legitimação das formas institucionais que lhe dão concretude e, ao mesmo tempo, vai criando novas formas ou ressignificando as antigas. Esse processo não se faz de um dia para outro, exigindo dos sujeitos a reflexão crítica de práticas já sedimentadas e a construção de novas, gradativamente, incorporando as alterações necessárias para os novos tempos.

Diante da afirmação da autora, pode-se perceber que há um movimento frenético de transformação da sociedade, com o advento das tecnologias, avanço das ideias e valores socialmente adquiridos. Sendo a escola reflexo dessa sociedade dinâmica, cabe a ela refletir, construir e reconstruir suas práticas, eliminando umas e incorporando outras, procurando ressignificar antigas formas para reassumir sua função na atualidade.

Para isto, os atores escolares, sejam eles professores, diretores ou coordenadores, precisam ter clareza e discernimento na condução e organização do trabalho pedagógico, para que sejam alcançados e garantidos objetivos comuns, de tal forma que não se perca de vista a riqueza da divergência e das diferentes posições, clareando os conflitos e articulando ações, através da organização de espaços coletivos de reflexão e análise contínua das práticas pedagógicas.

Neste sentido, a gestão democrática faz um apelo a todos os envolvidos no âmbito escolar, chamando-os para a participação diante das necessidades apontadas pelas relações educativas, com base no levantamento e conhecimento das dificuldades e necessidades do contexto. Isto possibilitará à escola a construção de ações cotidianas, encontrando sua forma original de trabalho e a construção coletiva de sua identidade.

O Conselho de Classe, enquanto instância colegiada, pelos objetivos de seu trabalho, é capaz de dinamizar o coletivo escolar pela gestão do processo de ensino, foco central do processo de escolarização. Um novo olhar direcionado ao Conselho será possível a partir do momento em que os sujeitos apoderarem-se de forma consciente de seus propósitos, articulando-os com o projeto político pedagógico da escola.

Uma gestão crítica e participativa da escola se faz pela desconstrução de práticas anteriores e construção de novas representações, desenvolvidas com base em diferentes fundamentos políticos e pedagógicos. Também processos de reflexão e de avaliação da prática pedagógica devem ser instalados para que, sob o olhar atento dos atores escolares,

haja questionamento das condições de trabalho, das instâncias coletivas, das concepções de ensino e avaliação no cenário escolar.

A busca pela transformação da escola necessita de uma nova posição diante do conhecimento no processo de avaliação, de modo que professor e aluno envolvidos no processo de ensino e aprendizagem possam aprender e ensinar-se mutuamente. Para isto, a busca por espaços escolares com novas relações estabelecidas entre seus atores e a comunidade em geral favorecerá um processo de formação coletiva, construído com ênfase na interação e no diálogo entre sujeito e conhecimento.

Neste contexto para Luckesi (2008, p. 46)

Um educador, que se preocupe com que a sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconscientemente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para que está fazendo e para onde possivelmente está encaminhando os resultados de sua ação. A avaliação, neste contexto, não poderá ser uma ação mecânica. Ao contrário, terá de ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social.

Emergindo deste contexto, o Conselho de Classe resgata sua concepção original enquanto espaço de diálogo entre os diferentes atores escolares, possibilitando a relativização dos pontos de vista, diminuindo os erros de avaliação e permitindo a produção de conhecimentos mais próximos do real.

Este tipo de Conselho de Classe também encontra reflexos de cunho legal na nova LDB n.º. 9394/96, a qual aponta as instâncias colegiadas como fundamentais para a organização escolar, juntamente com a gestão democrática, em seu artigo 3.º. inciso VIII, que afirma que o ensino será ministrado com base no princípio da gestão democrática. Sob tal orientação, as práticas do Conselho de Classe serão ressignificadas à medida que o educador reflète sobre seu próprio trabalho como instrumento de aprendizagem e de formação em serviço, permitindo colocar-se diante de sua própria realidade de forma reflexiva e crítica. Em contato com sua situação prática, o professor torna-se um avaliador de si mesmo e autônomo em suas decisões, adquirindo um novo olhar pedagógico diante da realidade social.

Em suma, repensar o Conselho de Classe implica envolvimento em uma ação participativa, fundamentada pelo diálogo entre os pares, considerando suas próprias diferenças e valorizando-as pelo que significam.

Cumprido esclarecer, ainda, que os elementos tematizados até aqui desempenham, de certo modo, uma função heurística, capaz de permitir uma aproximação um pouco mais detalhada com relação ao objeto deste estudo.

2.5 A organização do trabalho pedagógico nas escolas do município de Campinas

Para análise das características da organização do trabalho pedagógico em sala de aula e na escola de Ensino Fundamental, é relevante a contextualização da organização da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SMEC); porém, não se pretende fazer um estudo exaustivo dessa organização e sim contextualizar a presente pesquisa no município, na qual foram instituídas políticas públicas relevantes para o Ensino Fundamental, e que influenciam diretamente a organização das escolas municipais.

Campinas é uma grande cidade do interior do estado de São Paulo, com 801 km² e população aproximada de 1 milhão de habitantes, distribuídas por quatro distritos: Joaquim Egídio, Sousas, Barão Geraldo e Nova Aparecida, e centenas de bairros localizados nas regiões leste, norte, noroeste, sul e sudoeste. Seu vigor econômico e social, decorrente em especial da ampliação de sua população trabalhadora, transformou-a num dos pólos de região metropolitana formada por 19 cidades e população estimada de 2,33 milhões de habitantes (6,31% da população do Estado de São Paulo) (<http://www.campinas.sp.gov.br/conheca-campinas/campinas.php> Acesso em 28/06/2009).

O município conta com um sistema científico e tecnológico de destaque nacional e internacional, possuindo várias instituições de Ensino Superior e importantes centros de pesquisa de desenvolvimento tecnológico e agroindustrial, reconhecidos internacionalmente por seus trabalhos.

Os Equipamentos Culturais, segundo o portal da prefeitura municipal de Campinas, são: doze museus, um Observatório Municipal Jean Nicoline, bosques, praças esportivas, além de cinco bibliotecas públicas.

Entretanto, o município não possui somente indicadores positivos, pois, na grande concentração urbana, a população convive com as desigualdades sociais.

Oliveira (2005) afirma que Campinas se desenvolveu a partir da criação de “bolsões de miséria”, ou seja, a população foi expelida da região central para as zonas periféricas mais desvalorizadas, com ocupações em grandes áreas e desprovidas dos serviços de urbanização. A autora apresenta, como exemplo, o complexo Oziel/Monte Cristo, na região sul da cidade, com uma população aproximada de 40 mil pessoas, conforme a Secretaria da Habitação da Prefeitura Municipal de Campinas conhecida como a maior área de ocupação da América Latina.

Neste sentido, Geraldi (2004, p. 37) também nos aponta que “(...) Campinas tem marcas de desigualdade que ficam veladas pela impessoalidade das médias estatísticas”. Possui um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) alto, acima de 0,8. Considerada a cidade-pólo da América Latina em ciência e tecnologia, contraditoriamente convive com um número significativo de desempregados e analfabetos. É tida como a terceira cidade do Estado de São Paulo em analfabetismo juvenil e jovens fora da escola.

Neste cenário complexo e contraditório vivem os estudantes das escolas públicas municipais de Campinas, sujeitos que almejam melhores condições de vida, sobretudo distantes dos processos de exclusão, mas próximos de uma educação de qualidade, construída com a participação popular.

2.5.1 A organização da Secretaria Municipal de Educação de Campinas

A Rede Municipal de Campinas (RMC) é composta por duas instituições municipais: a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC), que são administradas conjuntamente pelo município.

Para atender a população numerosa que habita a cidade de Campinas, em 2009, a Rede Municipal de Educação (RME) possuía cerca de 158 escolas de Educação Infantil com Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI), que atendem crianças de zero a três anos e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), que atendem crianças de três a seis anos; 40 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), e três escolas denominadas Centros Municipais de Educação de Jovens e Adultos (CEMEFEJA) e uma

denominada Educação Municipal de Educação de Jovens e Adultos (EMEJA). O número de alunos atendidos, segundo o Sistema Gestão Integrada da Rede de Ensino (INTEGRE)⁸ de 2009, é de 30.475 na Educação Infantil, 24.758 no Ensino Fundamental, e 3.772 na Educação de Jovens e Adultos, compondo assim, uma rede de 59.005 alunos, distribuídos em 202 unidades escolares.

Deste quadro de 202 escolas, 40 são de Ensino Fundamental, as quais podem ser visualizadas através do quadro que se segue, com seus respectivos períodos de funcionamento:

Quadro 1- Escolas municipais de Ensino Fundamental de Campinas e seus períodos de funcionamento.

Períodos	Unidade Educacional
3	EMEF Anália Ferras da Costa Couto
4	EMEF André Tosello
3	EMEF Ângela Cury Zákia
3	EMEF Benevenuto Figueredo Torres
3	EMEF CAIC – Zeferino Vaz
4	EMEF Carmelina de Castro Rinco
3	EMEF Ciro Exel Magro
4	EMEF Clotilde Barraquet Von Zuben
4	EMEF Correa de Mello
3	EMEF Dulce Bento Nascimento
4	EMEF Edson Luis Chaves
3	EMEF Edson Luis Lima Souto
4	EMEF Elvira Muraro
3	EMEF Elza Maria Pelegrini Aguiar
3	EMEF Emílio Miotti
3	EMEF Francisco Ponzio Sobrinho
3	EMEF Francisco Silva
3	EMEF Humberto de Souza Mello
4	EMEF João Alves dos Santos
3	EMEF José Narciso Vieira Ehremberg
2	EMEF Júlio de Mesquita Filho
4	EMEF Leão Vallerie
3	EMEF Leonor Savi Chaib
2	EMEF Lourenço Bellocchio
2	EMEF Mara Luiza Pompeo de Camargo
4	EMEF Maria Pavanatti Favaro
3	EMEF Mélico Cândido Barbosa
3	EMEF Odila Maia Rocha Brito
3	EMEF Orlando Carpino

⁸ INTEGRE é Sistema de Gestão Integrada da Rede de Ensino, alimentado com informações diversas provenientes das escolas municipais de Campinas.

4	EMEF Oziel Alves Pereira
3	EMEF Pe. Avelino Canazza
4	EMEF Pe. Domingos Zatti
4	EMEF Pres. Floriano Peixoto
4	EMEF Pres Humberto A. C. Branco
4	EMEF Prof. Vicente Rao
3	EMEF Profa. Geny Rodrigues
4	EMEF Raul Pila
4	EMEF Sylvia Simões Magro
4	EMEF Violeta Dória Lins
3	EMEF Virgínia Mendes Vasconcelos

Fonte: SME (2010)

Conforme indica o Decreto n°. 14.460 de 30 de setembro de 2003, a SME tem sua atual estrutura organizacional composta por três departamentos (Anexo 1):

- 1 – Departamento Financeiro, com duas Coordenadorias: Coordenadoria Setorial de Administração e Gerenciamento de Convênios;
- 2 – Departamento de Apoio à Escola, com quatro Coordenadorias: Coordenadoria Setorial de Suprimentos, que comporta o setor de Almoxarifado e o Setor de Transporte; Coordenadoria de Arquitetura Escolar; Coordenadoria Setorial de Nutrição, que comporta o Setor Técnico;
- 3 – Departamento Pedagógico, com duas Coordenadorias: Coordenadoria Setorial de Educação Básica; Coordenadoria Setorial de Formação (CEFORTEPE).

A Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC) é uma instituição responsável pela educação de jovens e adultos, atuando na suplência I, equivalente às quatro primeiras anos do Ensino Fundamental. A RME conta também com o Centro de Educação Profissional de Campinas “Prefeito Antônio da Costa Santos” (CEPROCAMP), que é responsável pela coordenação do Programa de Educação Profissional.

O Município, na área educacional, tem uma estrutura administrativa descentralizada em cinco regiões: leste, norte, noroeste, sul e sudoeste, e cada uma delas comporta um Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED), subordinado à SME.

Cada NAED conta com uma equipe educacional composta por uma Coordenadora Regional, representante da SME, Supervisores Educacionais, Coordenadores Pedagógicos (CPs), Coordenadores de Unidades da FUMEC e profissionais de apoio.

As Unidades Educacionais Municipais ficam subjurisdicionadas ao NAED, conforme a região onde se encontram e contam no seu cotidiano com os seguintes profissionais: Diretor Educacional; Vice-Diretor; Orientador Pedagógico; Professor de Educação Infantil; Professor de Ensino Fundamental de 1º. a 5º.; Professor de Ensino Fundamental 6º. ao 9º. Ano; Professor de Educação Especial nas escolas que possuem alunos com necessidades educacionais especiais; Monitores de Educação Infantil que atendem crianças de 0 a 4 anos em período integral; Serventes que auxiliam no trabalho de limpeza; além dos profissionais terceirizados que atuam nos serviços de cozinha e segurança.

De acordo com informações da SME/ CEB (Coordenadoria de Educação Básica), de setembro de 2009, as cinco regiões possuem a seguinte composição escolar:

Tabela 1 – Escolas por região administrativa

Região/ NAED	Número de Escolas de Educação Infantil	Número de Escolas de Ensino Fundamental	Número de Escolas de Educação de Jovens e Adultos
Leste	20	5	2
Norte	31	5	0
Noroeste	27	5	0
Sudoeste	41	10	1
Sul	39	19	1
Total	158	40	4

Fonte: SME (2010)

2.5.2 Ações e Programas na Gestão Municipal Atual

Tendo em vista a dimensão do município, cabe destacar que, principalmente nos últimos cinco anos (2005 a 2009), o sistema educacional vem se reestruturando e se reorganizando tanto para cumprimentos legais em nível federal quanto para atender necessidades e demandas do município em prol da educação.

Deste modo, com o intuito de esclarecer e contextualizar a presente pesquisa, destacam-se alguns movimentos educacionais, em especial no Ensino Fundamental, nos últimos cinco anos, sendo alguns impulsionadores das ideias da pesquisadora.

A partir de 2005, as ações iniciais a respeito da educação na rede municipal foram explicitadas no documento intitulado Documento para Discussão nas Unidades

Educacionais da REDE/FUMEC. Este documento abrange as ações, as diretrizes e as metas para as Unidades de Ensino (UE):

- Implementar uma política educacional que congregue os profissionais em torno de diretrizes e perspectivas comuns, que possam oferecer uma educação integral aos nossos alunos, sujeitos de direitos a uma escola pública com profundas ligações com a vida social e cultural que a envolve.
- Ampliar a atenção às nossas crianças, expandindo as UEs [Unidades Educacionais] e as vagas em nossas unidades de Educação Infantil, buscando o equilíbrio entre a expansão e a busca de qualidade e ampliando o tempo na escola de modo a garantir a educação integral de nossas crianças e jovens;
- Garantir à nossa juventude e aos adultos que anseiam pela educação, uma escola/espço de formação, emancipação e autonomia frente aos desafios do mundo da cultura e do trabalho;
- Intensificar a organização dos conselhos de escolas de modo a garantir a efetiva participação na gestão escolar de todos os envolvidos com a educação de nossas crianças, jovens e adultos: os pais, a comunidade, professores, funcionários e alunos;
- Dar continuidade ao processo de valorização dos profissionais, implementando políticas de formação que possibilitem a realização profissional no processo educativo e o comprometimento ético e político dos educadores com a formação de nossos alunos e com o projeto pedagógico da escola;
- Buscar a integração entre a Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e a educação profissional, incorporando cada vez mais jovens e crianças as nossas UEs;
- Implantar com radicalidade, políticas intersetoriais que contribuam para a inserção de todos os alunos no processo educativo e a superação dos desafios vivenciados pela escola, buscando construir ações integradas e articuladas entre a educação, cultura, saúde, ação social, trabalho, justiça e direitos humanos e demais serviços públicos, com o objetivo de elevar a qualidade de vida e de educação oferecida às nossas crianças, jovens e adultos (CAMPINAS - Documento para Discussão nas Unidades Educacionais da REDE/FUMEC, 2005, p.1).

Concomitantemente a essas ações identificam-se três projetos elaborados pela Secretaria Municipal de Ensino (SME), os que interferem diretamente na organização das Escolas de Ensino Fundamental da rede. O primeiro refere-se ao Projeto Elevação da Qualidade Social da Aprendizagem na educação pública municipal, no qual se definiu como questão central para a gestão período de 2005 a 2008: “priorizar a atenção ao aluno, ou seja, o foco de toda ação educativa no âmbito da SME será o aluno e seu desenvolvimento e aprendizagem” (CAMPINAS – Projeto Elevação da Qualidade Social da Aprendizagem na educação pública municipal, 2005, p.2), prevendo-se como ações:

redução para dois turnos diários de funcionamento; ampliação da jornada dos alunos; implantação gradativa da escola de tempo integral; revisão do número de crianças por sala, principalmente nas primeiras séries; avaliação da implementação dos agrupamentos nas EMEIs/CEMEIs; organização do tempo e espaço escolar; acompanhamento da experiência da escola de nove anos⁹; incentivo a projetos que contemplem as múltiplas dimensões da formação humana; análise do trabalho pedagógico realizado nas horas de Trabalho Docente em Projetos (TDPR), Trabalho Docente Individual (TDI) e das jornadas especiais para a redução/eliminação dos índices de reprovação e incorporação dos programas e projetos especiais a organização curricular das UEs; e fortalecimento das bibliotecas escolares (CAMPINAS - Documento para Discussão nas Unidades Educacionais da REDE/FUMEC, 2005).

O segundo projeto foi Mapeamento e Reorientação Curricular da Rede/FUMEC, uma vez que a gestão do departamento identificou a inexistência de um currículo que defina claramente os objetivos comuns da Rede Municipal de Ensino (CAMPINAS - Documento para Discussão nas Unidades Educacionais da REDE/FUMEC, 2005, p. 3). Entretanto, até 2008, o SME não havia elaborado esse currículo, dando-se continuidade as discussões sobre o assunto. Neste sentido, no Ensino Fundamental há um movimento desde os anos de 1990 para reorientação curricular, mas até o presente momento identificou-se, para os ciclos I a IV, somente um documento intitulado Diretrizes Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa no Ciclo I do Ensino Fundamental (SME, 2008), produzido através da assessoria do Instituto Abaporu de Educação e Cultura, de São Paulo, e por coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental da rede municipal, cuja utilização valeu-se da organização de cada escola, não havendo formação específica para a sua implementação.

Um terceiro projeto, Pleno Acesso ao Conhecimento e Sucesso na Aprendizagem a Redução da Reprovação e Evasão, contemplando aspectos que deveriam estar presentes nos Projetos Pedagógicos das escolas, tais como: meta de aproveitamento dos alunos; formação dos profissionais; planejamento do Trabalho Docente Coletivo (TDCs); do trabalho Docente Individual (TDIs) e do Trabalho Docente de Participação em Projetos (TDPRs); problematização das jornadas especiais para 2005; necessidades materiais para alcance dos

⁹ A escola de nove anos foi implantada na Rede Municipal de Ensino a partir do Decreto Municipal nº.15.172, de 12 de dezembro de 2006.

objetivos e metas; definição de ações intersetoriais; planejamento de formas de mapeamento do currículo trabalhado; envolvimento com os pais e comunidade e definição de processos de documentação do trabalho pedagógico (CAMPINAS - Documento para Discussão nas Unidades Educacionais da REDE/FUMEC, 2005).

A partir de 2006, tem início a organização do Ensino Fundamental em ciclos, primeiramente com os ciclos I e II, referentes à 1ª. a 4ª. séries; posteriormente, em 2008 com os ciclos III e IV correspondentes às 5ª. a 8ª. séries, mas com implantação em 2009. A regulamentação para a nova organização por ciclos está expressa no Comunicado SME nº. 26/2007.

A organização do ensino em ciclos, juntamente com a escola de nove anos impactaram diretamente na aprendizagem dos alunos. A Escola Fundamental de nove anos ampliou a possibilidade a melhoria de qualidade para todos, inclusive para os educadores. Com um ano a mais, os alunos passaram a ser organizados em ciclos de formação e não mais no sistema seriado. De acordo com a Secretaria, dentro dos ciclos de formação o tempo de aprendizagem passa a ser mais flexível, atendendo às necessidades e expectativas das crianças das classes populares em relação à educação.

Todavia, essas mudanças não ocorreram de forma isolada mas, sobretudo, em consonância e em cumprimento a movimentações de cunho legal nos últimos anos em nível nacional. Dentre estas se destaca a promulgação da Lei nº.11.114 de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32, 87 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), regulamentando a obrigatoriedade da matrícula e frequência de crianças com seis anos na escola de Ensino Fundamental e da Lei nº.11.274 de 6 de fevereiro de 2006, que institui o Ensino Fundamental de nove anos de duração com inclusão da criança de 6 anos de idade, conforme mencionado no Capítulo I.

Paulatinamente são desencadeados na rede, por meio do Departamento Pedagógico (DEPE), outros movimentos de discussão que se somam aos anteriores, objetivando mobilizar os profissionais da educação a respeito das condições necessárias para atendimento de todas as crianças, jovens e adultos das escolas municipais.

O documento básico para as discussões e construções coletivas foi o projeto pedagógico de cada escola, a que se somam os princípios gerais que orientam as ações,

diretrizes e metas para as Unidades de Ensino (UE), presentes no Documento para Discussão nas Unidades Educacionais da REDE/FUMEC, referenciado anteriormente.

Dentre estes movimentos coletivos, destaca-se a discussão dos profissionais da rede, organizados no grupo denominado Frente Organização do Trabalho Didático, sobre a descrição dos saberes dos alunos. O objetivo neste trabalho era a definição de algumas referências curriculares voltadas para a formação integral dos educandos, com o estabelecimento de parâmetros comuns para o trabalho pedagógico e para a aprendizagem em todas as Unidades de Ensino.

O grupo de profissionais da SME definia em seu planejamento de trabalho o ciclo como diretriz de trabalho para as EMEF's do município e a necessidade de superar a seriação escolar, por considerá-la um sistema excludente e que não atendia à realidade das crianças das escolas municipais.

Neste sentido, uma primeira ação desencadeada foi a avaliação diagnóstica, para que cada aluno pudesse ter sua aprendizagem avaliada principalmente em linguagem e em matemática. A partir dessa avaliação inicial, foram estabelecidos os níveis de aprendizagem dos alunos, em cada turma, das unidades de ensino, sendo sugerido, no Documento da Frente Organização do Trabalho Didático (2006), o estabelecimento de quatro níveis, assim descritos:

Grupo 1 Descrição do nível de aprendizagem dos alunos (do ciclo/série) mais “adiantados” ou “acima do esperado” em linguagem (escrita/ leitura/ oralidade/ imagem).

Grupo 2 Descrição do nível de aprendizagem dos alunos (do ciclo/série) menos “adiantados” ou “o que é esperado” em linguagem. (escrita/ leitura/ oralidade/ imagem)

Grupo 3 Descrição do nível de aprendizagem dos alunos (do ciclo/série) que tem “um mínimo esperado” em linguagem(escrita/ leitura / oralidade/ imagem).

Grupo 4 Descrição do nível de aprendizagem dos alunos (do ciclo/série) com desempenho “abaixo do esperado” em linguagem(escrita/ leitura/ oralidade/ imagem).

Os níveis eram compostos pela descrição dos saberes escolares e serviram de parâmetros para a definição de objetivos específicos para cada grupo de alunos, visando o planejamento e a posterior elaboração de atividades adequadas para os níveis de aprendizagem, de modo a possibilitar os avanços fundamentais aos componentes

curriculares. Tais atividades adequadas a cada nível de aprendizagem deveriam ser discutidas e elaboradas no coletivo de cada escola.

A avaliação diagnóstica realizada por todos os alunos da rede constituía-se de atividades elaboradas pelos educadores em cada unidade de ensino. Na análise dos resultados obtidos nessa avaliação, segundo consta no documento orientador da Frente de Trabalho Didático (2006), deveria ser considerado “(...) o que o aluno sabe e para que nível deve avançar e não qual série ele está ou qual é o período do ano” (p.5). Os resultados desse processo serviram de referência para o planejamento do trabalho didático, bem como para as avaliações bimestrais e/ou trimestrais, as quais deveriam ter caráter diagnóstico.

Essa Avaliação Diagnóstica inicial produziu uma gama de materiais e a descrição de saberes dos alunos, o que de certo modo provocou e continuará a provocar reflexões e discussões importantes no coletivo escolar sobre o processo de aprendizagem dos educandos, mas deslocando os olhares mais para o aspecto pedagógico das escolas.

No entanto, é importante ressaltar que esse processo não foi tão simples quanto parece, pois ainda hoje há dúvidas entre os educadores sobre como planejar atividades para cada nível de aprendizagem, especialmente aquelas que visam superar as dificuldades encontradas em cada grupo de educandos. E, neste sentido, assinala-se a necessidade de discutir e definir os pressupostos envolvidos na elaboração dessas atividades, uma vez que estas são implementadas com base em concepções que sustentam as propostas de ensino e de aprendizagem.

A partir deste processo, o DEPE solicita que o coletivo dos professores faça no início do ano letivo uma avaliação para demarcar aquilo que o aluno sabe/conhece e para, em momento posterior, proceder à descrição dos saberes dos alunos, para que estes sejam trabalhados em suas especificidades. Consecutivamente, ao final de cada bimestre/trimestre os professores realizam uma avaliação do que foi planejado para saberem o que foi possível alcançar e novamente replanejar os objetivos e atividades.

Concomitantemente a esse processo, a SME opta por outro modelo de avaliação dos alunos do Ensino Fundamental da Rede Municipal, ficando definido de acordo com a Resolução CME 03/2008, publicada no Diário Oficial Municipal no dia 26 de agosto de 2008:

Art. 1º. O resultado final da avaliação de ensino e de aprendizagem, após o último Conselho de Classe, deve refletir o desempenho global do aluno

durante o período letivo, no conjunto dos componentes curriculares cursados, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados obtidos durante o período letivo sobre os da avaliação final, considerando as características individuais do aluno.

Art. 2º. O registro da avaliação do processo de ensino e de aprendizagem nos Ciclos I e II das Escolas Municipais de Ensino Fundamental deverá conter descrição dos saberes adquiridos pelos alunos, com os objetivos de orientar e reorientar o planejamento do processo de ensino, possibilitando novas oportunidades de aprendizagem aos alunos.

Parágrafo Único. A descrição dos saberes será documentada pelo professor em fichas de avaliação descritivas e individuais, dispostas eletronicamente, sem atribuição de conceitos, conforme disposições regimentais, as quais deverão ser impressas e arquivadas na escola.

A partir dessa resolução, a avaliação escolar também se constitui de Fichas Descritivas que, ao final de cada trimestre são elaboradas pelo professor de cada turma, inseridas no Sistema INTEGRÉ e repassadas aos pais ou responsáveis pelos alunos.

No que diz respeito às avaliações externas, pode-se dizer que, desde 2005 a Secretaria Municipal de Educação (SME) decidiu aderir ao programa do Governo Federal e dar início aos estudos sobre tais questões, bem como iniciar as aplicações dessas avaliações no âmbito escolar municipal. Entre estas destaquem-se: Prova Brasil, destinada a avaliar os alunos dos 5º.s e 9º.s anos do Ensino Fundamental; Provinha Brasil, destinada a avaliar alunos dos 2º.s anos do Ensino Fundamental e Avaliação de Desempenho da SME - avaliação do município, que vem sendo estudada e discutida desde 2002, efetivando-se em 2005, com a primeira aplicação em 2008.

Por fim, a Avaliação Institucional (AI), que é um Sistema de Avaliação para a Rede Municipal, discutida desde 2002, que deu passos concretos na implementação, ocorrendo efetivamente a partir de 2007/2008 e estabelecendo-se como política de governo. Neste processo existe uma parceria entre a Prefeitura Municipal de Campinas e o Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) da Faculdade de Educação da UNICAMP.

A assessoria de Avaliação desencadeia o processo de Avaliação Institucional junto à Rede e apresenta proposta inicial baseada em formato avaliativo que vinha sendo desenvolvido pelo LOED a partir de um trabalho com as escolas integrantes do Projeto GERES. Este trabalho envolveu a participação voluntária de onze unidades educacionais, sendo sete unidades do Ensino Fundamental e quatro da Educação Infantil, processo que adentrou o ano de 2006, mas não teve continuidade; somente apontou as possibilidades e

dificuldades de implementação da avaliação em toda a Rede (ANDRADE e SOUZA, 2009).

Após um ano, o DEPE procura retomar os trabalhos e inicia a elaboração de um plano para o estabelecimento da formatação da avaliação em toda Rede Municipal de Campinas, para tanto criando uma comissão de avaliação composta por especialistas da Rede, com assessoria da professora Mara de Sordi (LOED-FE/UNICAMP).

O Plano concluído em agosto de 2007, traz em seu bojo os seguintes objetivos:

Objetivo geral: Instituir política pública de avaliação da educação básica municipal.

Objetivos específicos:

- 1-Avaliar a organização do trabalho pedagógico e seus impactos na aprendizagem em nossas escolas e prestar contas à sociedade.
- 2-Explicitar as diferentes responsabilidades e co-responsabilidades de cada instância da SME/FUMEC no cumprimento da obrigação social de ofertar uma educação de qualidade.
- 3- Construir um campo transparente, integrador e ético de inter-relacionamento entre as diversas instâncias da SME/FUMEC.
- 4-Articular uma avaliação de caráter formativo que concorra, no decorrer do processo, para: a) o aperfeiçoamento pessoal dos quadros da SME/FUMEC; b) a qualificação da participação dos alunos e dos pais (SME, Projeto AIP, 2007, p.8).

Diante de todo este cenário, constituído pela educação no município de Campinas, observa-se o movimento no sentido do desenvolvimento de diferentes ações, voltadas a programas de melhoria especificamente em educação de qualidade e projetos educacionais que busquem alternativas para inserção das camadas excluídas da população. No entanto, pode-se refletir e questionar sobre as condições em que as escolas da Rede Municipal de Ensino se estruturam nesse contexto, haja vista que ao longo da história o sistema de educacional tornou-se reprodutor das relações discriminatórias, que ocorrem fora de seu contexto.

Considerando-se o panorama apresentado neste capítulo, buscou-se apresentar a compreensão da organização do trabalho pedagógico, sob ponto de vista amplo, partindo de uma determinada visão de trabalho e de trabalho pedagógico, mas também restrito, buscando adentrar no contexto da aula, na relação entre professor e aluno. Para isto, compreende-se que a avaliação é o elemento fulcral neste processo de planejar e replanejar a aula e a escola. Portanto, sendo estes os aspectos chave da presente pesquisa e o referencial teórico mais apropriado para compreender o estudo a respeito da identificação

das características da organização do trabalho pedagógico em escolas com diferentes níveis de eficiência, a Autora pretende apresentar o caminho desenvolvido para sua concretização.

CAPÍTULO III: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Neste capítulo são expostas as escolhas teórico-metodológicas que nortearam a presente pesquisa, bem como a opção pelas fontes, seguindo-se pela construção dos dados envolvendo a coleta e a análise, enfocando-se as categorias a serem analisadas e a organização do material coletado, cujos resultados fazem parte do próximo capítulo.

3.1 Natureza da pesquisa, origem do problema e objetivos

Este capítulo descreve o caminho percorrido desde a elaboração à execução da pesquisa. Por se tratar de estudo de natureza qualitativa, a descrição minuciosa de cada passo se faz presente e necessária para compreensão.

Segundo Chizzotti (2001):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objeto e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (p.79).

Portanto, tal abordagem possibilita ao pesquisador atribuir significado às ações e relações entre sujeito e objeto, que não se dão de imediato, mas se encontram de forma subjetiva, ocultando-se nas estruturas sociais e que precisam ser desveladas.

O processo de construção de um projeto é algo condicionado tanto pelo contexto quanto pelas experiências e decisões do investigador, ou seja, a seleção de um tema envolve um movimento progressivo que vai desde o abstrato e geral até o concreto e específico do problema.

Entretanto, o grande desafio é a análise de seus antecedentes, uma vez que a investigação não resultará em simples indagações, mas em pesquisa específica relativa ao

estado do conhecimento sobre o problema em questão, à revisão da literatura científica relevante em função do problema apresentado.

Neste sentido, a pesquisa intitulada Características de Salas de Aula de Escolas de Maior e Menor Valor Agregado Participantes do Projeto GERES Pólo Campinas surgiu do desejo de conhecer mais de perto a escola e, mais especificamente, a dinâmica da aula para tentar entender como operam, no dia a dia, os mecanismos envolvidos na organização do trabalho pedagógico.

Conhecer a escola e a aula mais de perto, significa colocar uma lente de aumento sobre a dinâmica das relações e interações que se constituem no seu dia a dia, identificando as estruturas de poder, os modos de organização do trabalho pedagógico, e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito presente nesse complexo cenário.

Neste sentido, a escolha do problema investigado teve influência do envolvimento profissional da pesquisadora, enquanto professora em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede municipal da região metropolitana de Campinas e do próprio município, nas quais a forma de avaliar os alunos diferenciava-se de um contexto para outro, mas também se constituía em um elemento fundamental na organização do trabalho pedagógico.

Este interesse intensificou-se ainda mais com as discussões vivenciadas no cotidiano escolar e da rede municipal em prol de mudanças educacionais, especialmente em se tratando do processo de alteração da organização dos tempos e espaços das escolas, que se encontravam de forma seriada e passariam a sê-lo em ciclos; da reorganização do currículo escolar, no qual propunha-se o acréscimo de um ano na escolarização do Ensino Fundamental que, de oito, passaria a nove anos, a implementação da Avaliação Institucional como política do município, dentre outras.

Todas essas mudanças provocaram insatisfação, incompreensão, descontentamento e resistência por parte dos profissionais na escola, uma vez que mudanças não são simples e facilmente aceitas, pois provocam movimento tanto em nível das estruturas quanto dos atores inseridos no processo, levando-os à desestabilização, com rompimento do *status quo*.

Deste momento de turbulência, alguns questionamentos por parte dos profissionais da educação vinham à tona e se referiam principalmente ao trabalho escolar, tais como: Já

que se pensa em mudanças curriculares e nos tempos e espaços da escola, como ficaria a organização do trabalho pedagógico? E a avaliação, como seria abordada?

No início de 2009, a possibilidade de trabalhar no Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação do Município de Campinas, na área da Avaliação Institucional, emergiu como momento oportuno tanto para a ampliação da visão sobre a educação do município quanto decisivo para a escolha do campo, representada nas quatro escolas selecionadas para pesquisa.

A experiência profissional adquirida no Departamento Pedagógico enriqueceu o trabalho profissional e acadêmico da pesquisadora, possibilitando um olhar mais específico centrado na área da organização do trabalho pedagógico e da avaliação.

Em conseqüência, o objetivo principal desta pesquisa é **investigar as características da organização do trabalho pedagógico das salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas com diferentes níveis de eficiência de acordo com o Projeto GERES.**

Como objetivos secundários, apresentaram-se ainda:

- ✓ **Observar a dinâmica da organização do trabalho pedagógico em salas de aula de quatro escolas selecionadas.**
- ✓ **Identificar e descrever as características presentes na organização do trabalho pedagógico de oito salas de aula das quatro escolas.**
- ✓ **Analisar tais características problematizando-as no contexto das escolas de maior e menor nível de eficiência do Projeto GERES.**

A decisão por investigar as características da organização do trabalho pedagógico de oito salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental de quatro escolas com diferentes níveis de eficiência de acordo com o Projeto GERES, justifica-se basicamente por dois motivos:

- ✓ Os dados do Projeto GERES advêm de uma pesquisa quantitativa, cuja qualificação, contudo, introduziu-se na presente pesquisa como compromisso, a partir da inserção no âmbito da escola e da aula.
- ✓ A singularidade presente na dinâmica da aula é um dado relevante à compreensão da organização do trabalho pedagógico, ao mesmo tempo que revela a peculiaridade das

relações de ensino, as múltiplas experiências, visão de homem, mundo, educação e sociedade, assumidos pela escola.

Diante do exposto, o problema da pesquisa pode ser determinado da seguinte maneira: Dadas as atuais formas de organização de quatro Escolas Municipais de Ensino Fundamental, situadas nas regiões periféricas de Campinas, com diferentes níveis de eficiência e baixo nível socioeconômico de acordo com Projeto GERES, quais características estão presentes na organização do trabalho pedagógico dessas escolas? Quais as suas reais contradições e possibilidades?

Definido o foco e objetivo da pesquisa, um desafio ainda maior se apresentava, o de encontrar escolas públicas municipais de Ensino Fundamental que apresentassem maior e menor nível de eficiência.

Em 2008, ao ingressar no mestrado no grupo de pesquisa LOED, o Projeto GERES, pesquisa de estudo longitudinal da Geração Escolar 2005, encontrava-se em andamento com a realização dos testes da onda 5 – as ondas correspondem a cada uma das fases de aplicação dos testes do Projeto GERES. Isto facilitou a busca e identificação do campo de pesquisa.

Sucessivamente, fez-se necessário o levantamento do banco de dados disponível para localização e seleção das escolas tendo como critério o nível de eficiência¹⁰.

3.2 A utilização do banco de dados GERES

O GERES, Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005, foi uma pesquisa cujo foco era a compreensão da evolução da aprendizagem de alunos no início do Ensino Fundamental, levando em conta os fatores escolares e sócio-familiares que incidem sobre o desempenho escolar, além de outras dimensões, como a autoestima e a motivação, que podem afetar o desenvolvimento dos alunos. A pesquisa contou com a colaboração de seis laboratórios de universidades públicas e privadas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Universidade Federal da Bahia, Universidade de Juiz de Fora, Universidade de Minas Gerais, Universidade Estadual de Campinas e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e apoio das Fundações Ford, CNPq e FAPERJ.

¹⁰ O nível de eficiência será explicado na página 70.

O intuito do projeto foi contribuir com os municípios na busca por características escolares e práticas educativas que maximizassem o aprendizado e, também, identificar desigualdades na distribuição da aprendizagem. Mas, em nenhum momento, foi seu propósito utilizar os resultados, médias das escolas, para classificá-las e/ou ranqueá-las. As escolas participantes pertenciam as redes estaduais, municipais e particulares.

A pesquisa de desenho longitudinal de painel teve duração de quatro anos, iniciando-se em 2005 e finalizando-se em 2008; trabalhou-se com cinco grandes cidades brasileiras, Belo Horizonte, Campinas, Campo Grande, Rio de Janeiro e Salvador, para acompanhar a evolução da aprendizagem de Leitura e Matemática de alunos do Ensino Fundamental.

- Onda 1 e Onda 2 (2005) – Primeira série: duas avaliações, uma no início e outra no final;
- Onda 3 (2006) – Segunda série: uma avaliação no final do ano letivo;
- Onda 4 (2007) – Terceira série: uma avaliação no final do ano letivo;
- Onda 5 (2008) – Quarta série: uma avaliação no final do ano letivo¹¹.

Em cada uma das ondas foram aplicados testes de Leitura e Matemática nos alunos de cada série, iniciando-se em 2005 com as 1^{as}. séries do Ensino Fundamental e assim sucessivamente nas séries subsequentes, levando-se em consideração a aplicação nos mesmos alunos em todas as ondas. As escolas participantes, ao final de cada onda, receberam um relatório contendo a média da própria escola, das suas respectivas turmas e algumas observações específicas que podem servir de referência e análise para a escola.

3.3 A escolha das escolas

A escolha das unidades escolares da pesquisa se deu através da amostra de escolas participantes do Projeto GERES.

A amostra total do banco GERES abrangeu o universo de 303 escolas, distribuídas entre estaduais, municipais e particulares, e 20.000 alunos testados a cada ano em Leitura e

¹¹ Esta pesquisa não tem objetivo de aprofundar a metodologia estatística utilizadas para o cálculo das proficiências em cada onda. Essas informações podem ser obtidas em Brooke et al. (2008).

Matemática, localizados nas cinco cidades brasileiras - Belo Horizonte, Campinas, Campo Grande, Rio de Janeiro e Salvador (GERES, 2009).

Em contato com a grande amostra de escolas e com o total de alunos participantes, alguns critérios de escolha tiveram de ser estabelecidos para seleção do campo da pesquisa e para compatibilização dos objetivos e tempo para a realização do trabalho de campo.

Os critérios estabelecidos, apresentados a seguir, foram:

- Pertencer ao Pólo Campinas;
- Integrar a Rede Municipal de Ensino;
- Apresentar nível de Eficiência calculado por Análise por Envoltória de Dados (DEA);
- Ter professores que participaram nos anos de aplicação dos testes GERES na escola.

A escolha de cada um dos quatro critérios é justificada na sequência.

I. Pertencer ao Pólo Campinas

Destas cinco cidades brasileiras, optou-se por trabalhar com a amostra referente à cidade de Campinas, uma vez que se trata da cidade onde a pesquisadora reside, em função da proximidade com a Unicamp e o laboratório LOED, no qual estão armazenados dados referentes ao banco do GERES Pólo Campinas, além do compromisso político-pedagógico com esta rede.

No que se refere à participação de Campinas/SP foram convidadas a participar do GERES 61 escolas, sendo vinte da rede estadual, vinte e uma da rede municipal e vinte da rede particular, como se verifica no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2- Escolas GERES Pólo Campinas

Escolas Estaduais	Escolas Municipais	Escolas Particulares
EE Antônio Carlos Pacheco e Silva	EMEF Corrêa de Mello	Centro Educacional Sesi 403
EE Artur Segurado	EMEF Dr. Edson Luiz Chaves	Colégio Adventista de Campinas
EE Dic I	EMEF Dr. João Alves dos Santos	Colégio Asther Empreendimentos Educacionais
EE Dr. Manoel Alexandre Marcondes Machado	EMEF Dr. Lourenço Bellocchio	Colégio Crescer

EE Físico Sérgio Pereira Porto	EMEF Edson Luis Lima Souto	Colégio Educap
EE Francisco Barreto Leme	EMEF Elvira Muraro	Colégio Illuminare
EE Marechal Mallet	EMEF Gal. Humberto Sousa Mello	Colégio Integral - Unidade Alphaville
EE Prof. Dr. Paul Eugene Charbonneau	EMEF Leonor Savi Chaib	Colégio Júlio Chevalier
EE Prof. Joaquim Ferreira Lima	EMEF Oziel Alves Pereira	Colégio Lyon Campinas
EE Prof. Livio Thomaz Pereira	EMEF Pe. Emílio Miotti	Colégio Progresso Campineiro
EE Prof. Marcelino Velez	EMEF Pe. Melico Cândido Barbosa	Colégio Provecto
EE Prof. Mário Junqueira da Silva	EMEF Prof. André Tosello	Escola Criativa Ensino Fundamental e Infantil Ltda
EE Prof. Paulo José Octaviano	EMEF Prof. Vicente Rao	Escola Curumim Educação Infantil e Ensino Fundamental
EE Prof. Salvador Bove	EMEF Profª Anália Ferraz C. Couto	Escola Futura de Educação Básica
EE Prof. Vitorio José Antônio Zamarion	EMEF Profª Ângela Cury Zakia	Escola Harmonia Ensino Infantil Fundamental e Médio
EE Profª Celeste Palandi de Mello	EMEF Profª Odila Maia R. Brito	Escola Recanto Azul Ed Infantil e Ensino Fundamental
EE Prof. Paulo Luiz Decourt	EMEF Profa. Dulce Bento Nascimento	Escola de Educ. Inf. e Ens. Fundamental Alethéia
EE Prof. Roque de Magalhães Barros	EMEF Profa. Elza Maria Pellegrini de Aguiar	Escola do Sítio
EE Regina Coutinho Nogueira	EMEF Raul Pila	Instituto de Educação Traço Mágico
EE Residencial São José	EMEF Violeta Doria Lins	Instituto Educacional Jaime Kratz
	EMEF Virgínia M. A. Vasconcellos	

Fonte: PROJETO GERES – Relatório Polo Campinas, (2005)

Em contato com a amostra das 61 escolas, era necessário selecionar as escolas que comporiam a amostra para esta pesquisa. Em seguida, mostra-se a escolha das escolas, de acordo com o segundo critério.

II. Integrar a Rede Municipal de Ensino

A escolha da rede municipal de Campinas ocorreu em virtude da inserção da Secretaria Municipal de Educação, nos últimos cinco anos aproximadamente, em discussões em prol de mudanças educacionais no Ensino Fundamental e do seu envolvimento, a partir de 2005, no projeto de Avaliação Institucional, proposto às escolas integrantes do Projeto GERES, denominado GERES-AI, idealizado e concebido pelos professores membros do Laboratório LOED da Faculdade de Educação da Unicamp: prof. Dr. Luís Carlos de Freitas, profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi e profa. Dra. Maria

Márcia Sigrist Malavasi; isto colaborava para compor um quadro mais amplo de análise da rede e para colaborar neste projeto de avaliação na rede municipal.

O Projeto GERES-AI também foi impulsionador da Avaliação Institucional no município de Campinas enquanto política de governo implementada a partir de 2008 em todas as escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino.

Após a escolha da rede, restava identificar, dentre as vinte e uma escolas, as quatro que constituiriam a amostra final da pesquisa. O Quadro 3 relaciona as escolas pertencentes à rede municipal participantes do Projeto GERES, das quais foram extraídas quatro.

Quadro 3 - Escolas Municipais GERES Pólo Campinas

Unidade Educacional
EMEF CORREA DE MELLO
EMEF EDSON LUIZ CHAVES
EMEF DR. JOÃO ALVES DOS SANTOS
EMEF DR. LOURENÇO BELLOCCHIO
EMEF EDSON LUIS LIMA SOUTO
EMEF ELVIRA MURARO
EMEF GAL. HUMBERTO SOUSA MELLO
EMEF LEONOR SAVI CHAIB
EMEF OZIEL ALVES PEREIRA
EMEF PE. EMÍLIO MIOTTI
EMEF PE. MELICO CÂNDIDO BARBOSA
EMEF PROF. ANDRÉ TOSELLO
EMEF PROF. VICENTE RÁO
EMEF PROFA. DULCE BENTO NASCIMENTO
EMEF PROFA. ELZA MARIA PELLEGRINI DE AGUIAR
EMEF PROFA. ANÁLIA FERRAZ C. COUTO
EMEF PROFA. ANGELA CURY ZÁKIA
EMEF PROFA. ODILA MAIA ROCHA BRITO
EMEF RAUL PILA
EMEF VIOLETA DÓRIA LINS
EMEF VIRGINIA MENDES A. VASCONCELLOS

Fonte: Projeto GERES – Relatório Pólo Campinas (2005)

Na sequência apresenta-se o terceiro critério referente ao nível de eficiência, para a escolha das quatro escolas.

III. Nível de Eficiência calculado por DEA (Data Envelopment Analysis - Análise por Envoltória de Dados)

Dado o pertencimento da escola ao Projeto GERES Pólo Campinas e à Rede Municipal de Ensino, foram selecionadas quatro escolas que se posicionavam nos dois maiores e nos dois menores níveis de eficiência (aumento da ineficiência de gestão e/ou de resultados). Esse posicionamento foi calculado por DEA¹² considerando as proficiências obtidas em Leitura ou Matemática na primeira e terceira onda e também o nível socioeconômico da escola.

Segundo Rodrigues (s/a), em relatório produzido como documento interno do LOED, o cálculo por DEA possibilita tanto a identificação de escolas de acordo com o valor agregado, quanto a construção de fronteiras de eficiência entre elas. Um trecho do documento, bastante pertinente, esclarece elementos essenciais:

(...) Análise por Envoltória de Dados (DEA), que está sendo usado como instrumento para entender o desempenho de Unidades Tomadoras de Decisão (DMUs), no caso as escolas, a partir do valor agregado médio entre uma linha de base tomada na entrada dos alunos nas escolas (sondagem 1) e a situação de desempenho destes alunos ao final de dois anos depois (sondagem 3), levando em conta também o nível socioeconômico. Os valores das sondagens e do NSE [Nível Socioeconômico] são calculados em termos de média por escola. Essa abordagem emprega um modelo de programação linear para a construção de uma fronteira de eficiência empírica das escolas avaliadas e permite a identificação de metas para a melhoria do seu desempenho (LOED/FE/UNICAMP - Relatório GERES, s/d).

Nesta mesma linha de estudo ressalta-se Almeida (2009), que estabelece contribuições dos modelos tecnológicos, como DEA na área educacional:

- busca atender aos princípios e características de uma avaliação quantitativa longitudinal;
- identifica medidas de desempenho em leitura e matemática de escolas cicladas e não cicladas;
- destaca que a eficiência das escolas se baseia nos insumos (recursos) oferecidos pelo trabalho pedagógico dos professores, para evidenciar o desempenho do aluno em leitura e matemática;
- verifica a eficiência da escola a partir dos resultados de produtividade, objetivos atingidos, projeto pedagógico construído e aplicado pelo estabelecimento de metas e pelo seu próprio planejamento escolar, de acordo com o seu tipo de escola;
- associa o trabalho do professor (recurso da escola) com o desempenho das escolas para entender como é possível produzir resultados de

¹² Para mais informações sobre a aplicação DEA para estudo em eficiência escolar vide Rodrigues (2005) e Miranda (2008).

eficiência de cada uma delas, não colocando a educação a serviço dessa operacionalização, mas atendendo esse recurso como a possibilidade de obter melhores resultados (p.150 -151).

Neste sentido, a avaliação longitudinal apresenta como contribuição metodológica a possibilidade de avaliar a eficiência de uma escola não apenas a partir do nível mensurado de proficiência (referente às competências e habilidades dos alunos), mas a partir do progresso observado na aprendizagem de seus alunos. A medida desse progresso é o valor agregado da escola, este por sua vez fornece informações sobre o quanto da aprendizagem se deve à escola, na medida em que controla pelas características dos alunos que são anteriores ao ingresso na escola em que foram avaliados.

Mortimore (2008) define a eficiência da escola como sua capacidade em promover a aprendizagem para além do que seria esperado, levando-se em consideração as características dos alunos ao entrar na escola. O valor agregado, portanto, é uma medida da eficiência da escola em promover o progresso na aprendizagem de seus alunos tomando como parâmetro o que caberia esperar deles em função de suas características de origem social. Por não depender dos dados brutos de avaliação, a medida do valor agregado se configura em medida bastante pertinente da capacidade de uma escola em promover a aprendizagem.

Considerando-se que o valor agregado é um indicador interno à eficiência, que mostra a potencialidade do educando, não obstante o nível socioeconômico que ele possui, a pesquisa GERES conseguiu também mensurar esse nível socioeconômico e, isolando-o, percebe-se a capacidade desse aluno em seus potenciais de consecução, não significando com isto que essas escolas tiveram 100% de eficiência, mas que potencialmente são capazes, apesar de seu nível socioeconômico, o que é medido pelo valor agregado que obtiveram. Assim, a medida da eficiência dessas escolas pode representar a capacidade de promover o progresso na aprendizagem de seus alunos tomando como parâmetro o que poderia ser esperado desse aluno.

Neste sentido, conforme mencionado, a pretensão de usar os conceitos de eficiência e valor agregado se justifica pelo fato de ter-se assumido com a presente pesquisa o compromisso de qualificar os dados quantitativos do Projeto GERES, a partir da inserção na escola e da identificação das reais condições, contradições e possibilidades neste contexto.

IV. Ter professores que participaram nos anos de aplicação do testes GERES na escola

Definidas as escolas, cumpria selecionar os professores que se constituiriam nos sujeitos da pesquisa, uma vez que o objetivo principal era investigar as características da organização do trabalho pedagógico das salas de aula de escolas com diferentes níveis de eficiência.

Com isto, a opção consistiu em escolher professores que tivessem participado do Projeto GERES nos períodos de sua aplicação, ou seja, de 2005 a 2008, tanto para facilitar o diálogo sobre a pesquisa que parte da escolha de escolas pertencentes a esse projeto, quanto pela garantia do critério permanência na escola por período superior a um ano.

3.4 As Escolas da Pesquisa

Com o emprego dos quatro critérios, a amostra das escolas ficou assim definida:

- Duas escolas com maior nível de eficiência Escola 1 e Escola 2;
- Duas escolas com menor nível de eficiência Escola 3 e Escola 4.

A escolha de quatro escolas ocorreu tanto pela obtenção de maior número de informações possibilitando uma visão mais ampla do processo escolar, quanto para evitar-se o risco da perda de alguma escola ao longo do desenvolvimento da pesquisa, mas sem nenhuma pretensão de compará-las, e sim identificar as peculiaridades e as singularidades presentes em cada um dos contextos escolares.

A utilização de números para referenciar as escolas tem o intuito de preservar sua identidade.

Identificadas as escolas através dos critérios estabelecidos e considerando a abrangência territorial do município de Campinas, a etapa seguinte consistiu na localização destas na rede municipal, haja vista que as escolas são distribuídas em cinco regiões administrativas (região leste, região noroeste, região norte, região sudoeste e região sul), coordenadas pelos Núcleos de Ações Educativas Descentralizados (NAEDs).

3.5 Instrumentos para coleta de dados

Definidas as escolas que seriam o campo da pesquisa, o momento subsequente recaiu sobre a escolha dos instrumentos para a coleta de dados, sendo eleitos: questionário aberto, entrevista semiestruturada e observação.

Optou-se pelo uso de tais instrumentos pois, referenciando Triviños (1987, p.138),

(...) o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apóia-se em técnicas e métodos que reúnem características 'sui generis', que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações.

Neste sentido, esses recursos se tornam veículos importantes para atingir o objetivo proposto ao iniciar o desenvolvimento do trabalho.

O questionário, segundo Chizzoti (2001, p. 55),

(...) consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que os informantes saibam opinar ou informar. É uma interlocução planejada.

Partindo deste referencial, utilizou-se o questionário com o intuito de suscitar respostas escritas com as primeiras informações que pudessem ajudar na caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa, de acordo com alguns traços gerais, no que diz respeito à formação acadêmica e profissional, formas de atualização, participação em atividades extraescolares e aspectos relacionados à organização do trabalho pedagógico (Anexo 2).

As respostas desse questionário foram processadas descritivamente e esclarecidas em momento posterior com a realização da entrevista e através das observações de campo.

A entrevista, outro instrumento utilizado na coleta de dados, fazendo parte de momento posterior à aplicação dos questionários, foi utilizada por ser considerada importante procedimento no trabalho de campo, sendo possível através dela obter informações contidas nas falas dos atores sociais, não de forma despretensiosa, mas como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa (CRUZ NETO, 1994).

As informações colhidas sobre os fatos e as opiniões são indicadores de variáveis que se pretende explicar; deste modo, os roteiros para a coleta dessas informações devem ser preparados com objetivos e estratégia de trabalho definidos.

Considerando que a entrevista envolve interação entre o sujeito pesquisado e o entrevistador, alguns cuidados devem ser tomados, desde a elaboração do roteiro de entrevista até a preparação do momento de sua realização. Também se faz necessário observar a comunicação não-verbal que se estabelece ao longo da entrevista, procurando estabelecer relação de confiança entre o pesquisador e o interlocutor (MINAYO, 1999).

O entrevistador deve ter a entrevista como instrumento que orienta a conversa, atento às seguintes condições:

- as questões devem se encaminhar ao delineamento do objeto, dar-lhe forma e conteúdo;
- evitar, na medida do possível, dirigir a entrevista, ou seja, permitir ampliar e aprofundar a comunicação;
- contribuir para emergir a visão, os juízos e as relevâncias a respeito dos fatos, as relações que compõem o objeto, do ponto de vista dos interlocutores (MINAYO, 1999, p. 99).

Em concordância com estes princípios e adotada a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, pretendeu-se apreender o dinamismo próprio da vida escolar e as dimensões subjacentes à prática do professor na aula, na perspectiva de compreender as relações desta com a avaliação, e as repercussões destas na organização do trabalho pedagógico.

Neste sentido, para o desenvolvimento da pesquisa, procurou-se construir uma amostra das escolas a partir de critérios previamente definidos em função do objeto investigado. Inicialmente, optamos por entrevistar os professores, por serem estes sujeitos sociais e agentes no processo educativo diretamente observados em sua prática diária.

Decidiu-se entrevistar os orientadores pedagógicos das escolas, em seguida, considerando-os sujeitos-chave, que diretamente articulam e influenciam o trabalho docente, no sentido de garantir o cumprimento do planejamento e dar suporte formativo aos educadores, fazendo a ponte entre estudante, docente e família.

Como grupo final de sujeitos, os diretores das escolas foram considerados pela compreensão, a respeito de seu papel, de sua função como conciliar a competência técnica com a clareza política, compatibilizando as exigências burocrático-administrativas

colocadas pelas instâncias superiores do sistema escolar e o conteúdo educativo a ser desenvolvido no interior da escola.

Portanto, foram preparados roteiros específicos para cada um dos grupos para a realização das entrevistas, no sentido de atender especialmente o objetivo deste estudo. O roteiro de entrevista dos professores apresentava questões diretamente relacionadas à organização do trabalho pedagógico na sala de aula e aspectos relacionados à avaliação e aos espaços de discussão desse trabalho (Anexo 3). O roteiro dos orientadores pedagógicos apresentava questões sobre a organização do trabalho pedagógico na escola; aspectos relacionados à avaliação; os espaços coletivos para discussão e a contribuição de seu trabalho para a organização escolar (Anexo 4). O roteiro dos diretores/vice-diretores, embora muito próximo das questões dos orientadores, trazia abrangência maior quanto à organização do trabalho pedagógico e administrativo escolar; as demais questões versavam sobre os aspectos relacionados à avaliação e os espaços para sua discussão (Anexo 5)¹³.

Procurou-se elaborar o roteiro das entrevistas com base nos temas principais e na sequência de uma ordem lógica, de modo a abordar questões que proporcionassem a articulação com o objetivo da pesquisa e, ao mesmo tempo, possibilitassem obter dados comparáveis entre os vários sujeitos.

As entrevistas foram previamente agendadas individualmente com cada um dos grupos de sujeitos. Estes também assinaram um termo de consentimento autorizando a utilização dos dados provenientes dessas entrevistas (Anexo 6). Com o grupo de professores houve preferência na realização das entrevistas na própria unidade escolar, em horários de início e término das aulas, e três realizadas nos intervalos das aulas de Educação Física e Artes. Com o grupo dos orientadores houve agendamento do dia, horário e local, que, na maioria das vezes foi a sala da coordenação; apenas uma entrevista foi realizada fora do ambiente escolar. E com os diretores, em dias e horários específicos, havendo preferência pelo ambiente escolar, na sala da própria direção, mas em horários de intervalo entre o início e o fim dos turnos.

¹³ A título de esclarecimento houve necessidade de colocar diretor/vice-diretor pelo fato da Escola 1 não contar com equipe gestora completa no momento de contato e aceitação da pesquisa, mas, quanto da realização das entrevistas, já estava o quadro completo, sendo incluída a vice-diretora neste momento pelo contato inicial e presença diária no período de observação. Na Escola 3, a diretora não foi incluída na entrevista, pois se encontrava em licença e em processo de aposentadoria, enquanto que a vice-diretora foi incluída, pela presença diária, sendo inclusive responsável pelo período matutino, no qual se centraram as observações.

Com base em Triviños (1987, p.148), ao ressaltar que “a gravação permite contar com todo o material fornecido pelo informante, o que não ocorre seguindo outro meio”, procurou-se gravar cada uma das entrevistas e, na sequência, transcrevê-las para pré-análise das informações. As anotações das atitudes e comportamentos dos entrevistados também se constituíram em material importante incorporado as transcrições.

Por fim, um último instrumento utilizado para coleta de dados: a observação. Segundo Triviños (1987, p.153), “A observação é usada na pesquisa qualitativa quando se deseja colocar em relevo a exigência, a possibilidade de existência, de algum ou alguns traços específicos do fenômeno que se estuda, buscando a verificação das hipóteses”.

Para a observação, são necessários pelo menos, dois instrumentos importantes de natureza metodológica, ou seja, a amostragem de tempo e as anotações de campo.

A amostragem de tempo envolve a escolha de dias e jornada de trabalho. As anotações de campo constituem-se nos registros das informações, sendo importante tanto para o sujeito, como para o investigador, mas também por envolver uma dimensão explicativa a respeito dos dados coletados (Triviños, 1987).

Neste sentido, para esse autor,

Todas as definições [sobre as anotações de campo] ressaltam que estas consistem fundamentalmente na descrição por escrito de todas as manifestações (verbais, ações, atitudes etc.) que o pesquisador observa no sujeito; as circunstâncias físicas que se considerem necessárias e que rodeiam a este etc. Também as anotações de campo devem registrar “as reflexões” do investigador que surjam em face da observação dos fenômenos. Elas representam ou podem representar as primeiras buscas espontâneas de significado, as primeiras expressões de explicações. Podem ficar como um produto final do estudo, ou sofrer reformulações ou desaparecer, finalmente. As reflexões do investigador também podem referir-se a questões metodológicas ou teóricas, a processos que devem ser aprofundados, a aspectos sobre os quais cabem maior informação ou indagação etc (TRIVIÑOS, 1987, p.154-155).

Tendo consciência da necessidade de verificar o objeto de estudo em seu contexto, as observações foram centradas, o mais possível, na aula, uma vez que o objetivo do estudo voltava-se para a caracterização do trabalho pedagógico neste espaço; nos Conselhos de Classe, por serem considerados espaços de discussão coletiva do trabalho pedagógico; e em

algumas reuniões de Trabalho Docente Coletivo (TDC), para concretização do contato com a gestão escolar e para escolha dos sujeitos da pesquisa.

Por tratar-se de quatro escolas e diferentes quantidades de professores em cada uma delas, houve necessidade de acordar junto aos sujeitos dias da semana específicos em cada uma das escolas.

A duração de cada uma das observações em média foi de duas a quatro horas, dependendo do número de turmas e professoras. Na Escola 1, com quatro turmas, usavam-se duas horas em cada uma, em dois dias da semana; na Escola 2 e 3, com apenas uma turma observada, permanecia-se quatro horas, uma vez por semana e na Escola 4, com duas professoras, ficava-se duas horas em cada uma das turmas, uma vez por semana.

A quantidade de observações variou conforme a escola e as particularidades de cada uma delas, por exemplo, dia de reuniões, feriados, adesão e retorno de período de greve, calendário de reposição de aulas, prolongamento do recesso devido à epidemia de gripe H1N1, dentre outras. Deste modo, na Escola 1, foram 38 dias de observações em 152 horas; na Escola 2, foram 18 dias de observações em 72 horas (esta foi a escola com menor número de observações, pois, no início, houve grande dificuldade para aceitação da pesquisa); Na Escola 3, foram 20 dias de observações em 80 horas; e na Escola 4, foram 23 dias em 92 horas de observações, conforme quadro que se segue.

Tabela 2 - Tempo de Observação

Escola	Número de Visitas	Horas de Observação
Escola 1	38	152h
Escola 2	18	72h
Escola 3	20	80h
Escola 4	23	92h

As anotações resultantes dos dias de observação às escolas foram feitas em um diário de campo (DC) e posteriormente transferidas e organizadas em tabelas. Para cada uma foram construídas duas tabelas, ou seja, na primeira havia o registro da sala observada, o dia e o tempo de observação. Na segunda tabela, foram feitas quatro colunas, sendo a primeira utilizada para identificar a data da observação, a segunda para o registro das atividades realizadas, a terceira para organização da sala (grupos, duplas, individual, trio,

sala em forma de “U”), e, por último, a descrição dos aspectos relevantes à pesquisa, detectados nos dias de observação. Mas sempre tentando-se identificar os itens elencados, além das expressões e comportamentos dos atores escolares.

De modo geral, o que pode ser observado é que as escolas diferenciam-se muito de uma região para outra quanto ao número de alunos, condições físicas, modelo de gestão e características da comunidade, dentro da escola e no entorno escolar. Entretanto, mais detalhes de cada uma das escolas serão dados no capítulo da análise.

3.6 A entrada no Campo: o contato estabelecido em cada uma das quatro escolas

O contato com as quatro escolas foi muito peculiar, pois, dependendo da escola, houve um tipo de acolhimento ou mesmo certa recusa e intolerância à pesquisa no momento inicial.

Deste modo, faz-se necessária a descrição de cada um destes contatos, que se constituíram em informações primárias importantes para posterior análise do conteúdo. Ao mesmo tempo que, o narrar dos fatos, seja nos momentos de inserção da pesquisadora no campo, seja ao longo do desenvolvimento da pesquisa, emerge a dinâmica e a interlocução vivida no espaço escolar, entrelaçando com as falas dos sujeitos, com o seu agir e o seu interagir neste espaço, revelando-se os meandros dessas relações, que se constitui o objeto privilegiado dessa investigação.

3.6.1 Contato e Recepção na Escola 1

O contato com a Escola 1 foi estabelecido por volta da primeira quinzena do mês de janeiro de 2009, aproveitando o período de férias escolares. Logo na primeira ligação, uma das vice-diretoras solicitou que se agendasse uma reunião para mais esclarecimento sobre a pesquisa. A escola encontrava-se sem diretora e sem orientadora pedagógica; havia apenas duas vices-diretoras compondo o quadro administrativo.

O agendamento ocorreu para 21 de janeiro de 2009, praticamente uma semana após o telefonema. Nesse primeiro contato, pessoalmente a vice-diretora pediu para explicar do que tratava o projeto de pesquisa e aproveitou para fazer alguns apontamentos sobre a questão da avaliação:

Para mim a avaliação teria que ser mais exigente, pois ela deve ser autoritária mesmo. A prefeitura está uma bagunça, pois os professores não sabem o que fazer com o 1º. Ciclo, e a Avaliação Institucional fica tudo muito nas mãos do OP e agora ela saiu e ninguém sabe como dar continuidade ao trabalho. O diretor e o vice deveriam se envolver também neste trabalho. O encontro da Avaliação Institucional no final de 2008, não sei se deu tudo tão certo como foi falado (Vice-diretora da Escola 1- DC-2009).

Buscando retomar a pesquisa e seu objetivo, foi ressaltada a necessidade de identificar a quantidade de professores que participaram do Projeto GERES na escola e, no caso, solicitada observação do trabalho desenvolvido por eles. Em seguida, teria de ser feito um levantamento desses professores e, posteriormente, novo contato, para agendar nova conversa entre a gestão e o corpo docente. Ao final da conversa, outra das vice-diretoras se apresentou e disse que tinha vaga lembrança de quem eram esses professores, mas confirmaria pessoalmente assim que retornassem de férias.

Por volta de meados de fevereiro, os contatos foram retomados para confirmar o número de professores participantes do Projeto GERES e se ainda permaneciam na escola. A vice-diretora relatou que eram cinco professoras, mas uma se aposentara. O passo seguinte foi verificar o momento em que se poderia falar pessoalmente com as professoras e a sugestão foi a participação na reunião de TDC da semana seguinte, em cuja pauta seria incluída a presença da pesquisadora.

A reunião de TDC nesta escola ocorria por período, ou seja, para contemplar a participação de todos os professores existiam dois horários de reunião, uma das 11h30 às 13h10 com os professores dos ciclos I e II (1º. a 5º. ano), e outra das 17h10 às 18h45 com os professores dos ciclos III e IV e o do supletivo, devendo a participação da pesquisadora ocorrer na primeira delas.

Retornando à escola em meados de março, mais precisamente em 16 de março de 2009, a recepção foi feita pela vice-diretora, com encaminhamento para o local onde realizaria a reunião. Aproveitando o momento em que se aguardava a chegada de todos os professores, pois esta reunião ocorria após o período de aula da manhã, das 7h30 às 11h30, no intervalo de tempo da saída e entrada de um período e outro, ou seja, das 11h30 às 13h10, uma conversa foi estabelecida com alguns professores sobre a pesquisa e sobre a escola de modo geral.

A reunião foi iniciada por uma das vice-diretoras, com quem foi verificada a possibilidade da realização da pesquisa, mas também estava presente a outra vice-diretora, com quem o contato foi retomado, ocasião em que se confirmou o número de professoras. Além das professoras do 1º a 5º anos, havia também as professoras de Educação Física e Educação Especial.

Iniciada a reunião, a pauta tratava de assuntos sobre cobertura da quadra, solicitação de equipamentos eletrônicos da escola, reclassificação de alunos, problemas com as cozinheiras e apresentação da pesquisa em questão.

Antes de começar a apresentação, a vice-diretoria fez a apresentação para o grupo, dizendo sobre o assunto a ser abordado, e passou a palavra à pesquisadora para que explicasse o assunto da pesquisa. Finalizada a explicação, as quatro professoras indicadas pela vice-diretora logo se prontificaram à recepção, mas uma delas (Professora Rosa) questionou:

*Quem é sua orientadora?
Quanto tempo ficará na aula e na escola?
Quanto tempo fará observação?
Não vai atrapalhar o andamento da sala?
Não gostaria que ajudasse os alunos?*
(Professora Rosa- DC-2009)

Com o intuito de responder e mesmo acalmar a professora, foi sugerido que ela refletisse se concordaria com a observação, e em momento posterior seria retomada a conversa. As outras três professoras de imediato aceitaram a observação e foram mencionando os dias julgados mais interessantes. Quanto a isto houve necessidade de esclarecimento, pois como existiam outras três escolas, só haveria possibilidade de realizar a pesquisa duas vezes por semana, duas horas na turma de cada professora.

Acordada, ficou definido que, às terças-feiras, a observação se daria na aula da Professora Margarida, uma turma de 2º. ano e, caso a Professora Rosa aceitasse, também a sua aula seria observada, mas, no primeiro momento, somente a primeira concordou. E nas sextas-feiras, nas aulas das professoras Violeta e Orquídea, que trabalhavam por área, uma com Matemática e Ciências e a outra com Língua Portuguesa, História e Geografia, nos dois 5º.s anos.

A partir do momento em que as professoras aceitaram a pesquisa, a equipe gestora da escola não ofereceu resistência; pelo contrário, se colocou à disposição para o que fosse necessário, e liberando a frequência à escola nos períodos conveniente para a pesquisadora.

As primeiras observações foram agendadas para se iniciarem na semana seguinte. Passadas duas semanas de presença na escola, já no final do mês de março, a Professora Rosa, em uma abordagem no corredor, perguntou se não haveria observação de sua aula; a resposta foi positiva, pois isso só incrementaria a pesquisa.

A ideia inicial, como havia quatro escolas, era acompanhar duas professoras de cada uma; entretanto, como houve concordância das professoras na Escola 1, quanto à realização da pesquisa, resolveu-se pela observação das turmas das quatro professoras, o que também seria importante caso nas outras escolas contatadas, as respostas fossem negativas, houvesse poucos ou ausência de professores GERES ou ainda desistência de alguns.

3.6.2 Contato e Recepção na Escola 2

O primeiro contato com a Escola 2 ocorreu via telefone, logo na primeira semana do mês de janeiro de 2009. Houve a procura pela diretora para agendamento e contato pessoal, mas sem sucesso, pois a secretária disse que a escola estava sem equipe gestora e não havia previsão da chegada destes profissionais.

Aguardando certo tempo na expectativa da chegada da equipe gestora para o início das aulas, uma nova ligação foi feita, por volta da primeira semana de fevereiro de 2009, e novamente foi indagado sobre a direção da escola, que a equipe não havia chegado.

Buscando outras vias de acesso à escola, contactou a diretora de outra unidade da Rede Municipal de Campinas. A informação obtida foi de que um supervisor pedagógico e uma coordenadora pedagógica respondiam naquele momento pela direção e pela orientação pedagógica da escola. Nessa conversa, também foi possível conseguir o telefone particular do supervisor pedagógico.

Em momento oportuno, foi feita a primeira ligação ao supervisor que, atendendo prontamente, solicitou que se agendasse um dia para ir à escola e, aproveitando a oportunidade, conversar com a coordenadora pedagógica. Foi agendado o dia 09 de março de 2009.

No dia 09 de março de 2009, por volta das 8h00, o supervisor foi procurado na secretaria. Entretanto, o período da manhã era o mais movimentado, pois havia atendimento aos pais na secretaria. Diante deste contratempo, houve uma espera de quase uma hora até o atendimento pelo supervisor; a conversa foi breve, com explicação do objetivo da pesquisa e a necessidade de identificar professores com os quais pudessem ocorrer conversações. A sugestão dada foi presenciar a reunião de TDC, que ocorria na sala de informática, para falar com a coordenadora pedagógica, que poderia ajudar na identificação dos professores.

A coordenadora conduzia a reunião do grupo de professores do período intermediário e vespertino. Em conversa breve, foi-lhe dito ser necessário explicar o projeto de pesquisa, mas adiantando que seria preciso saber quem eram os professores que haviam participado do Projeto GERES na escola. A primeira resposta foi que todos participaram; entretanto, ao ser feita a pergunta ao grupo, apenas duas professoras levantaram a mão. No entanto, uma consulta às professores do período matutino foi sugerida e, dessa maneira, outro retorno seria necessário.

Uma semana após esse contato na tentativa de encontrar a coordenadora para explicar a pesquisa e o interesse na identificação dos professores GERES de forma mais tranquila, deu-se tal retorno. No entanto, não foi positivo, pois, apesar de um diálogo de quase uma hora sobre vários assuntos, a coordenadora alegou que haveria necessidade de inserir o assunto da pesquisa na pauta da reunião de TDC, e que no momento não haveria espaço para isso.

Diante de tantos percalços, a última possibilidade remanescente foi aguardar a chegada da equipe gestora, prevista para abril ou início de maio de 2009. Entretanto, com toda a dificuldade encontrada na busca pelo campo de pesquisa e com a resistência por parte dos atores escolares, a pesquisadora se sentia marginalizada.

Naturalmente, em geral, o pesquisador quer sentir-se parte do grupo que estuda. Não obstante isso, à medida que avança nas investigações, que conhece os sentimentos e problemas das pessoas, pode ser chocante para ele escutar as vozes dos sujeitos que o identificam como um estranho. Atitudes, comportamentos, etc., das pessoas do grupo, às vezes manifestos em forma inconsciente, talvez o fazem refletir sobre o nível de seu relacionamento com os membros da comunidade (TRIVIÑOS, 1987, p.143).

Por outro lado, a escola também pode ter se sentido invadida, devido a inúmeras dificuldades, decorrentes da fragilidade da escola pública, locada na periferia, com problemas sociais graves e padecendo com a morosidade do poder público em maximizar ou resolver os problemas que emperram a organização do trabalho pedagógico.

Passado um longo período de espera pela chegada dessa equipe gestora, em meados de maio de 2009 o contato com a escola foi retomado em diálogo com a diretora; pela primeira vez houve um sinal de aceitação mas, antes de ir à escola a pesquisadora teria de encaminhada à Representante Regional carta explicativa sobre o trabalho.

Redigida a carta, houve necessidade de agendar um dia para entregá-la à Representante Regional, o que ocorreu em 08 de junho de 2009, em reunião na qual a Representante, muito receptiva, concordou com a realização da pesquisa na escola e assinou a carta que seria entregue à direção (Anexo 7).

Na mesma semana, o contato com a diretora da escola foi retomado, sendo solicitada a presença da pesquisadora na reunião de TDC do período matutino, às 11h, na segunda-feira, 15 de junho de 2009.

No dia 15 de junho, com a carta assinada pela Representante Regional, foram procuradas na sala de informática local de realização das reuniões, a diretora e a orientadora pedagógica. A recepção foi boa, havendo a confirmação da apresentação da pesquisa na pauta da reunião. Na oportunidade a carta foi entregue à diretora.

A reunião, presidida pela orientadora pedagógica, iniciou-se com a apresentação da pauta que incluía a escolha de livros didáticos para 2010 e a apresentação da pesquisa. A escolha dos livros didáticos pareceu um assunto bastante polêmico, pois várias professoras diziam não usá-los já que os alunos não tinham condição de acompanhar com os livros correspondentes ao ano que frequentavam; por exemplo, alunos do 3º. ano teriam que usar os livros dos alunos do 2º. ano.

No que se refere à pesquisa, a orientadora pedagógica fez a apresentação ao grupo e pediu para que fossem fornecidas informações sobre o seu objetivo. A explicação foi breve, reafirmando-se o objetivo e a necessidade de conhecer os professores participantes do Projeto GERES. A orientadora retomou a palavra, perguntando ao grupo quem teria participado do projeto, mas apenas uma professora levantou a mão; as demais não se pronunciaram. Entretanto, levantamento anterior apontava que esta era a escola que teria

maior número de professores participantes do Projeto GERES, aproximadamente dez, quadro permanente até a data. O encaminhamento da orientadora foi de que, ao final do TDC, haveria ocasião de uma conversa e combinar o desenvolvimento do trabalho.

Ao final da reunião, a Professora Cravo dirigiu-se à pesquisadora e pediu mais explicações sobre o que era a pesquisa mas, de antemão, afirmou que não se importava em receber pessoas para observar sua aula e que sempre aceitava estagiárias, pois gostava que ajudassem no trabalho com os alunos, assim como de discutir as dificuldades e a melhor forma de conduzir as aulas.

A explicação partiu do objetivo da pesquisa em estar observando o trabalho pedagógico das professoras na aula de diferentes escolas participantes do Projeto GERES, tentando-se identificar as características nele presentes e para isto havia necessidade de observações semanais, aplicação de questionário e entrevista. Mediante os esclarecimentos a professora concordou com a pesquisa e disse que não havia necessidade de dias específicos para observar, pois isso poderia ser feito quando necessário. Aproveitando a abertura foi acordado que a pesquisadora intercalaria os dias de observação quando não estivesse em observação em outras turmas nas demais escolas.

Ante o posicionamento positivo da Professora Cravo, mencionado à orientadora e à diretora, foi identificada a necessidade de futuro agendamento de entrevista. Ambas concordaram, solicitando que esta fosse realizada em período mais tranquilo, uma vez que logo se iniciaria o recesso de julho e alguns encaminhamentos teriam que ser feitos para a finalização do semestre.

3.6.3 Contato e recepção na Escola 3

O contato com a Escola 3 foi estabelecido por volta da segunda quinzena de janeiro. Entretanto, não houve sucesso, pois a equipe escolar estava em período de férias e retornaria no início de fevereiro.

No início de fevereiro, o contato foi retomado, procurando-se pela diretora da escola, mas o responsável pela secretaria informou que esta não se encontrava e passou a ligação para a orientadora pedagógica, para a qual se fez breve explicação a respeito da pesquisa e da necessidade de saber se existiam professores que haviam participado do

Projeto GERES na escola, o que a pesquisadora se dispôs a fazer pessoalmente. Mediante aceitação, foi agendado um primeiro contato para dia 4 de março de 2009.

Nesse primeiro contato pessoal, a acolhida pela orientadora pedagógica foi muito boa, desencadeando-se uma conversa em sua própria sala. Nesta conversa foi retomado o que se havia dito por telefone, a respeito do que tratava a pesquisa e foi ressaltada a necessidade de saber se existiam pelo menos dois professores participantes do GERES na escola.

A orientadora pedagógica mostrou-se bastante solícita quanto à pesquisa e disse que teria que verificar junto aos professores a possibilidade de sua realização na escola, mas, de antemão, adiantou que ali existia apenas uma professora que participara do GERES, pois duas haviam se aposentado, uma outra havia sido removida e as demais eram substitutas. Finalizada a conversa, passou seu e-mail particular e ressaltou que na próxima reunião de TDC, dia 09 de março de 2009, falaria com a professora sobre o trabalho para poder fornecer um parecer.

No dia 13 de março de 2009, o contato foi reatado, sendo obtida resposta positiva da orientadora sobre a aceitação da professora, com quem foi agendado um diálogo pessoal para a segunda quinzena de março.

No dia agendado, 18 de março de 2009, havendo a pesquisadora chegado um pouco antes do horário combinado com a orientadora, houve a necessidade de se aguardar que a professora finalizasse a aula, período aproveitado para conhecimento da escola. Segundo a orientadora, a escola havia passado por reforma há dois anos e realmente estava muito bonita, bem equipada e com corpo docente permanente, com poucas remoções.

Concluída a aula, a orientadora se dirigiu à sala da professora, a quem disse que a pesquisadora estava aguardando para conversa sobre o projeto de pesquisa. A professora mostrou-se receptiva quando a pesquisadora entrou na sala. A orientadora se retirou dizendo: *Agora é com vocês, caso precise de mais alguma coisa me procure* (Orientadora Pedagógica da Escola 3 -DC-2009).

A Professora Antúrio disse que havia participado do Projeto GERES e que conhecia a pesquisadora devido à participação de ambas no curso proporcionado pela prefeitura sobre Letramento, em 2008. Sem mais delongas, foi apontado o objetivo da pesquisa e a

necessidade de a pesquisadora estar na escola, observando sua aula, pelo menos uma vez por semana.

A professora explicou que a turma era um pouco agitada e que as visitas seriam muito boas para se estabelecer diálogo sobre algumas ideias a respeito do que se poderia fazer para melhorar o relacionamento da turma pois, inclusive, necessitava de ajuda para compreender alguns alunos muito difíceis, que ainda não liam e não escreviam.

Em contrapartida, a pesquisadora disse que os diálogos seriam importantes tanto para a pesquisa quanto para trocas recíprocas de experiências na docência. Ao final da conversa, ficou estabelecida a presença da pesquisadora na escola às segundas-feiras a partir das 7h30, horário de entrada dos alunos do período matutino, e sua permanência até às 11h30, horário do término da aula.

3.6.4 Contato e recepção da Escola 4

O contato com a Escola 4 foi estabelecido em janeiro de 2009, período de férias escolares, no qual a maioria das equipes gestoras está presente na escola a fim de prepará-la para o início do ano letivo.

Em contato telefônico, só foi possível encontrar o vice-diretor, que sugeriu nova tentativa para quando a diretora voltasse de férias, na primeira quinzena de fevereiro, pois a decisão partiria dela. Novas tentativas foram feitas, ainda sem sucesso, até que, em uma tarde, foi possível um contato com a diretora, que foi muito receptiva, tendo inclusive agendado uma primeira reunião na própria Unicamp, onde também estava fazendo mestrado.

Nessa primeira reunião, o objetivo foi explicado, assim como os critérios para escolha da escola e dos sujeitos da pesquisa, ressaltando-se a necessidade de acompanhamento de pelo menos duas professoras da escola que houvessem participado do Projeto GERES, de acordo com o critério permanência na escola em período superior a um ano. Foi esclarecido que o trabalho consistiria em observações das aulas, em aplicação de questionários e entrevistas com as professoras e com a equipe gestora.

A diretora gostou muito do projeto de pesquisa, mas quis saber quais eram as outras escolas participantes, uma vez que haviam sido mencionadas quatro escolas, duas com

maior nível de eficiência e duas com menor nível de eficiência. Durante o diálogo a diretora disse:

A escola realmente tem que ser desvelada e é muito bom quando alguém resolve ir até lá para investigá-la.

A escola está de portas abertas para você e o que precisar é só pedir que tentaremos ajudá-la.

A nossa escola, acredito que seja a de maior nível de eficiência, pois estamos em uma região privilegiada e os alunos têm um nível socioeconômico médio, não são alunos de “favela”, os mais pobres geralmente vem de fazendas.

Terei somente que falar com a orientadora para ver quais professoras poderá acompanhar, mas peço que me ligue para saber a resposta (Diretora da Escola 4– DC-2009).

Passados quinze dias depois do primeiro contato, em nova ligação para a escola, a diretora prontamente atendeu e disse que havia duas ou três professoras participantes do GERES com quem as conversas poderiam ser combinadas e que, de acordo com a orientadora pedagógica, seria possível participar de uma reunião de TDC para conversar diretamente com elas.

A participação na reunião de TDC ocorreu na segunda quinzena de fevereiro. A chegada à escola, contou com a recepção pela diretora que fez a apresentação à orientadora pedagógica, a quem ressaltou a presença da pesquisadora e a explicação da pesquisa na pauta da reunião. Também comunicou que havia duas ou três professoras que participaram do GERES, uma delas em de licença saúde, com retorno para março ou abril, mas que a conversa com as outras poderia ser adiantada.

A pauta da reunião de TDC tratava de: troca de sala das turmas de 5º. e 8º. anos, possibilidade de mudança de horário do TDC, problemas de horários dos professores de 6º. a 9º. anos e apresentação da pesquisa à equipe escolar. Durante a reunião, houve certa polêmica entre os professores e a gestão quanto ao primeiro e o terceiro ponto da pauta, pois a professora do 5º. ano não desejava mudar de sala, alegando estar nela há algum tempo, sendo difícil trocar tudo de lugar. Por fim, chegou o momento de apresentar a pesquisa ao grupo, que demonstrou aceitação. Quanto à orientadora, procurou anotar todos os aspectos apontados na ata da reunião e, no fim da explanação, fez a apresentação da pesquisadora às professoras que participaram do GERES.

A professora do 5º ano (Professora Camélia) aceitou e solicitou retorno em dia de aula para serem definidos o dia e horário em que seriam feitas as observações. A outra

professora disse não ter participado do GERES e logo saiu da sala, não esperando para continuidade do assunto. Uma terceira professora encontrava-se em licença saúde, mas a orientadora pedagógica disse que não haveria problemas, pois era uma excelente professora e que em breve retornaria, dispondo-se a conversar com ela sobre a pesquisa assim que voltasse. O momento foi aproveitado para dizer à diretora e à orientadora sobre a necessidade de agendar entrevista com ambas para o conhecimento de alguns aspectos pessoais e compreender a dinâmica escolar. A única solicitação da diretora foi para que fosse passado a ela o que ficasse acordado com a professora da sala a ser acompanhada.

Conforme combinado, na semana seguinte à reunião de TDC, houve o retorno da pesquisadora à escola para conversar com a professora e definir dia e horário da presença para observar as aulas. Ficou combinado para todas as terças-feiras, das 13h às 17h, e, sem objeção, salientou: *O Geres não serviu para nada, pois trabalho bem diferente, não aceito muito essas coisas* (Professora Camélia- DC-2009).

Na sequência, a professora fez a apresentação para a turma, solicitando explicação da pesquisadora e de seus propósitos, mas antes disse: *A Juliana estará aqui observando como trabalho com vocês* (Professora Camélia -DC-2009).

Depois de breve explicação, e aproveitando a presença na sala mesmo que por pouco tempo, alguns aspectos relevantes para a pesquisa foram observados; na lousa estava escrito *Prova Oral de Ciências conteúdo Sistema Digestório* (Professora Camélia -DC-2009). A respeito disto, uma aluna, em relato, disse que primeiro a professora tinha entregado uma folha fotocopiada com atividades e ninguém as havia acertado; então a professora resolveu pedir para que estudassem em casa, que no dia seguinte daria uma prova. O relacionamento entre professora e alunos neste primeiro contato pareceu amistoso, com brincadeiras entre ambos e ao mesmo tempo cobranças que não pareciam amedrontar os alunos; por exemplo, a situação da salsicha na hora do lanche:

(Professora Camélia) - Vocês não podem comer salsicha, pois faz mal!

Depois de algum tempo a professora vai buscar um prato de comida para almoçar junto com os alunos e eles veem que ela também pegou salsicha.

(aluno) - A professora está comendo salsicha e não pode!

A professora responde brincando ao aluno:

(Professora Camélia) - Mas não é para mim!

(Professora Camélia- DC-2009)

Concluído este primeiro contato com a turma e definidos com a professora dia e horário a estar na escola, foi feito um relato à diretora sobre o que ficara acordado, tendo ela perguntado: *Como a professora te tratou, não reclamou ou falou mal de alguma coisa* (Pesquisadora -DC-2009)?

Após ter afirmado um bom tratamento, sem ter feito nenhuma objeção quanto a presença e observação, falando apenas sobre o GERES, a diretora ressaltou:

Ela é assim mesmo, o que tem que dizer, diz mesmo, se não gosta ou se gosta. Realmente ela não costuma tratar mal as pessoas. Somente gosta de me contrariar, por isto disse a você para primeiro decidir com ela e depois me passar o que decidiram (Diretora da Escola 4-DC-2009).

Após estabelecidos os primeiros contatos, passou-se para as observações que se tornaram semanais. A diretora convidou a pesquisadora para participar em outras reuniões de TDC, já que na primeira houve muita polêmica, mas como regra não era assim e as discussões eram interessantes.

Cumprida a etapa de contato com as quatro escolas, procurou-se caracterizar os grupos que se constituiriam nos sujeitos da pesquisa, conforme se apresentam no item a seguir.

3.7 Caracterização dos sujeitos do estudo

A amostra foi composta por oito professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, quatro orientadoras pedagógicas, três diretoras e duas vice-diretoras de quatro escolas da Rede Municipal de Campinas/SP.

No entanto, estes sujeitos foram agrupados em três grupos, sendo o principal deles o Grupo 1, de professoras que possibilitaram a observação de suas aulas; o Grupo 2, das orientadoras pedagógicas, e o Grupo 3, das diretoras /vice-diretoras.

Especialmente em relação ao grupo de professoras, buscou-se renomeá-las colocando nomes de flores com o intuito de preservar-lhes a identidade e resguardar-lhes a imagem, conforme acordado.

Grupo 1

Escola 1

Na Escola 1, quatro professoras concordaram com observação de suas aulas.

A **Professora Rosa** tem cinquenta anos de idade e vinte e nove anos de exercício na docência. Tem formação em Magistério e graduação em Pedagogia e Ciências Sociais incompleta, e, em 2009, concluiu a especialização em Novas Tecnologias Digitais na Educação na Unicamp. Professora de uma turma de 1º ano, com 21 alunos, participou do GERES em 2005, com uma turma de 1º. série (atualmente 2º. ano), e, em 2006, com uma turma de 2ª. série (atualmente 3º. ano).

A **Professora Margarida** tem quarenta anos de idade e vinte anos de exercício na docência. Tem formação em Magistério e graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ouro Fino, e Artes incompleta pela Unicamp, tendo feito especialização em Violência Doméstica com Crianças e Adolescentes pela USP. Professora de uma turma de 2º ano com 21 alunos, sendo três deles da Educação Especial. Participou do GERES em 2005, com uma turma de 1º. série (atualmente 2º. ano); em 2006, com uma turma de 2ª. série (atualmente 3º. ano) e em 2007 com uma turma de 3ª. série (atualmente 4º. ano).

A **Professora Violeta** tem sessenta e nove anos de idade e cinquenta anos de exercício na docência; no final do ano de 2009 completara setenta anos, recebendo a aposentadoria compulsória. Tem formação em Magistério e graduação em Pedagogia pela FCL Plínio Augusto de Amaral. Professora de três turmas, uma de 4º. ano e duas de 5ºs anos, sendo oficialmente somente dos 5º. anos, trabalha por área com a Professora Orquídea. Entretanto, por ausência da professora efetiva do 4º. ano e por “inexperiência” da professora adjunta, de acordo com relato das Professoras Violeta e Orquídea, estas três professoras se organizaram para trabalhar por área nas três turmas. No caso da Professora Violeta, o componente curricular trabalhado era matemática, com 30 alunos no 4º. ano e 31 em cada um dos 5º.s anos; participou do Projeto GERES em 2008.

A **professora Orquídea** tem quarenta anos de idade e vinte e dois anos de exercício na docência. Tem formação em Magistério, graduação em Letras pela PUC- Campinas e, em 2009, concluiu a especialização em Novas Tecnologias Digitais na Educação, na Unicamp. Professora de três turmas, uma de 4º. e dois 5º.s anos, pois trabalha por área com

a Professora Violeta. No caso da professora Orquídea, o componente curricular trabalhado era Língua Portuguesa, com 30 alunos no 4º. ano e 31 em cada um dos 5º.s anos; participou do GERES em 2005, com uma turma de 4ª. série (atualmente 5º. ano); em 2006, com uma turma de 4ª. série (atualmente 5º.ano); em 2007, com uma turma de 3ª. série (atualmente 4º.ano); e em 2008, com uma turma de 4ª série (atualmente 5º.ano).

Escola 2

Na Escola 2, uma professora concordou com a observação de sua aula, embora essa fosse a escola com maior número de professores participantes do GERES.

A **Professora Cravo** tem sessenta anos de idade e trinta e cinco anos de exercício na docência. Tem formação no Magistério e graduação em Pedagogia pela PUC-Campinas. Professora de uma turma de 2º ano com 32 alunos, participou do GERES em 2005, com uma turma de 1ª. série (atualmente 2º. ano).

Escola 3

Na Escola 3, uma professora concordou com observação de sua aula, pois não havia outras professoras que participaram no GERES.

A **Professora Antúrio** tem quarenta e seis anos de idade e dezoito anos de exercício na docência. Tem formação em Magistério e graduação em Pedagogia pela FCL Plínio Augusto de Amaral, fez diversos cursos pela Secretaria Municipal de Campinas e faz especialização em Línguas Práticas Discursivas e Ensino na Unicamp. Professora de uma turma de 2º ano com 21 alunos, participou do GERES em 2005, com uma turma de 1ª. série (atualmente 2º. Ano); e em 2006, com uma turma de 3ª. série (atualmente 4º. ano); e em 2008, com uma turma de 3ª. série (atualmente 4º. ano).

Escola 4

Na Escola 4 duas professoras aceitaram a observação de suas aulas.

A **Professora Camélia** tem cinquenta anos de idade e vinte anos de exercício na docência. Tem formação em Magistério e graduação em Jornalismo pela PUC- Campinas. Professora de uma turma de 5º ano com 30 alunos, tendo participado do GERES em 2008, com uma turma de 4ª. série (atualmente 5º. ano).

A **Professora Azaléia** tem cinquenta anos de idade e vinte e três anos de exercício na docência. Tem formação em Magistério e graduação em Pedagogia pela FCL Plínio Augusto de Amaral, fez curso pela Secretaria do Estado, o PROFA¹⁴, e especialização PROEPRE¹⁵, na Unicamp. Professora de uma turma de 2º ano com 25 alunos, participou do GERES em 2005, com uma turma de 1ª. série (atualmente 2º. ano); e, em 2006, com uma turma de 2ª. série (atualmente 3º. ano).

Grupo 2

Escola 1

A **Orientadora Pedagógica (OP da Escola 1)** tem formação em Magistério; na graduação é formada em Psicologia pela PUC-Campinas e tem mestrado e doutorado na área de Educação na Unicamp. Quanto à carreira profissional, tem quinze anos de exercício na docência e oito meses enquanto orientadora pedagógica.

Escola 2

A **Orientadora Pedagógica (OP da Escola 2)** tem formação em Magistério; fez graduação em Educação Física e Pedagogia e especialização em Pedagogia do Esporte Escolar, PROEPRE e Gestão do Trabalho Pedagógico. Quanto à formação profissional, tem vinte anos de exercício na docência e cinco meses no cargo de orientadora pedagógica; também já exerceu outros cargos, como professora de Educação Infantil, professora de Ensino Fundamental e Professora – Coordenadora.

Escola 3

A **Orientadora Pedagógica (OP da Escola 3)** tem formação em Magistério; fez Pedagogia na UNESP e mestrado em Educação na Unicamp. Quanto à formação profissional, tem vinte anos de exercício na docência e cinco anos e meio de exercício no cargo de orientadora pedagógica.

Escola 4

A **Orientadora Pedagógica (OP da Escola 4)** tem formação em Magistério em colégio particular, graduação em Pedagogia na Unicamp e mestrado na Engenharia Agrícola na Unicamp. Quanto à carreira profissional, tem seis anos de exercício docência e

¹⁴ Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

¹⁵ Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

está no cargo de orientadora há quinze anos; também já exerceu outros cargos na escola e na Secretaria Municipal de Educação, como professora de Alfabetização de Jovens e Adultos, professora de Educação Infantil, Coordenadora de Unidade – FUMEC, Coordenadora Pedagógica substituta e Coordenadora de NAED (Representante Regional).

Grupo 3

Escola 1

A **diretora (D da Escola 1)** tem formação em Magistério, graduação em Pedagogia na Unicamp e atualmente faz especialização em Gestão Educacional na Policamp. Como profissional, atuou vinte e um anos na docência e está no cargo de diretora há dois anos e dez meses, mas, nesta escola há oito meses; já exerceu outros cargos, como professora de Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

A **vice-diretora (VC da Escola 1)** tem formação em Magistério, graduação em Pedagogia na PUC-Campinas; atuou, enquanto docente, onze anos e está no cargo de vice-diretora há sete anos; também exerceu outros cargos na escola enquanto Orientadora Pedagógica.

As duas profissionais fizeram parte deste grupo, pois a vice-diretora acompanhou a inserção da pesquisadora na escola desde o início, além de ser responsável pelo período matutino, e a diretora, que a partir de maio passou a acompanhar o trabalho de pesquisa, sendo inserida neste grupo.

Escola 2

A **diretora (D da Escola 2)** tem formação em Magistério, graduação em Pedagogia e especialização em Gestão Escolar. Na carreira profissional tem dezoito anos de exercício na docência e dois no cargo de diretora, mas, nesta escola, há apenas cinco meses. Também já exerceu outros cargos na escola como professora de Educação Infantil, diretora substituta de creche e coordenadora de escola de Educação Infantil.

Escola 3

A diretora não foi sujeito da pesquisa, pois estava na escola em poucos momentos devido a grandes períodos de licença e por estar em processo de aposentadoria. A responsável pelo período matutino e vespertino era a vice-diretora (VD Escola3).

A **vice-diretora (VD da Escola 3)** tem formação em Magistério, graduação em Pedagogia na Unip e especialização em Educação Especial na Uniararas. Atuou na docência durante sete anos e está no cargo de vice-diretora também há sete anos.

Escola 4

A **diretora (D da Escola 4)** tem formação em Magistério, graduação em Pedagogia e Educação Física na Unicamp; apresenta três especializações de 360 horas e atualmente faz mestrado na Unicamp. Quanto à formação profissional, tem doze anos de exercício na docência e está no cargo de diretora há onze anos, mas, nesta escola está há apenas dois anos; também exerceu outros cargos, como orientadora pedagógica substituta.

Convém, agora, que seja dada atenção à questão de como as informações recolhidas foram trabalhadas.

3.8 Tratamento dos dados

Para tratamento dos dados, procedeu-se à Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (1977, p.42), se constitui em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Neste sentido, a Análise de Conteúdo, como conjunto de técnicas de análise de formas de comunicações verbais e não verbais, não se resume à leitura restrita, mas se propõe também a desvelar aquilo que se encontra oculto.

A Análise de Conteúdo, segundo Bardin (1977), envolve três etapas básicas: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados; e a inferência e a interpretação.

A pré-análise trata da organização propriamente dita e corresponde:

(...) a um período de intuição, mas, tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. (...) Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos

objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação fina (BARDIN, 1977, p.95).

Superada essa etapa, parte-se para a exploração do material, que consiste numa operação de codificação, seguida pelo tratamento dos resultados brutos, de modo que se tornem significativos e válidos.

A codificação consiste na transformação dos dados brutos em unidade de análise, que pode ser considerada como unidade de registro e unidade de contexto. A unidade de registro pode ser de natureza ou de dimensões variadas. A unidade de contexto serve de compreensão para codificar a unidade de registro, tornando-se necessário fazer referência ao contexto da unidade a registrar.

Toda essa sistematização leva à categorização definida por Bardin (1977, p.117) como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Portanto, neste trabalho, como mencionado, a base de dados constitui-se dos dados coletas por meio de questionários, entrevistas e observações de campo, seguida de registro. Antecedendo a etapa de tratamento dos resultados, a que se realizar a *priori* uma leitura flutuante, que segundo Bardin (1977, p.96) “(...) consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”.

O questionário e as entrevistas foram trabalhados em dois momentos, sendo o questionário o primeiro instrumento utilizado para caracterizar os sujeitos da pesquisa e para constatação de que alguns eixos de investigação diziam respeito a preocupações expressas nas entrevistas. Em especial, nos questionários de professores, identificou-se alguns aspectos que puderam ser constatados em momento posterior nas observações das aulas, como, por exemplo, as formas de trabalhar o conteúdo e de avaliá-lo. As entrevistas possibilitaram a identificação dos elementos que mereceram aprofundamento na análise qualitativa.

Após a primeira leitura global dos registros de todo o material coletado, precedeu-se à leitura mais minuciosa, ou seja, a leitura vertical de cada resposta e, por fim, leitura

horizontal do conjunto das entrevistas e observações, considerando o contexto do grupo que as originou.

Dessa leitura procedeu-se à primeira organização, consistindo esta no agrupamento dos dados de cada um dos sujeitos por escola. Deste modo, primeiramente reuniram-se os dados das duas escolas com maior nível de eficiência, Escolas 1 e 2 e, sucessivamente as escolas com menor nível de eficiência, Escolas 3 e 4, optando-se por este agrupamento inicial para facilitar a visualização tanto das aproximações, como de possíveis diferenças entre uma escola e outra, e entre os próprios sujeitos. Nesta etapa também buscou-se assinalar através de códigos os elementos que expressavam diferentes ideias em cada um dos itens que se constituíram em preocupação nas entrevistas e observações.

Segundo Bardin (1977), para constituição deste corpus são elencadas algumas regras importantes: regra da exaustividade, quando se levam em consideração todos os elementos do corpus, não podendo ser deixado de fora nenhum elemento; regra da representatividade, quando se submete a amostra à análise desde que o material se preste a isto; regra da homogeneidade, quando se considera que os documentos retidos devem obedecer a critérios de escolha, e regra da persistência, quando se considera que os documentos retidos devem ser adequados enquanto fonte de informação, correspondendo ao objetivo da análise.

A sistematização dos dados coletados deu origem às categorias de análise. A Tabela 3, a seguir, representa a sistematização destas categorias e subcategorias de análise.

Tabela 3- Construção das categorias e subcategorias que emergem das falas dos sujeitos e das observações de campo

Categorias	Subcategorias
Infraestrutura escolar	a- Número de turnos b- Espaço físico c- Recursos humanos d- Recursos financeiros
Planejamento Educacional na visão dos educadores	a- Planejamento como forma de organizar o Projeto Político Pedagógico e o Projeto de Ensino b- Planejamento como forma de organizar a aula
Avaliação da aprendizagem: concepções e prática	a- Avaliar como processo contínuo b- Avaliar é verificar conteúdo c- Avaliar é refletir sobre o trabalho pedagógico d- Avaliação na prática docente
Conselho de Classe enquanto instância de discussão da avaliação	a- Conselho de Classe centrado nos processos de discussão sobre a aprendizagem dos alunos b- Conselho de Classe centrado no trabalho desenvolvido pelo professor
Participação das famílias na organização do trabalho pedagógico	
Gestão escolar nas quatro escolas municipais	a- Papel da gestão b- Funcionamento da escola c- Documentos orientadores d- Apoio externo

Partindo-se destas categorias e subcategorias procede-se a análise, apresentada no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV- O COTIDIANO DE QUATRO INSTITUIÇÕES ESCOLARES MUNICIPAIS: DESVELANDO ALGUMAS CARACTERÍSTICAS PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA SALA DE AULA

Procura-se neste capítulo organizar os dados apresentados, levando-se em conta o processo desencadeado com a inserção e a permanência no campo, aos resultados finais provenientes dos dados coletados, os quais possibilitam identificar as características na organização do trabalho pedagógico nas salas de aula e nas escolas pertencentes à pesquisa.

Nesse contexto, de intenso contato com os sujeitos no cotidiano da escola, muitas vezes a pesquisadora se vê implicada nos processos desencadeados, ao mesmo tempo em que busca um olhar fora do processo, conforme ressalta Fontana (2000, p.165): “(...) a pesquisadora além de ter seu papel explicitamente delimitado na pesquisa e na relação de ensino, (...) teve também a oportunidade de reconhecer os limites e as possibilidades de sua compreensão frente às diferentes realidades escolares investigadas”. Isto se deve à complexidade que envolve as observações sobre o trabalho pedagógico no cotidiano escolar e a imersão neste universo tão complexo, que é a escola.

Assim, a análise consiste em um momento fundamental da pesquisa, pois, analisa-se todo o processo desencadeado em que o pesquisador, diante de seus objetivos e pautado sob um determinado referencial teórico, manifesta-se, demonstrando as posições, as qualificações e as compreensões advindas com o desenvolvimento de todo trabalho.

Para a análise deste trabalho, procurou-se retomar os objetivos propostos, com os quais se buscou investigar as características da organização do trabalho pedagógico das salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas com diferentes níveis de eficiência, com o intuito de observar, identificar, descrever e analisar essas características, aprofundando-se os estudos sobre o processo de organização do trabalho pedagógico, tendo em vista repensar a avaliação enquanto determinante nesta organização.

A opção por trazer episódios que representam as observações realizadas nas quatro escolas investigadas, bem como dos demais dados obtidos da pesquisa, surgiu da leitura provenientes das entrevistas; análise dos documentos, Projeto Político Pedagógico das Escolas e Planos de Ensino Docentes, e das observações de campo, que constituem unidades de análise.

Partindo-se da leitura, inferência e interpretação, aspectos inerentes à análise dos dados, pontos de maior aproximação entre os diferentes contextos escolares foram extraídos, constituindo-se nas seis unidades de análise, conforme apontado no Capítulo III, sobre a Trajetória Metodológica.

Para tanto, os capítulos com a fundamentação teórica auxiliam na reflexão sobre os aspectos que constituem a organização do trabalho pedagógico, nos diferentes contextos em que a aula estrutura-se, bem como possibilita a identificação de características que repercutem em tal organização.

Diante disto, recorre-se a Rockwell e Ezpeleta (1986, p.22) para ressaltar a importância da análise baseada no cotidiano da realidade escolar.

Quando integramos o cotidiano na qualidade de nível analítico da realidade escolar, pensamos em poder abordar de modo geral as formas de existência material da escola e dar relevo ao âmbito preciso em que os sujeitos individuais, engajados na educação, experimentam, reproduzem, conhecem e transformam a realidade escolar.

Com esse tipo de consideração torna-se relevante apresentar uma rápida descrição das escolas municipais estudadas e o seu entorno, para melhor compreensão da discussão dos dados categorizados conforme constam no capítulo anterior.

4.1 As escolas municipais e o seu entorno

Analisando a localização das quatro escolas pesquisadas, pode-se constatar que, embora com características específicas e peculiares, todas elas estão localizadas nas regiões periféricas do município e consideradas regiões de baixo nível socioeconômico, exceto a da Escola 1 – distrito da região norte - e da Escola 4 - distrito da região leste – consideradas de médio e alto nível socioeconômico.

Segundo Oliveira (2005, p.71), a região norte do município na qual está localizada a Escola 1 “(...) possui os melhores índices de qualidade de vida de Campinas, com presença de universidades, centro de pesquisa de alta tecnologia e consumo, há uma forte tendência para a expansão urbana, não só em termos de habitação como de indústrias e de serviços”.

A Escola 1 localiza-se em um bairro rodeado por chácaras, fazendas e condomínios, na região periférica de um dos distritos do município de Campinas. A comunidade escolar apresenta nível socioeconômico baixo (-0,76, segundo dados extraídos do Projeto

GERES¹⁶) e há movimentação geográfica, principalmente a partir do 4º. e 5º. anos do Ensino Fundamental, pois, ao mesmo tempo em que a demanda por vagas é grande, a evasão também é frequente ao longo do ano letivo, segundo relato da professora Orquídea:

Aqui [no distrito] a clientela é muito flutuante, eles entram e saem durante o ano todo, e eu percebo que os 1º.s e 2º.s anos são menores, depois o 3º.já aumenta um pouco, o 4º. aumenta bastante e o 5º. já lotam as salas. Justamente por isto, porque tem muitos alunos de fora, alunos que tiveram várias repetências; alunos que foram “expulsos” de outras escolas, ou melhor, que foram obrigados a se transferir; a gente recebe alunos de outras cidades, de outros bairros, de outros Estados, principalmente de outros estados. Tem muita gente de Minas Gerais, Paraná, eles vêm em busca de trabalho, então daí você recebe um aluno que não tem uma pasta, não tem um caderno, que não tem uma história, você não sabe a história, quem é aquele aluno.

Daí você tem que conhecer aquele aluno, diagnosticar o que ele sabe e o que ele não sabe e aí que você vai começar a trabalhar com ele e depois na hora de avaliar fica difícil, pois você pega um aluno que não se tem uma referência sobre ele, da professora anterior, da história de vida dele, os pais às vezes nem aparecem para explicar.

Então, são histórias de vida triste, sofrida, daí quando essas crianças estão começando a aprender, eles mudam de escola. É difícil ver o progresso. Quer dizer, não dão nem um tempo para a criança se habituar ao lugar (Entrevista Professora Orquídea- Escola 1).

A região leste, na qual está localizada a Escola 4, pertence a uma área de Proteção Ambiental (APA), com uma grande população que habita os condomínios e chácaras, de classe média alta e classe alta (Oliveira, 2005); entretanto, os alunos que frequentam a escola não fazem parte dessa população.

Embora na Escola 4 os alunos apresentem baixo nível socioeconômico (-0,18, segundo dados extraídos do Projeto GERES) dentre as quatro escolas é a que está mais bem localizada, com ponto de ônibus em frente e próxima a bairros urbanos e rurais, de onde provêm os alunos. Isto se confirma através do relato da diretora:

Eu brinco que o meu pobre é o menino da fazenda, não é o menino da “favela”. Então é muito diferente, pois ele tem uma família, ele é bem tratado, ele trabalha junto com os pais, meu pobre é humilde, mas ele não está vinculado nas questões de violência. É diferente de você pegar a criança pobre da escola estadual ao lado, estamos a 1km dela, eles trabalham com a criança da “favela”, que sofreu alguns tipos de

¹⁶ As informações adquiridas pelos relatórios do Projeto GERES é que o valor referente ao nível socioeconômico médio da escola (NSE) varia em uma escala que vai de +1 a -1. Deste modo, como pode ser observado as quatro escolas da pesquisa apresentam valores de NSE negativo, o que significa que estas escolas encontram-se abaixo da média (Valor 0) em relação ao conjunto de escolas participantes da pesquisa GERES pólo Campinas.

violência, de abandono, de fome, então é um outro tipo de pobreza. Aqui é mais uma humildade do que uma pobreza (Entrevista D da Escola 4).

A Escola 3 também está localizada na região leste, mas em um bairro bastante diferente da Escola 4, próxima a uma rodovia que leva à saída do município, congregando o que Ribeiro (2005) denomina “favelas e periferias” e “bairros nobres e jardins”. A comunidade em que se insere é de nível socioeconômico baixo (-0,62, segundo dados extraídos do Projeto GERES); apesar da simplicidade, as moradias são em grande parte de alvenaria. A violência e os problemas com o tráfico de drogas são um complicador que interfere diretamente no ambiente escolar, para cuja solução a escola contribui por meio da constituição de parcerias com Entidades e Posto de Saúde. Entretanto, é uma escola que está bem localizada, com ponto de ônibus próximo e há dez minutos do centro de Campinas.

A Escola 2 localiza-se na região sul, mas, em outro bairro periférico do município, próximo a duas rodovias que levam à saída da cidade. A comunidade é de baixo nível socioeconômico (-0,98, segundo dados extraídos do Projeto GERES) e o bairro é bastante carente em termos de urbanização, sem saneamento básico, sem rede de esgoto; em muitas ruas não existe pavimentação, com exceção da rua da escola que foi asfaltada ao longo de 2009. A violência e os problemas com o tráfico de drogas são outros complicadores que interferem diretamente no ambiente escolar.

Segundo Koslinski e Ribeiro (2009), associados aos processos de transformação social, de urbanização e de metropolização, há uma dupla interpretação, pois, ao mesmo tempo em que se combinam diferentes valores hierárquicos e igualitários, individualismo e coletivismo, também se expandem os problemas de criminalidade e violência, que deve ser compreendidos no quadro da ruptura do sistema, que tanto oferece como exclui, privando os indivíduos de melhores condições de vida e das oportunidades.

Koslinski e Ribeiro (2009, p.107) ressaltam também que:

Nas metrópoles brasileiras, com efeito, experimentam-se na vida cotidiana os efeitos da díade contraditória decorrente da aceleração da difusão de expectativas igualitárias (pela escola, pelo mercado, pela política, pela religião), perdendo pouco a pouco legitimidade o lado hierárquico da sociedade, ao mesmo tempo em que a economia, as instituições e o território excluem, desigualam e segregam, com enorme potencial corrosivo da crença de estar toda a população na mesma sociedade, compartilhando o mesmo projeto de futuro.

Neste descompasso evidencia-se a contradição entre os processos de democratização, integração social e cultural, e os altos índices de violência e criminalidade. Concomitantemente, o problema de segregação residencial contribui para a diminuição de oportunidades tanto de interação entre pessoas ocupando diferentes posições no espaço social da cidade, como tais configurações gerariam desigualdades educacionais, conforme ressaltam Kaztman & Retamoso (2008).

Deste modo, à medida que se multiplicam demandas urgentes por saneamento básico, moradia, pavimentação, dentre outras necessidades, também é extremamente necessária a elevação do nível educativo da população frente ao atual desenvolvimento social.

Apesar de tal necessidade, López (2008) ressalta que os sistemas educacionais parecem estar demonstrando sérias dificuldades para responder ao desafio de uma educação mais ampla e popular, que consiga atingir substantivamente a população mais fragilizada. Isto se configura numa educação de baixa qualidade para as crianças das classes sociais mais baixas, que chegam às escolas com escasso conhecimento, seja da língua pátria ou dos padrões culturais dominantes; com elevados níveis de repetência e evasão escolar, mesmo com a implementação de políticas públicas de incentivo, havendo rara perspectiva de sucesso.

No entanto, segundo Flores (2008), mesmo sendo a concentração espacial da pobreza, um fator negativo para o desempenho escolar das crianças, um indivíduo vivendo neste contexto não está predestinado ao insucesso escolar, desde que haja esforços e atuação adequada pelas escolas, de modo que possa resistir aos efeitos negativos do bairro e acumular condições para aproveitar as oportunidades.

Ao se considerar a ideia de “aproveitar as oportunidades oferecidas” é possível que se cometa um equívoco, com ênfase no pressuposto de se o indivíduo não se sair bem, não as aproveitou ou não soube aproveitá-las. Então, é preciso ir além, buscando assumir compromisso, lutar por direitos políticos e sociais, e efetivamente solicitar a participação como coautores no processo de busca pela qualidade da educação, garantindo-se dessa forma, a essa população mais fragilizada, a possibilidade de melhores condições e

oportunidades sociais, bem como, uma educação popular, tal como a ela se refere Freire (2001).

A educação popular a que me refiro é que recebe a presença de classes populares como um *sine qua* para a prática realmente democrática da escola pública progressista na medida em que possibilita o necessário aprendizado daquela prática (p.103).

Para o autor, educação popular se faz, portanto, com a participação da comunidade, assim como a democracia se faz com a presença do povo.

Para López (2008, p.345):

A vizinhança, como um espaço em que se estabelecem modos únicos de articulação dos diferentes fatores da vida social, política ou cultural, aproxima as escolas e as crianças, que são diferentes e que se relacionam de modo diferente com essas instituições. (...) O desafio de garantir uma educação de qualidade para todos é poder desenvolver uma estratégia pedagógica e institucional de acordo com as particularidades das crianças e dos adolescentes, e ao mesmo tempo, garantir-lhes os recursos necessários e adequados para que realmente ocorra o aproveitamento das experiências escolares.

Em resumo, na afirmação do autor fica evidente a necessidade se buscar recursos políticos e sociais que garantam uma educação de qualidade, mas uma educação de qualidade deve necessariamente buscar recursos provenientes da comunidade, de modo que os seus filhos possam participar ativamente das práticas educacionais.

No entanto, o grande desafio da educação reside neste contexto pois, à medida que se assume essa responsabilidade, também há necessidade de quebrar alguns paradigmas, principalmente no que diz respeito à visão de homem, educação e sociedade. E, para isto, torna-se imprescindível reverem-se muitos aspectos relacionados ao melhor resultado e ao sucesso na educação, especialmente no que diz respeito ao planejamento da proposta educacional que, em vez de almejar um aluno ideal, organiza-se sob a perspectiva de um aluno real, que tanto está presente no bairro, na sociedade, na escola, como na aula, fazendo parte de processos distintos de socialização, mas que ao mesmo tempo luta e busca na escola, ainda hoje, um meio de ascensão social e expectativa educacional.

Na sequência, apresenta-se a análise dos dados dessas escolas, de acordo com as categorias de análise apresentadas no Capítulo III, na tabela 3 na página 98.

4.2 Discussão dos dados das escolas investigadas a partir das categorias e subcategorias encontradas

É conveniente lembrar que a análise, tal como proposta e efetivada, supõe a perspectiva central que perpassa todo o trabalho realizado. Sendo assim, cumpre manter a atenção para a configuração da relação problematizada na organização do trabalho pedagógico e aquilo que se denomina como características identificadas nessa organização.

Assim, a análise dos dados organiza-se em seis categorias: infraestrutura escolar, planejamento educacional na visão dos educadores, avaliação da aprendizagem (concepções e práticas), Conselho de Classe, participação das famílias na organização do trabalho pedagógico e gestão escolar nas quatro escolas municipais.

4.2.1 A Infraestrutura Escolar

Em vários trabalhos de autores como Aguiar, Albernaz, Alves, Bonamino, Ortigão, Franco e Sátyro (2007), Sátyro e Soares (2007), dentre outros, é possível identificar o quão importante se faz a análise sobre a influência dos aspectos intraescolares nos processos educativos e no desempenho dos alunos em termos de aprendizagem, bem como na organização do trabalho pedagógico, na gestão escolar, na organização do currículo, no planejamento pedagógico, nos processos de participação, enfim, em toda a dinâmica do cotidiano escolar.

No entanto, diante da especificidade de cada escola e da pluralidade de fatores intraescolares, procura-se ater, neste estudo, aos fatores que se relacionam à organização do trabalho pedagógico na sala de aula, de forma específica, e escolar, de forma ampla.

As características relacionadas à organização do trabalho pedagógico na escola, de acordo com os autores mencionados, podem ser de ordem estrutural, tais como os aspectos físicos da escola, os recursos materiais, número de turmas, recursos financeiros e recursos humanos; de ordem técnico-pedagógica, relacionada ao tipo de gestão, normas, participação da comunidade e planejamento docente; e de ordem social, no que diz respeito às interações no âmbito escolar entre os professores, os alunos, os funcionários e a gestão.

Especialmente no que diz respeito aos aspectos de ordem estrutural, considera-se nesta pesquisa os referentes a:

- Número de turnos;
- Espaço físico;
- Recursos humanos;
- Recursos financeiros.

a) Número de turnos

No que diz respeito ao número de turnos de funcionamento das quatro escolas, e a relação deste com o número de alunos e número de turmas, pode-se verificar que, embora pertençam a uma mesma rede de ensino, existem três tipos de escolas, ou seja, escolas de pequeno, médio e grande porte.

Tabela 4 – Dados matrícula, turma e turnos das escolas

Escolas	Números de alunos	Número de turmas	Número de turnos
Escola 1	644	22	3*
Escola 2	1552	55	4**
Escola 3	732	24	3
Escola 4	369	14	3

* Os três turnos correspondem aos períodos manhã, tarde e noturno, de acordo com informações obtidas em planilhas do Sistema Integre da SME.

**Os quatro turnos correspondem aos períodos manhã, intermediário, vespertino e noturno, de acordo com informações obtidas em planilhas do Sistema Integre da SME.

Na Tabela 4 pode-se verificar que a Escola 4 é uma escola de pequeno porte, que atende 369 alunos distribuídos em 14 turmas, em 3 turnos de funcionamento, sendo 4 turmas de 6º. ao 9º. anos e uma de 1º. ano no período da manhã, 5 turmas de 2º. ao 5º. anos no período da tarde, e 4 turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno.

As Escolas 1 e 3 são escolas de médio porte, atendendo 644 e 732 alunos, distribuídos em 22 e 24 turmas, nos 3 turnos de funcionamento. A Escola 1 organiza-se atendendo 9 turmas de 1º. ao 5º. anos no período da manhã, 9 turmas de 6º. ao 9º. anos no período da tarde e 4 turmas de EJA no período noturno. A Escola 3 atende 11 turmas de 1º. ao 5º. anos no período da manhã, 10 turmas de 6º. ao 9º. anos no período da tarde e 3 turmas de EJA no período noturno.

E a Escola 2, de grande porte, atendendo 1552 alunos, distribuídos em 55 turmas nos 4 turnos de funcionamento, sendo 17 turmas de 1º. ao 4º. anos no período da manhã, 10 turmas de 4º. e 5º. anos e 6 turmas de 6º. ano no período intermediário, 16 turmas de 6º. ao 9º. anos no vespertino e 1 turma de 9º. ano e 5 turmas EJA no período noturno. Tendo em vista a quantidade de alunos e a grande demanda por vagas, várias escolas na SME funcionam em quatro turnos, que se constitui em um grande problema enfrentado na rede municipal, uma vez que demonstra que há necessidade de maior número de escolas para atender à grande concentração populacional, principalmente em determinadas regiões do município; mas a solução em curto prazo foi a criação desse período intermediário, o que ameniza, mas não resolve, o problema de acesso à escola.

Deste modo, mesmo atendendo nos 4 turnos, a Escola 2 apresenta um grande número de alunos por turma, em média 30 a 35 alunos, o que gera uma série de problemas, pois, muito embora a escola tenha um prédio grande, falta espaço para os alunos circularem com tranquilidade, os horários de lanche são bastante tumultuados e falta espaço para os trabalhos individualizados entre professores e alunos, dentre outros problemas gerados pela grande demanda.

Segundo Goldemberg (1993),

A superlotação de escolas tende a ocorrer nas periferias das grandes cidades e decorre dos movimentos de migração interna. O crescimento às vezes explosivo de bairros periféricos, à revelia de qualquer planejamento urbano, é o responsável pelo fato de haver, eventualmente, na mesma cidade, escolas com capacidade ociosa nas regiões mais antigas e outras funcionando com quatro turnos nas regiões mais novas. Na maioria dos municípios o problema acaba sendo resolvido com a construção de novos prédios escolares, o que não pode ser feito instantaneamente e, quando a população cresce muito aceleradamente, mesmo com um bom planejamento, é impossível evitar deficiências temporárias no atendimento (Goldemberg, 1993, p.100).

Para o autor, as escolas com três turnos diurnos (manhã, intermediário e tarde), se deparam tanto com o problema da superlotação, devido à excessiva demanda de alunos; como com a redução do número de horas de aula, uma vez que as aulas acabam tendo que ser mais curtas para suprir as horas-aulas de todos os períodos. Portanto, desencadeiam-se na escola uma série de problemas, pois isto repercute diretamente no processo de ensino e aprendizagem, bem como na organização das práticas e do trabalho pedagógico em sala de

aula, sendo estes alguns dos problemas que afligem os bairros periféricos, no qual há constante crescimento populacional.

b) O espaço físico dos prédios

O espaço físico da Escola 1 é pequeno, com apenas dez salas de aula, distribuídas em dois pavilhões: um central, com as salas em frente ao refeitório; e um lateral, de frente para a quadra. De acordo com a vice-diretora da escola, isto não representa um problema, pois, apesar de pequeno, o espaço é agradável.

Entretanto, para a equipe docente a questão do espaço representava um complicador, pois, devido à disposição das salas, o barulho pelos corredores da escola interfere diretamente no ambiente das salas de aula, as quais, em alguns casos, eram pequenas e pouco arejadas.

No que diz respeito à Escola 2, pode-se dizer que está instalada em um grande prédio, numa construção de dois andares com dezessete salas de aula; entretanto, a demanda por vagas e o número de alunos por turma são extremamente alto. Isto ocasiona dois problemas apontados pela Professora Cravo e pela Orientadora Pedagógica.

O primeiro relaciona-se ao mesmo problema enfrentado na Escola 1, ou seja, excessivo barulho nas dependências escolares, principalmente durante os horários de intervalo, repercutindo diretamente nas salas de aula, pois, mesmo se localizando no piso superior do prédio, o revezamento de turmas para o recreio e a correria pelos corredores acaba sendo um complicador para o trabalho pedagógico.

Um segundo problema refere-se à questão da falta de espaço para os alunos e mesmo de espaço propício para o trabalho pedagógico, uma vez que há ausência de um espaço adequado para os trabalhos individuais e coletivos, mesmo sendo uma escola aparentemente grande.

Segundo a orientadora pedagógica da Escola 2, o tempo também era um complicador para o trabalho em uma escola grande, que atendia 4 turnos, havendo a necessidade de se adequar à difícil realidade vivida neste cenário.

Diferentemente das Escolas 1 e 2, a Escola 3 tem um espaço físico amplo e organizado, dividido em dois pavilhões. Um concentrando *hall* de entrada, salas da gestão,

secretaria, sala dos professores, laboratório de informática, refeitório, banheiros e sete salas de aula; e outro pavilhão com quatro salas de aula, banheiro, biblioteca, sala de vídeo e sala de reuniões.

A Escola 3 está construída em um terreno grande, o que facilita a organização e propicia um ambiente agradável, diferenciando-se das outras escolas pertencentes à pesquisa.

Conforme relato da vice-diretora a escola passou por recente reforma, suprimindo-se necessidades físicas e pedagógicas e também foram adquiridos equipamentos e recursos materiais que contribuem para o trabalho pedagógico.

Assim como a Escola 1, a Escola 4 tem um espaço físico pequeno, com apenas cinco salas de aula, mas isto não representa um problema de infraestrutura, pois as turmas possuem um número equilibrado de alunos e, segundo a diretora, o fato de a escola ser pequena facilita o trabalho pedagógico e contribui para a baixa taxa de evasão.

Diante destes diferentes contextos entre escolas de uma mesma rede, evidencia-se a falta de planejamento por parte dos departamentos e órgãos superiores e mesmo de vontade política para com a educação pública de qualidade, haja vista que os prédios nos quais estão instaladas as escolas não são espaços acolhedores, agradáveis e propícios para o trabalho pedagógico, com uma única exceção, a Escola 3. As demais escolas sofrem com os escassos espaços para os trabalhos individuais e coletivos com alunos ou entre os profissionais da escola, com o excessivo barulho devido ao projeto inadequado das salas que, muitas vezes, saem para os pátios e também à acústica desses ambientes, além da demanda de alunos, maior do que a escola comporta.

Estes são alguns dos problemas enfrentados pelas escolas que exigem soluções de curto prazo, como reformas que favoreçam e propiciem um ambiente mais agradável, e de longo prazo para construção de novas escolas para atender principalmente a população mais carente das periferias do município.

A questão da utilização dos espaços intraescolares, tais como a biblioteca e o laboratório de informática, também representa um fator que infere na organização do trabalho pedagógico pois, conforme se identificou nas quatro escolas, todas possuem biblioteca, com quantidade aceitável de livros, e laboratório de informática equipado com um razoável número de computadores. Entretanto, nem sempre esses espaços são

adequados para atender aos alunos tanto em termos de acomodação quanto em funcionários específicos que auxiliem no atendimento e no trabalho nestes locais. Isto ocasiona uma insuficiente utilização destes espaços. Tendo-se chegado a essa conclusão devido a escassa observação de aulas, tampouco de planejamento de trabalhos, das professoras observadas utilizando-se destes recursos.

No caso da Escola 1, apesar de a biblioteca possuir um acervo apreciável, com gêneros literários diversos, e de ser equipada com estantes, mesas, cadeiras e terminal de computador, o espaço era pouco frequentado, principalmente pelos professores dos 1º. e 2º. anos. Segundo relato das professoras Rosa e Margarida, isto ocorria devido à falta de funcionário que se prestasse ao serviço de empréstimo de livros.

Apesar da ausência de profissional específico responsável pela biblioteca, a Professora Orquídea do 5º.s anos A e B, não se privava de preparar as aulas, propondo visitas semanais à biblioteca e empréstimo de livros para leitura durante a aula e em casa.

Na Escola 2, mesmo com acervo significativo, a biblioteca era pouco utilizada, sendo-o com raras exceções, quando a professora buscava algum livro para levar até a sala, uma vez que se utilizava principalmente de uma minibiblioteca da própria sala.

Na Escola 3, além do bom acervo de livros, havia uma professora readaptada responsável, que auxiliava no empréstimo semanal pelos alunos de cada turma.

Na Escola 4, o espaço da biblioteca era pequeno e improvisado, mas com bom acervo; deste modo, a opção das professoras era por retirar os livros e levá-los para a sala de aula

A necessidade da biblioteca no âmbito da escola, tem amparo legal na Lei 1.244/2010, sancionada pelo Presidente da República em 25 de maio de 2010, que determina o período de dez anos para que todas as escolas tenham biblioteca com acervo de pelo menos um título por aluno matriculado e que seja administrada por profissionais da área. Ressalte-se que, mesmo reconhecendo a importância e a necessidade da biblioteca na escola, há uma grande tendência entre os professores para justificar o seu mau uso e eximindo-se da responsabilidade enquanto profissionais da educação.

O laboratório de informática também é um espaço pouco utilizado pelos professores participantes da pesquisa, com raras exceções, que se justificavam tanto pela falta de

profissionais para auxiliar o trabalho com os alunos, quanto por falta de manutenção, como no caso da Escola 2.

c) Recursos Humanos

De acordo com o documento interno do município Regimento Comum das Escolas Municipais de Ensino Fundamental, publicado em 23/12/99, Título V, Capítulo I, Artigo 50, as escolas devem contar com os seguintes profissionais: diretor e vice-diretor que constituem o núcleo da direção; orientador pedagógico, que representa o núcleo técnico-pedagógico; assistente administrativo, que representa o núcleo administrativo; zelador ou guarda, servente, inspetor de alunos, cozinheiro/ajudante de cozinheiro que representam o núcleo operacional; e o corpo docente que é o quinto núcleo.

As quatro escolas contam com os cargos de todos esses profissionais. Entretanto, um problema que se fez presente, principalmente durante o ano de 2009, foi o não preenchimento de vários destes cargos.

Na Escola 1, são recorrentes nas falas, tanto das professoras como da equipe gestora, de problemas relacionados a recursos humanos pois, principalmente no ano de 2009, a escola enfrentou dificuldades com a defasagem da equipe gestora, dispondo somente com duas vice-diretoras até o início do mês de abril, período em que a diretora e a orientadora pedagógica assumiram a gestão.

Para a orientadora pedagógica, a defasagem e o fato de se assumir o cargo com o ano letivo em andamento tornam-se um complicador para o trabalho pedagógico.

Eu já entrei no final de abril, “com o bonde andando”, os professores já estavam trabalhando há mais tempo que eu. Então, há toda uma dificuldade de retomar alguns processos que eram imprescindíveis para mim no sentido do bom desenvolvimento do ano letivo em que eu não estive presente (OP da Escola 1).

Outro problema relacionado a recursos humanos foi a falta de professores, de 6º. a 9º. ano, uma vez que isto não ocorre nas turmas do 1º. ao 5º. ano, conforme relato da vice-diretora.

Eu acho que este ano o que dificultou muito a organização foi a falta de professor, extremamente, e a falta de pessoas com o poder de solucionar isto, porque um fala que depende do outro, e assim uma secretaria

depende da outra e nós aqui ficamos sem a solução do problema, sem aula, sem o professor, então tem muito trabalho (Entrevista VD da Escola 1).

Na Escola 2, a defasagem da equipe gestora também se fez presente durante o ano de 2009, o que representou uma de suas fragilidades, pois, apesar do corpo docente ser permanente de 1º. ao 9º. anos, a escola não possuía, em certo tempo, equipe gestora efetiva. Esta foi submetida a inúmeras trocas ao longo dos anos, completando-se parcialmente em meados de maio de 2009, com a chegada da diretora e de duas orientadoras pedagógicas, mas faltando ainda o vice-diretor. De acordo com a diretora da escola, esta defasagem repercutia tanto na questão da infraestrutura quanto na organização escolar, apesar do empenho e luta de grande maioria dos professores na manutenção do trabalho pedagógico.

Nós temos uma falta de infraestrutura aqui, apesar da escola ser muito grande, há falta de organização, acredito que pela equipe gestora estar incompleta, mas os professores não desanimam, eles estão ali, eles vão à luta, eles se empenham ao máximo e eles conseguem bons resultados com alguns alunos, mas não conseguem com todos.

Se tivesse o número de funcionários adequados facilitaria muito, mas nós aqui não temos, eu não sei das outras unidades, mas aqui a defasagem é grande (Entrevista D da Escola 2).

Na Escola 3, o maior problema enfrentado no quadro dos recursos humanos diz respeito à rotatividade de professores de 1º. ao 5º. anos, não somente por mudarem de uma escola para outra com frequência, mas também devido à aposentadoria de muitos deles. Entretanto, na visão da vice-diretora, isto não representa um problema pois, os professores novas chegam com outra disposição, diferentemente dos mais antigos.

Na Escola 4, não se identificaram problemas relacionados à questão de recursos humanos, confirmando-se no relato da diretora a presença de um corpo docente de moradores no distrito, assíduos e com boa formação.

Diante deste quadro, pode-se perceber que, das quatro escolas, apenas uma não apresenta problemas relacionados a recursos humanos, principalmente no que diz respeito à defasagem dos profissionais. Portanto, isto demonstra uma incongruência entre o que é previsto em termos legais e o que realmente ocorre no âmbito das escolas.

Concomitantemente se observa falta de planejamento de órgãos superiores que não preveem a defasagem de profissionais ou, mesmo quando o fazem, não os providenciam

antes do período letivo, comprometendo o bom andamento do trabalho pedagógico pois, determinados profissionais, como a equipe gestora e os professores, são imprescindíveis a esse processo.

Nesse sentido, não se pode ter a ingenuidade de admitir que a solução do problema seja algo simples pois, são necessárias medidas a curto e a longo prazo, e na maioria das vezes, vontade política para adotá-las. Enquanto isto, a escola desfruta de relativa autonomia, respondendo diretamente a instâncias superiores a quem cabe decisões sobre sua estruturação e organização.

Segundo Domingos (2003), a autonomia da escola reside muito mais na autoadministração do que na gestão da política.

Um dos paradoxos das actuais políticas de reforma é que combinam simultaneamente o controlo da educação por parte do Estado e o seu abandono ao mercado. Por esta razão, a suposta autonomia reflecte a contradição entre flexibilidade e a crescente regulamentação. Mas esta contradição é mais aparente do que real, se entendermos que a autonomia das escolas está pensada como uma forma de *auto-administração*, e não como um modo de autogestão política (p.189).

Por parte dos professores e gestores não há comentários sobre a atuação dos demais profissionais na escola; assim concorda-se com Marafon e Machado (2005) ao afirmarem que:

(...) não basta a ampliação da equipe com grande variedade de profissionais para o atendimento a problemas, inclusive que extrapolam a alçada da escola, mas sim profissionais críticos, estudiosos da educação como processo histórico, com sólida formação, que abordem a educação e suas finalidades, as políticas educacionais, o projeto pedagógico, o planejamento educacional, o processo de avaliação institucional e da aprendizagem, o desenvolvimento bio-psico-social do educando, o processo de formação contínua dos profissionais da escola, dentre outros (p.49).

d) Os recursos financeiros

Ainda, no que se refere à infraestrutura, não menos importante é tratar dos recursos financeiros destinados às escolas. As quatro escolas municipais objeto da pesquisa são mantidas com recursos provenientes do Governo Municipal mas também do Governo Federal, do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e as Escola 2 e 3, contam também

com uma verba adicional do PDE- Escola (Plano de Desenvolvimento da Educação), que é específica para investir em prioridades pedagógicas traçadas em um plano estratégico pelas escolas com IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) abaixo da média nacional.

Estas verbas são administradas pela gestão da escola e geridas pelo Conselho de Escola, registradas em planilhas de prestação de contas tanto no âmbito escolar quanto da Secretaria de Ensino do município.

Nesse sentido, nota-se certa autonomia financeira das escolas, o que lhes permite aplicar os recursos de acordo com as necessidades.

No depoimento da diretora da Escola 1, pode-se notar que a escola não enfrenta problemas com recursos financeiros, pois existe verba suficiente para atender as necessidades pedagógicas dos professores, fato este ratificado pela vice-diretora:

A escola não tem muito problema com verba, coisa que era muito sofrido antigamente, agora não, tem a verba, você precisa de dinheiro para qualquer coisa que o professor queira fazer, você consegue oferecer isto para ele. Então, a dificuldade e o que normalmente nós sentimos não está no poder da escola resolver, da porta para fora para os outros resolverem daí fica difícil, pois o que está aqui nós conseguimos (Entrevista VD da Escola 1).

Apesar da existência da verba, há perceptivelmente, ausência ou insuficiente orientações em relação às questões de ordem burocrática para seu uso, tendo-se muitas vezes que buscar por conta própria meios que auxiliem na administração financeira, conforme relato das diretoras da Escola 1 e 2.

E tem muita coisa que foge a nossa formação, você tem que aprender isto, por exemplo, você fazer a contabilidade do “Conta Escola” é uma coisa que nós não fomos formadas para isto, e é muita responsabilidade, você tem que ligar, você não sabe, você liga para um e liga para o outro (Entrevista D da Escola 1).

Eu senti muita falta de uma documentação, e isto eu senti logo que eu cheguei, uma documentação específica que relatasse o sistema, como o sistema vê, como o sistema é organizado, a estrutura do sistema, senti e depois eu consegui na Coordenadoria de Convênios, eles fizeram para nós, um passo a passo como se faz a prestação de contas, o que pode e o que não pode gastar, então isto foi muito bom.

Tudo o que eu fui fazendo, como estou chegando agora, eu ligava para a coordenadoria específica e por telefone elas me orientavam, foi assim com o Censo Docente, foi assim com o Bolsa Família, não houve um

documento específico, eu tive que entrar em contato com alguém que soubesse e por telefone eles iam ensinando, isto foi muito bom, mas falta um documento que oriente (Entrevista D da Escola 2).

No relato da equipe gestora da Escola 3 não se identifica, explicitamente, problemas com recursos financeiros, segundo a vice-diretora que afirmou não haver falta de equipamento e recursos pedagógicos, sendo estes comparados aos de escolas particulares.

Evidentemente, os recursos financeiros não representam um problema para as quatro escolas. Entretanto, há necessidade de se investir na questão da autonomia acompanhada de orientações mais claras e explícitas sobre o uso e prestação de contas desses mesmos recursos, de modo que realmente as necessidades escolares sejam atendidas.

Na fala das diretoras, fica evidente que, tarefas como a administração financeira têm contribuído para sobrecarregar a administração escolar, obrigando-as se empenharem com tarefas burocráticas em detrimento da ação educacional. E sobre isto Marafon e Machado (2005, p.31) ressaltam que: “(...) a descentralização das verbas pode agilizar o atendimento às necessidades da escola, no entanto, da forma como isto está ocorrendo, obriga os diretores, na prática administrativa, a se dedicarem mais às atividades meio do que à atividade fim da escola, qual seja a ação educacional”.

4.2.2 Planejamento Educacional na visão dos Educadores

Partindo do pressuposto de que “(...) planejar é uma atividade que faz parte do ser humano” (Vasconcellos, 2000, p.14), estando presente nas pequenas coisas do dia a dia e nas várias instâncias da vida, na escola a atividade de planejar é inerente ao processo educacional e se faz presente em todos os momentos. Do início ao fim do processo de ensino, na organização do trabalho pedagógico em nível micro da aula e em nível macro da escola, desde a execução, acompanhamento ou avaliação das ações, Padilha (2002, p.45) ressalta que:

(...) planejar é atividade intrínseca à educação por suas características básicas de evitar o improvisado, prever o futuro, de estabelecer caminhos que podem nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, especialmente quando garantida a socialização do ato de planejar, que deve prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação.

Neste sentido, planejar envolve tanto colocar em prática aquilo que se deseja, quanto aquilo que é possível acontecer (VASCONCELLOS, 2000). A atividade de planejar é envolvida por um duplo sentido, um mais restrito e outro mais amplo. Em sentido restrito, planejar é projetar, tomar uma decisão em curto prazo. Em sentido amplo, segundo Padilha (2000), planejar visa à solução de problemas com base em referenciais e experiências passadas e presentes, que possibilitam prever necessidades e possibilidades futuras.

Ao planejar, o professor está constantemente refletindo sobre sua prática educativa e, concomitantemente, o planejamento de ensino assume características próprias, pois lida com os sujeitos em processo de formação humana, política e social.

Entretanto, cabe destacar uma distinção entre o planejamento e o plano. Segundo Vasconcellos (2000, p.80) “(...) Planejamento é o processo, contínuo e dinâmico, de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento. Plano é o produto desta reflexão e tomada de decisão, que como tal pode ser explicitado em forma de registro, de documento ou não”.

Analisando os relatos dos sujeitos, pode-se identificar que o planejamento é uma etapa intrínseca à organização do trabalho pedagógico tanto na aula como na escola.

Tendo em vista um enfoque diferenciado sobre planejamento por parte dos gestores e dos docentes, destacam-se as seguintes subcategorias:

- Planejamento como forma de organizar o Projeto Político Pedagógico e os Planos de Ensino;
- Planejamento como forma de organizar a aula.

a) Planejamento como forma de organizar o Projeto Político Pedagógico e os Planos de Ensino

Na visão da equipe gestora das quatro escolas, o planejamento escolar se configura na elaboração do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Ensino Docente. É realizado no início do ano letivo, por meio de reuniões extraordinárias para definir aspectos importantes para a organização do trabalho pedagógico escolar, subsidiadas por diretrizes da Secretaria Municipal de Ensino e por algumas decisões definidas no coletivo da escola.

Planejamento geral é calendário de Secretaria; os três primeiros dias do ano foram destinados para planejamento, então nós paramos a escola inteira antes do início das aulas.

Então, no primeiro dia geralmente é o que vem da Secretaria, que é a apresentação do calendário. Nós temos um calendário com alguns espaços para nós preenchermos, por exemplo, com as atividades escolares. Este ano foi atípico, mas geralmente nós colocamos festa de meio de ano, festa de final de ano. Isto são os professores que dão as dicas, são os espaços no calendário que devem ser preenchido na escola com ajuda de todo mundo, é na discussão que nós vamos tentando organizar o calendário da melhor forma possível. Outras tantas já vêm dizendo o que é para colocar no calendário, quantas reuniões de pais, isto é determinação da Secretaria.

No primeiro dia nós fazemos isto e encaminhamos os trabalhos para o segundo dia que é planejamento. Se for por disciplina, os professores da disciplina, se é por ano do ciclo, os professores de cada ano, então eles têm que trazer material para começar a fazer esse planejamento. O planejamentos mais a grosso modo, o que eles precisam da direção, eles tem que passar para nós, então isto no segundo dia eles já se colocam por pares e vão fazendo (Entrevista VD da Escola 3).

Pelo relato evidencia-se um descompasso na realização do planejamento, pois, ao mesmo tempo em que é prevista a organização da escola no calendário anual, distribuição de aulas, elaboração do Plano de Ensino pelos professores, dentre outros aspectos, estes se restringem a alguns momentos, envolvendo muito mais o cumprimento de tarefas exigidas por órgãos superiores do que um momento de discussão e tomada de decisões coletivas sobre o propósito educativo da escola.

Segundo Vasconcellos (2000), é preciso mudar a mentalidade de se fazer planejamento enquanto execução de tarefas.

Antes de mais nada, fazer planejamento é refletir sobre os desafios da realidade da escola e da sala de aula, perceber as necessidades, resignificar o trabalho, buscar formas de enfrentamento e comprometer-se com a transformação da prática. Se isto vai para um registro escrito depois, é um detalhe (p.133).

Não se constituindo como projeto coletivo da escola, que envolve desejo, necessidade, busca de possibilidade e ao mesmo tempo compromisso e competência para fazer, o planejamento ainda se configura, na fala da equipe gestora, como um mecanismo de controle do trabalho pedagógico.

A dificuldade é quando não se cumpre o planejamento, aí tem todo um descontrole, é muito difícil quem não cumpre o planejamento, com ele você tem o que cobrar, com o planejamento na mão você cobra o que

planejou, se não deu certo replaneja e cansa de fazer isto. O planejamento é passível de mudança, mas mude, escreva o que você fez, o que você vai fazer e o que você vai planejar tendo estes resultados em mãos. Então, a dificuldade é quando o planejamento não é cumprido e não é refeito (Entrevista VD da Escola 3).

E, neste sentido, para Vasconcellos (2000), o planejamento educacional poderá se configurar num dos problemas da organização do trabalho pedagógico, na medida em que não é considerado uma necessidade, mas uma forma de controle e cobrança:

O grande nó do planejamento educacional pode estar na morte do autêntico trabalho pedagógico devido a:

- Fatores exteriores: a falta de condições e de liberdade, a cobrança formal e autoritária do cumprimento do programa, etc.;
- Fatores interiores: o professor que se entregou, que abriu mão de lutar, de resistir contra as pressões equivocadas (p.37).

Outro aspecto identificado na fala das equipes gestoras é que o planejamento se configura muito mais como projeto individual do que projeto coletivo da escola.

De maneira positiva, foi possível identificar na fala da equipe gestora da Escola 2 e da Escola 4, que o planejamento se baseia no diagnóstico da realidade escolar.

O meu planejamento baseou-se no conhecer a escola, conhecer a clientela, os professores. Meu primeiro passo era conhecer o espaço onde estavam inseridos os professores e aí fazer uma busca de como estava sendo o trabalho pedagógico dentro da sala de aula.

Eu precisava conhecer também como estavam aprendendo estas crianças, eu conversei muito com a CP, ela me deu muito apoio enquanto CP, então aqui na Prefeitura foi assim, eu comecei meu planejamento conhecendo o espaço, pois eu não tinha conhecimento do bairro, nem dos professores, eu comecei assim, com um conhecimento de causa (Entrevista OP da Escola 2).

Entretanto, partir do diagnóstico da escola para planejar não significa simplesmente conhecê-la, de modo que o planejamento seja coerente com a realidade, mas implica despende esforços para transformar essa realidade.

Segundo Gandin e Gandin (1999, p.53):

O que o diagnóstico busca detectar é até que ponto a instituição está contribuindo para resultados sociais previamente estabelecidos, é claro que o diagnóstico vai se pronunciar sobre organização, sobrevivência, crescimento, melhoria, recursos, mas isso só para circunstanciar a resposta à pergunta que realmente interessa: até que ponto nossa prática está vivenciando aquilo que estabelecemos em nosso referencial.

Neste cenário, no qual o planejamento se constitui na elaboração do PPP da escola, o maior desafio ainda reside na realização de um trabalho coletivo para sua elaboração, principalmente pelo fato deste não ser algo simples de concretizar; exige um dispendioso trabalho de ir e vir, planejar e replanejar, negociar e abrir mão de determinadas decisões individuais em benefício do coletivo e do processo de ensino. Infelizmente, ainda predomina nas escolas o planejamento individual, baseado em poucas discussões.

b) Planejamento como forma de organizar a aula

O planejamento, na visão da maioria das professoras, tem-se configurado como forma de organizar a aula.

Olha, eu tenho comigo, mais definido no início do ano, que o nosso trabalho dos 1º. e 2º. anos é alfabetização. Então, o meu planejamento é em cima de assuntos que saíram na sala de aula que eles trouxeram, porque tem uma exposição, ou porque contou uma história ou assistiu um filme, seja o que for. Então, seja o que mais interessou na sala, eu procuro estar organizando materiais em cima daquilo, mas, visando a alfabetização (Entrevista Professora Cravo- Escola 2).

A aula eu planejo diariamente. Eu faço as observações durante a aula e eu vou observando os que têm dificuldade no trabalho. Aquilo que eu produzo, com o que eles desenvolveram, eu vou passando, eu vou observando, uma conversa aqui outra ali, depois é lógico surge a grande pergunta: Será que eu coloquei de uma maneira que todos pudessem entender ou pelo menos a maioria? Porque tem atividade que você planeja, linda maravilhosa, pensa que vai dar e vai ser dez, mas quando chega na hora é um “rolo”, é uma confusão, toda hora eles vem perguntar. E isto é um “termômetro” que mostra que falhou alguma coisa, eu não fui clara quando fiz a proposta (Entrevista Professora Azaléia- Escola 4).

Embora todos os relatos demonstrem que o planejamento auxilia na organização da aula ou, mais especificamente, na seleção dos conteúdos e das atividades, evidencia-se uma extrema preocupação com o processo de alfabetização. Deste modo, a aula passa a ser planejada com ênfase neste processo.

Conforme evidenciado no Capítulo II, atualmente as escolas municipais encontram-se organizadas de forma ciclada; apesar disto, alguns problemas ainda têm causado certa inquietude, como no caso da defasagem idade/ano. Entretanto, nota-se no trabalho das professoras a ênfase sobre determinados processos como, por exemplo, a alfabetização,

tornando-se o ensino fragmentado e centrado em conteúdos de determinadas disciplinas, distanciando-se cada vez mais da resolução deste problema.

Desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, nas observações das aulas das oito professoras, evidenciou-se a ênfase nas disciplinas de Português e Matemática, até mesmo nas turmas dos anos finais (5º. anos), nas quais se observaram também aulas das disciplinas de Ciências, História e Geografia com menor frequência.

Na aula, observou-se a predominância de uma visão de conteúdo organizado de forma disciplinar. Sobre este aspecto Freitas et al. (2009, p.23) ressaltam:

A escola tem-se limitado a promover, de forma desigual, a apropriação da instrução. A formação é feita de maneira tácita e informal através da vivência das situações cotidianas no ambiente escolar, as quais confirmam valores já conhecidos no âmbito da sociedade (individualismo, competição etc). Isso permite dizer que a escola e a sala de aula atuam tanto no campo da instrução (especialmente Português e Matemática) como no campo da formação dos valores e atitudes, mesmo que de forma não planejada. Novamente, o que está em jogo é se queremos ratificar o conjunto de valores vigente em nossa sociedade ou se estamos dispostos a pensar um novo conjunto de valores.

Na fala das professoras também é perceptível a preocupação sobre o processo de avaliação, considerando-a como um ponto de partida para a elaboração desse planejamento. Para isto, é elaborado e utilizado no início de cada ano letivo, um instrumento denominado avaliação diagnóstica.

Primeiro você faz um diagnóstico, faz aquela parte de ver como está o aluno, ver o que ele já sabe e a partir daí montar o que você vai trabalhar com aquela turma, os 5º.s anos por exemplo, nós vemos os que estão lendo, os que não estão, ou seja, essa parte diagnóstica que é muito importante antes de você fazer o planejamento e depois levantar mesmo os conteúdos principais e depois os que complementam os conteúdos que consideramos como essenciais (Entrevista Professora Orquídea-Escola 1).

A análise dos conhecimentos prévios dos alunos é importante para o planejamento das aulas; entretanto, a avaliação inicial do grupo deve ser o ponto de partida para uma constante observação de seu desempenho, contemplando não só os conteúdos mas, principalmente os objetivos e o processo de ensino.

Segundo Vasconcellos (2000, p.107):

O conhecimento da realidade do aluno é essencial para subsidiar o processo de planejamento numa perspectiva dialética. Devemos ter em

conta o aluno real, de carne e osso que efetivamente está na sala de aula, que é um ser que tem suas necessidades, interesses, nível de desenvolvimento (psicomotor, sócio-afetivo e cognitivo), quadro de significações, experiências anteriores (história pessoal), sendo bem distinto daquele aluno ideal, dos manuais pedagógicos (marcados pelos valores de classe) ou do sonho de alguns professores.

Embora mantendo o mesmo formato do ensino fragmentado em disciplinas, duas professoras buscam um trabalho diferenciado por área conforme se observa no relato da Professora Violeta.

Agora, infelizmente a gente tem recebido no 4° e 5° anos alunos que não conseguem ler, têm uma dificuldade grande, principalmente vindo de fora. Eu que tenho 50 anos, venho notando a diferença muito grande de um ano para ano, mas vamos ver se daqui para frente o negocio vai funcionar, porque aqui a gente já está se propondo, já está trabalhando e essa divisão de professora de português, matemática, história e geografia, eu achei muito bom, porque cada uma se especializa naquilo, então quer que o aluno aprenda aquilo. Porque quando o professor gosta mais de português, ele vai mais para o lado do português e deixa a matemática para depois. Assim não, você tem horário certo de começar e acabar (Entrevista Professora Violeta- Escola 1).

Observa-se no esforço das professoras a busca de uma nova estratégia de organização das disciplinas para melhorar o desempenho do ensino e da aprendizagem. Entretanto, não se percebe nestas mesmas professoras a intenção de realizar um planejamento de forma coletiva que venha a atender o entrosamento das disciplinas e das atividades ministradas.

Segundo André (1999, p. 20- grifos da autora):

(...) a diferenciação vai exigir ainda uma grande investigação sobre atividades e situações de aprendizagem que sejam significativas e mobilizadoras, levando em conta as diferenças pessoais e culturais existentes na sala de aula. A diferenciação não se resume a um método que pode ser aplicado a um único nível de ensino ou a um tipo de conteúdos/competências. Trata-se de uma ideia muito ampla que envolve o acompanhamento individualizado dos processos e dos percursos de aprendizagem.

Ainda dentro do planejamento da aula, as professoras consideram que os recursos pedagógicos são um aspecto importante na organização da aula, pois, de forma direta ou indireta, estes recursos podem influenciar na aquisição do conhecimento e mesmo no desempenho dos alunos.

Para elaboração do planejamento e desenvolvimento das atividades na aula, a maioria das professoras utiliza os livros didáticos e os livros de literatura infantil. Assim se expressam as professoras:

(...) Nós temos na sala e eu tenho pilhas, eu tenho mais de 60, 70 livros de literatura infantil, que eles pegam e levam para casa e quase todos os dias eu leio uma história, e, a história que mais interessou para eles, eles fazem trabalhos. Os trabalhos são ótimos (Professora Antúrio- Escola 3)!

Vou resgatando o mesmo assunto sem precisar seguir o livro de página em página, porque se você pegar o livro, ele não tem uma sequência e às vezes você já passou aquele assunto, por exemplo em Língua Portuguesa falou sobre aquele assunto, chegou em História depois lá no 5º. capítulo vai falar a mesma coisa, então eu procuro ver, olhar os livros, fazer uma seleção, colocar esta página eu vou falar com aquela, este assunto vou emendar com aquele, não falo isto para eles, mas é um quebra cabeça (Entrevista Professora Azaléia-Escola 4).

Compartilha-se com as professoras a importância dos livros, tanto os didáticos, como os de literatura infantil, no trabalho pedagógico com os alunos. No entanto, a aula ainda é baseada na instrução e informação de conteúdos trazidos prontos, ao invés da construção do conhecimento utilizando-se destes materiais como fonte de recurso para pesquisa.

Outros recursos recorrentes na prática docente dessas professoras são: materiais fotocopiados ou mimeografados, jogos pedagógicos, com ênfase na leitura e escrita, e as atividades com artes plásticas.

Este ano nós não tivemos sorte com nenhum livro, então foi meio sacrifício e eu usei xérox; material que eu monto aqui e só. Eu seleciono material bonitinho, de livro bonito, bem organizado, mas o grosso das minhas aulas é material que eu preparo lá no velho mimeógrafo, como este [mostra um exemplo de atividade], que eles vão montar o “Parabéns a Você”; eles vão organizar as tiras da música “A canoa virou, ...” (Entrevista Professora Rosa-Escola1).

Outra coisa que dou, são muitos jogos e não sei a que tempo entra isto, mas eles jogam muito, eles jogam demais, seja jogo que envolve alfabetização, jogo que envolve raciocínio lógico, porque eu acho importante essa disputa, esse raciocínio, essa antecipação que eles precisam ter no jogo. Pode ser qualquer jogo: dama, trilha, jogo de varetas, dominó, jogo da memória, qualquer tipo de jogo. Eles jogam bastante, durante as aulas também, quem vai terminando as atividades vai pegar o jogo, ou até mesmo antes de começar a atividade quando eu vou diferenciar alguma coisa com uns, os outros vão e jogam (Entrevista Professora Cravo- Escola2).

Com relação aos recursos pedagógicos citados, utilizados pelas professoras, cabe notar que as atividades com matérias fotocopiadas ou mimeografadas, na maioria das vezes, explicitam a reprodução de atividades sem objetivos específicos, e que muitas vezes, se distanciam do planejamento elaborado anteriormente. Os jogos pedagógicos e as artes plásticas vêm, respectivamente, viabilizar o desenvolvimento de habilidades como o raciocínio lógico, respeito a regras, atenção, concentração, dentre outras.

Segundo Moreira e Candau (2008, p.25):

Se o (a) professor (a) entende como o conhecimento escolar se produz, saberá melhor distinguir em que momento os mecanismos implicados nessa produção estão favorecendo ou atravancando o trabalho docente. Em outras palavras, a compreensão do processo de construção do conhecimento escolar facilita ao professor uma maior compreensão do próprio processo pedagógico, o que se pode estimular novas abordagens, na tentativa tanto de bem selecionar e organizar os conhecimentos quanto de conferir uma orientação cultural ao currículo.

Outro aspecto identificado na pesquisa corresponde ao que salienta Vasconcellos (2000, p.15) de que: “(...) é muito visível a distância entre as intenções expressas nos planos e as práticas concretas realizadas, o que coloca o planejamento, mais uma vez, num território de disputas e controvérsias”. Muito embora seja um “produto estático” do planejamento, o plano não reflete o que acontece na atividade concreta do planejamento, ou seja, na aula. Isto tanto pela dinâmica envolvida neste espaço, quanto por representar apenas um “cumprimento de protocolo”, ou seja, se faz o plano para anexar ao Projeto Político Pedagógico da Escola, principalmente pelo fato de a maioria dos planos analisados virem organizados anualmente, e em tópicos, com conteúdos, objetivos, estratégias e avaliação divididos disciplinarmente, de maneira fragmentada, com reflexões singelas ou ausentes sobre os processos que envolvem o ensino e em especial a aula.

Identifica-se também nas escolas, com relação à elaboração dos planos, a ausência de orientação coletiva na execução do planejamento. Embora cercados de diretrizes, normas e comunicados que respaldam a prática educativa, estes documentos nem sempre são conhecidos ou utilizados pelas professoras, o que engessa o trabalho dos educadores na medida em que não são discutidos e balizados.

Entretanto, a ausência de um documento que represente em linhas gerais as diretrizes curriculares do município, também pode gerar várias dificuldades em termos de elaboração do planejamento e de organização do trabalho.

Esta falta de subsídios, tanto quanto de orientações mínimas para realização do planejamento, contribuem ainda mais para o trabalho individualizado que conduz, muitas vezes, o professor a buscar sozinho respostas para as questões que surgem em seu dia a dia, como por exemplo: Que conteúdos devo trabalhar?, Como devo avaliar?, Que estratégias ou metodologia devo usar?

Em meio a este conflito, onde não há uma resposta coletiva para tais questões, se concretiza o que Gandin (1988, p. 144) afirma: “(...) o professor termina buscando em velhos livros os programas ou ensinando as especializações que ele aprendeu recentemente na faculdade”, o que nem sempre representa o aluno e a sociedade vigente.

Segundo Charlot (2005, p.86):

O problema é, finalmente, que, para ajudar os professores a enfrentar as novas situações de ensino, oferece-se a eles hoje uma formação de tipo universitário em que predomina um acúmulo de conteúdos disciplinares. Esses conteúdos não são inúteis (não há pedagogia sobre um bom conhecimento dos conteúdos ensinados), mas não se vê realmente em que eles permitem aos professores resolver os problemas com os quais são confrontados.

Para complementar, a dimensão coletiva do trabalho educativo é um elemento bastante complexo na prática pedagógica do educador. Neste sentido, Vasconcellos (2000, p.50 – grifos do autor) salienta que:

(...) se fosse uma atividade de cunho individual, poderia até ser mais fácil planejar, já que bastaria a percepção de *necessidade, objetivo e plano de ação* por parte do professor. (...) Quando entramos na esfera do trabalho de grupo, estas três dimensões da elaboração já devem passar pelo crivo de todos, o que vai exigir a explicitação de cada um, o registro, a negociação, etc.

Assim, para que o planejamento realmente vise a mudança e a transformação da realidade e das condições educacionais de cada escola é necessário um planejamento coletivo, discutido e participativo no sentido real e não apenas no discurso.

De acordo com Vasconcellos (2000, p.102): “O planejamento mais especificamente pedagógico diz respeito ao trabalho em sala de aula, que se caracteriza pela interação entre

sujeitos, baseada no relacionamento interpessoal, na organização da coletividade e na construção do conhecimento”. Foi em busca dessa interação e mesmo da concretização do planejamento na prática da aula, que se procedeu à análise das oito salas de aulas observadas. Nessa interação, também se procurou verificar como se configura a relação entre teoria e prática, o quanto essas unidades se aproximam ou se distanciam no cotidiano das escolas pesquisadas. Ao mesmo tempo, buscou-se desvelar os determinantes, os rituais e as peculiaridades que circundam a prática e a organização do trabalho pedagógico dos educadores materializados na aula.

Algumas aulas observadas eram verdadeiros rituais, desde a entrada em fila para a sala, organização da rotina na lousa e disposição das carteiras. Para demonstrar esta ritualização optou-se por trazer de forma descritiva quatro exemplos de aulas observadas.

As aulas da Professora Rosa- Escola 1

Em se tratando da organização da sala, em termos de espaço físico, havia certa variação entre fileiras com os alunos trabalhando individualmente e, em algumas situações, carteiras organizadas em U, mas sempre com uma fileira de fora, pois, segundo a professora, a sala era muito pequena e não cabiam todos os alunos na mesma disposição.

A aula era sempre seguida por um ritual. Os alunos entravam nas salas logo às 7h30 e a professora já os aguardava. Na sequência, junto com os alunos eram colocados na lousa o cabeçalho e a rotina do dia.

A professora dizia:

- Que dia é hoje?

Os alunos:

- Hoje é dia 31 de março!

A professora:

- E o alfabeto?

Os alunos:

- A, B, C, D....

A professora

- Depois farei a chamada e hoje conversaremos sobre a festa do Boi
(Observação 31 de março de 2009)

Assim, a aula acontecia com os alunos ao mesmo tempo respondendo as perguntas da professora e na sequência, o registro destas no caderno. A grande maioria das aulas iniciava-se com uma conversa ou com a leitura de um livro e sucessivamente um diálogo

entre professora e alunos. Uma vez por semana, programava-se o dia do brinquedo e da brincadeira.

Um momento bastante aguardado tanto pelos alunos como pela professora era a aula de música ministrada por um pai de aluno, havendo disposição diferente da sala, na qual a maioria das vezes os alunos se sentavam no chão, em roda, com empolgação e participação:

Os alunos diziam:

- *Oi I!*

- *Que música vamos cantar hoje?*

- *Vamos cantar a do boi?*

A professora:

- *Calma crianças, vamos deixar o I falar.*

- *I hoje nós vamos cantar a Linda Rosa Juvenil*

• *I* identifica um pai de aluno que ministrava aula de música na escola.
(Observação 7 de abril de 2009).

Nessas aulas, havia integração entre o trabalho da professora e a atividade realizada pelo pai, pois a descrição das letras dessas músicas era sempre realizada pela professora tanto em cartazes como em folhas mimeografadas.

As relações interpessoais, envolvendo professora e aluno, e aluno/aluno eram frequentemente amistosas e tranquilas. Costumava sempre chamar a atenção daqueles alunos com mais dificuldade para a atividade; aproveitava os materiais trazidos pelos alunos sobre determinado assunto, por exemplo, em determinada aula o aluno M levou para classe um livro sobre animais, pois a professora havia trabalhado este assunto.

A professora:

- *Olha pessoal o livro que o M trouxe.*

- *Lembra que nos trabalhos sobre animais semana passada...*

E na sequência passa nas fileiras para todos observem o livro do colega
(Observação 5 de maio de 2009).

Em meio aos conflitos, procurava sempre intervir, e em alguns casos e enviava bilhete às mães. Os alunos respeitavam as ordens e explicações dadas pela professora e, na maioria das vezes, complementavam com algum assunto relacionado.

Embora toda essa organização não aparecesse no Plano de Ensino Docente da Professora Rosa, na medida em que a dinâmica da aula extrapolava as intenções descritas no Plano, evidenciava-se a preocupação dessa professora com a organização do trabalho pedagógico, bem como com a avaliação dos alunos, a sistematização da rotina e o registro do trabalho realizado na aula. E, mesmo sendo alunos de 1º. ano, este registro representava

algo importante para a professora, sendo cobrado diariamente por intermédio da correção dos cadernos.

As aulas da Professora Violeta- Escola 1

Nas aulas dessa professora havia uma grande preocupação com a aprendizagem dos alunos, bem como com a aquisição dos conteúdos.

Os alunos dos 5º. s anos, teoricamente e segundo o PPP, estavam agrupados pelo critério idade e nível de desenvolvimento; entretanto, ao observar as turmas e por meio de diálogos com as professoras Violeta e Orquídea, identificou-se que os alunos estavam enturmados de acordo com os níveis de aprendizagem, ou seja, os alunos do 5º. ano A estavam em níveis inferiores, ainda em processo de alfabetização, apresentando dificuldades na leitura, escrita e raciocínio lógico, e dois ou três alunos com necessidades educacionais especiais.

Os alunos do 5º. ano B, apesar de apresentarem níveis diferentes e dificuldades individuais, estavam mais avançados no processo de aprendizagem, havendo nesta turma alunos que liam e escreviam fluentemente. Entretanto, considerando-se os níveis de aprendizagem, à medida que avançavam de nível, os alunos eventualmente eram trocados de turma ou, em alguns casos, por problemas de comportamento, eram colocados na turma dos alunos com níveis inferiores. Por esse motivo, no início do ano as duas salas tinham 31 alunos; ao final, a classe do 5º. ano B tinha 39 alunos. Este foi um procedimento acordado pela equipe gestora e pelos professores da escola, apesar da discordância de algumas professoras. Em diálogo a Professora Violeta relatou que:

Na classe do 5º. B os alunos vão bem, mas, ou nós ensinamos por baixo, ou nós ensinamos da média para cima. Agora, como é que nós com estes alunos que você viu aqui no 5º. ano A, podemos ensinar da média para cima, não tem jeito, não tem condição. Então, o que aconteceu?

Quando eu cheguei no 5º. ano A, eles não sabiam nada, eles não sabiam ler números, não conheciam número, por exemplo, 148, 200, isto no 5º. ano. Mas, no 4º. ano também não conheciam nada, não conheciam números, agora estão lendo números como 248.000, mas em agosto nós tivemos que voltar lá atrás no conteúdo, e não é por aí.

A base de tudo é de 1º. a 5º. ano, se o aluno não faz bem feito de 1º. a 5º. ano, de 6º. a 9º. e daí para frente, ele vai pendendo. Então, ele tem que aprender de 1º. ao 5º. ano (Observação 27 de março de 2009).

Considerando as especificidades das turmas, a Professora Violeta procurava organizar o conteúdo de forma diferente, avançando mais com o 5º. ano B e de forma mais lenta com o 5º. ano A.

As aulas dessa professora também eram cheias de rituais, iniciando com a entrada logo às 7h30, na qual os alunos faziam fila para entrar na sala e isto também acontecia ao retornarem do recreio.

Em geral, as aulas iniciavam-se sempre com a data e a correção da lição de casa, que variava entre atividades passadas na lousa, uma folha com atividades fotocopiadas ou a professora tomava a tabuada de cada aluno.

Para tomar a tabuada, a professora desenhava um quadro na lousa e dizia:

- Pode vir a primeira fileira!.

Cada aluno com uma régua nas mãos ia cantando a tabuada:

- $6 \times 0 = 0$, $6 \times 1 = 6$...

O que errasse ficava de lado e no final tentava novamente.

O aluno P:

- $6 \times 8 = 42$.

A professora:

- Errou, vai para o final da fila (Observação 1 de setembro de 2009).

Esta atividade era seguida de comentários de incentivo ou de repreensão aos alunos e, em algumas ocasiões, premiava-se a fileira em que todos os alunos tivessem acertado. De certa forma, esta era uma atividade desafiadora, pois os alunos que acertavam demonstravam alegria e diziam que haviam estudado muito, enquanto aos que erravam era sempre dada uma segunda ou terceira chance e, apesar de aborrecidos, não demonstravam desistência e, em outras ocasiões, repetiam o exercício e acabavam acertando.

As relações interpessoais envolvendo professora e alunos oscilavam entre o respeito, pelo fato dessa ser a mais antiga da escola, e o medo da punição, pois assim que ela entrava na sala os alunos mal se levantavam das carteiras e quando queriam se dirigir a ela levantavam a mão aguardando a liberação para falar.

As aulas da Professora Orquídea- Escola 1

As aulas da Professora Orquídea não eram tão rígidas como as da Professora Violeta, mas também envolviam inúmeros rituais.

Na aula desta professora era perceptível a organização e o planejamento prévio. No início de cada uma delas era proposta uma atividade de leitura de texto, o que poderia fazer

parte da “*Pasta de Leitura*”¹⁷; de texto trazido pelos alunos; de capítulo ou de livro. A professora dizia:

- Quem quer ler o texto?
O aluno M levanta a mão.
- Pode vir M.
M lê o texto.
A professora elogia.
- Muito bem M, está ótima!
Na sequência pergunta para a turma:
- Qual é o gênero textual do texto?
- E suas características?
Na sequência passa na lousa algumas questões para a interpretação do texto (Observação 3 de abril de 2009).

As atividades escritas também envolviam textos fotocopiados ou do livro didático; atividades de interpretação e compreensão do texto; produção de texto; atividades com gramática; uso do dicionário para procurar palavras (cada aluno tinha o seu dicionário na bolsa); atividades relacionando conteúdos de História e Língua Portuguesa, por exemplo, leitura do texto sobre os portugueses no Brasil (História) e leitura do texto “A roupa nova do imperador” no livro de Língua Portuguesa; leitura de imagens (Quadro de Portinari).

Outra atividade presente nas aulas dessa professora eram as frequentes idas à biblioteca para trocar os livros de leitura. Esta era uma atividade que ocorria toda sexta-feira, sendo interrompida somente se faltasse tempo.

Quinzenalmente observava-se, no início das aulas, que os alunos se dirigiam à quadra para participarem da execução do Hino Nacional¹⁸, dirigido pelo pai que ministrava aulas de música na escola. Ao retornarem à sala, a professora aproveitava para trabalhar a compreensão de uma estrofe do hino, montando um glossário de palavras desconhecidas.

Atividades culturais também faziam parte da rotina das aulas e da escola como, por exemplo, a preparação de uma festa regional do distrito, na qual os alunos deste 5º. ano participariam cantando uma música, trabalhada na aula de música ministrada pelo pai de

¹⁷ A “*Pasta de Leitura*” era uma pasta de textos com diferentes gêneros textuais (poesia, fábula, etc.) utilizadas pela Professora Orquídea para trabalhar e incentivar a leitura nos alunos.

¹⁸ Lei nº 12.031, de 21 de setembro de 2009. Altera a Lei nº 5.700, de 1º de setembro de 1971, para determinar a obrigatoriedade de execução semanal do Hino Nacional nos estabelecimentos de ensino fundamental. Parágrafo único: Nos estabelecimentos públicos e privados de ensino fundamental, é obrigatória a execução do Hino Nacional uma vez por semana. (NR)

Art. 2º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 21 de setembro de 2009; 188º. da Independência e 121º da República. JOSÉ ALENCAR GOMES DA SILVA

aluno e as professoras venderiam aventais preparados pelos alunos de cada uma das salas de 1º. a 5º. ano.

As relações interpessoais, envolvendo professora e alunos, na maioria das vezes eram amistosas, havendo respeito mútuo; exceto em alguns momentos de conflitos em que a professora chamou a diretora para retirar um aluno da sala, solicitando a presença da mãe, e em outro em que mandou o aluno à diretoria por desrespeitá-la. Costumava valorizar a participação dos alunos durante as atividades, inclusive havia incentivo quando o aluno por iniciativa própria pedia para ler um texto ou trazia de casa algum material para complementar a aula.

-Está lindo, perfeito.

-Está ótimo, mas falta acento e a letra z é do outro lado.

-Que lindo (Observação 27 de outubro de 2009)!

Analisando essas três turmas da Escola 1 foi possível identificar que existe uma grande preocupação desde os anos iniciais nas aulas das Professoras Rosa e Margarida, até os anos finais (5º.s ano), das Professoras Violeta e Orquídea, com a organização do trabalho pedagógico, priorizando-se os registros das aulas, os rituais com algumas regras de disciplina e organização, conforme se observou com maior ênfase nas aulas da Professora Violeta.

As aulas da Professora Azaléia- Escola 4

O espaço da sala de aula era bastante amplo, com trabalhos expostos pela parede, com algumas produções dos alunos. A organização da sala variou ao longo das observações e a forma de trabalhar também, pois, em algumas aulas, as carteiras eram dispostas em formato de U, outras em duplas, e algumas vezes, em fileiras com os alunos sentados individualmente.

Os trabalhos também eram organizados de acordo com a disposição da sala, ou seja, quando estavam em duplas os alunos se ajudavam para executar determinada atividade juntos, como a produção de um texto. Dispostos em U, ficavam mais próximos, podendo se ajudar, e facilitando o tipo de atividade, como discussão sobre pintura da escola. Na disposição em fileiras, o objetivo do trabalho era a produção individual. Uma organização

sempre preservada era a fileira que ficava na horizontal ou vertical, dos alunos com maiores dificuldades, os quais recebiam tarefas diferenciadas e atenção especial durante as aulas.

As atividades realizadas eram previamente planejadas pela professora, em caderno de anotações de aulas, separadas em Língua Portuguesa e Matemática. Cada aluno tinha dois cadernos, um para cada componente curricular.

As orientações e enunciados dos exercícios eram sempre bem claros e bem explicados pela professora.

A professora lê a atividade e depois dá a explicação:

- A primeira pergunta da atividade é: Explique o que é observar.

- Vocês sabem o que é?

- Então escreve.

- Não pode copiar tem que pensar e responder, cada um vai observar a sua folha.

A segunda questão.

- Sabem o que é sobremesa?

Diálogo sobre a palavra sobremesa.

- Agora a última: Escreva nomes de frutas, doces e refrigerantes.

(Observação 23 de junho de 2009)

A professora sempre se preocupava em perguntar à pesquisadora sobre a aula:

- O que você achou da aula?

- E dos alunos?

- Você percebeu como eles estão mais calmos (Observação 12 de maio 2009)?

O relacionamento interpessoal na aula foi na maioria das observações bastante tranquilo e amistoso entre alunos e professora; apenas um aluno bastante agressivo com os demais deixava a professora aborrecida, levando-a a interferir nas brigas, mas, de modo geral, deixava-se que os alunos resolvessem os conflitos. Em relação ao grupo de professores e à gestão, reclamava-se da falta de trabalho coletivo na escola.

Analisando essa categoria tão complexa que se constitui no Planejamento Educacional na visão dos educadores, evidencia-se que na escola nada funciona sem planejamento, desde as pequenas decisões do dia a dia, como repor um professor que eventualmente faltou, até pensar sobre a proposta pedagógica da escola enquanto projeto coletivo.

Evidentemente planejar é uma prática inerente à organização do trabalho pedagógico. Entretanto, ainda predomina no âmbito das escolas um planejamento visto

como forma de organizar a ação, ou seja, um planejamento individual que visa o contexto imediato, neste caso, a aula.

Neste sentido, embora esteja presente nas intenções e nas práticas cotidianas dos educadores a preocupação com o planejamento enquanto atividade intrínseca a organização do trabalho pedagógico, este ainda se configura num projeto individual, distante do trabalho coletivo, que visa mudança e transformação.

Referenciando-se Gandin (1988), o planejar implica volta, retorno ao realizado, ou seja, um primeiro momento de avaliação, a partir do plano realizado, sobre aquilo que foi ou não modificado.

Neste cenário, também se faziam presentes a busca, o esforço e a constante preocupação das professoras com a aprendizagem dos alunos - demonstrada tanto na permanência destes pelo período superior a três anos nas escolas, como pelas interações entre professores e alunos que, mesmo diante de toda dificuldade enfrentada na difícil realidade das escolas públicas municipais - buscando a produção do conhecimento, a construção e a conservação da cultura.

A cultura neste caso é compreendida conforme apresenta Charlot (2005, p.138-grifos do autor):

(...) a educação é cultura, e isso com três significados que não devem ser dissociados:

- É cultura porque é humanização. É um ingresso *na* cultura, isto é, no universo dos signos, dos símbolos, da construção de sentido.
- Em segundo lugar, porque é socialização. Ninguém pode se apropriar do patrimônio humano em sua integralidade, da totalidade do que a espécie humana produziu ao longo da história. Entrar *na* cultura só é possível entrando em *uma* cultura, aquela de um determinado grupo social, em um dado momento histórico.
- Em terceiro lugar, porque é o movimento pelo qual *eu me* cultivo. Entrar *na* cultura, em *uma* cultura, permite-me constituir minha cultura.

A busca pela construção do conhecimento era percebida tanto na postura de cada uma das professoras nas relações cotidianas com os alunos, quanto no preparo de cada uma das aulas observadas que, mesmo sendo na maioria dos casos simples e com poucos recursos pedagógicos, eram cercadas por rituais.

A situação da postura das professoras, ora de elogio, ora de repreensão, marcava a relação entre professoras e alunos. Algumas vezes de maneira mais rígida e impositiva como as aulas das Professoras Violeta e Camélia, uma vez que se tratava de professoras das

turmas dos anos finais do Ensino Fundamental bastante preocupadas com a aprendizagem dos alunos, com a aquisição do conteúdo, com avaliação e disciplina. Outras mais tranquilas, embora com a mesma preocupação das anteriores, como as aulas das Professoras Orquídea, Azaléia e Cravo, as quais procuravam sempre tecer elogios, incentivar os alunos e estabelecer um diálogo, visando à construção coletiva do conhecimento. E ainda posturas que representavam uma mescla das duas anteriores, como as aulas das Professoras Rosa, Margarida e Cravo.

A preocupação com a seleção dos materiais, organização sistemática das aulas, a avaliação desde os momentos de correção coletiva ou individual dos trabalhos, até realização das provas, era visível nas aulas das Professoras Violeta, Orquídea e Camélia.

Neste cenário de inúmeras singularidades e peculiaridades confirmam-se as palavras de Gandin e Gandin (1999, p.147):

Penso que estamos, na educação, como na montagem de um grande quebra-cabeça, do qual temos as peças mas nos falta a idéia clara da figura que estamos montando. Muita gente se esforça, discutindo as partes, e poucos se dedicam ao trabalho de compreensão do todo. Julgo que a educação libertadora e o planejamento participativo que, aliás, são duas dimensões da mesma proposta global de construção de uma nova sociedade, poderão ser grandes armas para que educadores de todos os níveis aprofundem a visão total para montar este quebra-cabeça de tanta importância – reconhecem todos - para o momento atual.

4.2.3 Avaliação da Aprendizagem: Concepção e Prática

A avaliação é uma categoria essencial e determinante na organização do trabalho pedagógico em sala de aula. Deste modo, retomam-se alguns aspectos chave abordados no Capítulo II, que se confirmam na análise da prática docente das oito professoras das quatro escolas pesquisadas.

O primeiro aspecto diz respeito ao tripé avaliativo que permeava as aulas, no qual ganham significado, segundo Freitas (1995), três tipos de avaliação: a instrucional, relacionada ao domínio do conteúdo; a disciplinar, que visa manter a ordem na sala de aula e a atitudinal, referente à avaliação de valores e de atitudes.

Este tripé foi identificado nas escolas em dois grandes eixos: o da avaliação formal, baseada em provas e outros instrumentos de avaliação e o da avaliação informal, baseada na construção de juízos de valor pelo professor sobre o aluno (PINTO, 1994).

De acordo com os relatos dos sujeitos participantes da pesquisa, foi possível verificar que a avaliação adquire lugar de destaque na organização do trabalho pedagógico, estando presente desde o momento da elaboração do planejamento educacional, como já citado na categoria anterior, do Plano de Ensino e da proposta pedagógica da escola, na prática cotidiana da aula de maneira formal e informal até mesmo nas intenções e decisões no cotidiano da escola.

Predominam nestes relatos os seguintes propósitos atribuídos à avaliação:

- Avaliar como processo contínuo;
- Avaliar é verificar o conteúdo;
- Avaliar é refletir sobre o trabalho pedagógico;
- A avaliação na prática docente.

a) Avaliar como processo contínuo

No relato de algumas professoras a avaliação é vista como um processo contínuo.

A avaliação é contínua, ela não é de um momento só. Então, conforme a gente vai trabalhando, a gente vai avaliando, avaliando..., até passar para outra coisa, de várias maneiras vou trabalhando, por exemplo, de pesquisa, de recorte, de colagem e coisas objetivas também (Entrevista Professora Margarida- Escola 1).

A avaliação deve ser contínua, processual e é o resultado final de tudo o que você fez durante o ano, desde o planejamento até a etapa final da avaliação escrita, da avaliação oral ou dia a dia. Então, para mim a avaliação é tudo isto, ou seja, vai desde o planejamento até o resultado que você quer atingir (Entrevista Professora Orquídea- Escola 1).

A avaliação serve como um demonstrativo de que o processo não é estático e podemos mudá-lo, transformá-lo no percurso. Na escola devemos estar sempre em processo de avaliação, para que esta apresente resultados positivos (Entrevista Professora Azaléia- Escola).

Analisando a fala das professoras, verifica-se uma constante preocupação, supondo-se uma avaliação contínua, mas na realidade esse avaliar ocorre de forma fragmentada e em momentos diferentes, com as atividades diversificadas realizadas pelos alunos. Deste modo, a avaliação passa a ser considerada mera análise de momentos e de atividades desconectadas dos objetivos propostos no planejamento de ensino.

Segundo Fernandes e Freitas (2008, p.36) “O processo de avaliação, seja ou não autoavaliação, não se encerra com a aplicação de um instrumento e com a análise dos resultados obtidos. Avaliar implica tomar decisões para o futuro, a partir desses resultados”.

b) Avaliar é verificar o conteúdo

A fala que se segue apresenta a compreensão da avaliação enquanto processo que visa verificar o conteúdo, ou seja, o que os alunos sabem ou não.

Agora a avaliação deveria ser levada muito mais a sério, porque é o que vai dimensionar o que o aluno aprendeu ou não. Porém, como se vem tratando na educação não é possível você traçar limites e parâmetros, palavra já meio ultrapassada, do que o aluno tem que aprender em determinado ano. Não vejo sentido na avaliação se um aluno está bem, está aprovado, e outro não está bem e por alguns quesitos também está aprovado, porque existe esta questão da aprovação automática (Entrevista Professora Camélia- Escola 4).

Avaliar simplesmente para verificar conteúdos aprendidos parece constituir-se numa visão reducionista da avaliação, baseada no princípio da instrução e não no processo diagnóstico e formativo, que visa à construção do conhecimento.

Segundo Freitas et al. (2009, p.25):

A avaliação a despeito do conteúdo e do método, impõe um “modelo de raciocínio”, “forma de pensar”, uma forma de o professor se relacionar com o aluno, embutida em suas práticas específicas. Estes modelos também se tornam objeto de avaliação e, portanto, definem a aprovação ou não, a continuidade ou não, o acesso ao conhecimento sistemático ou não (p.25).

É oportuno comentar, nos entremeios de avaliação classificatória baseada na verificação de resultados, que aprovar e reprovar passa a ser objetivo final do processo de

ensino e aprendizagem; mesmo sob outra lógica, neste caso dos ciclos, esta é uma visão ainda presente entre os professores.

c) Avaliar é refletir sobre o trabalho pedagógico

Em outros momentos, os relatos de algumas professoras demonstram a compreensão de que a avaliação também é um processo que visa verificar a prática docente.

Eu acho que a avaliação é uma coisa que vai mostrar para você como está o andamento de seu trabalho, o retorno da avaliação é isto para mim (...). A avaliação é o termômetro que o professor deve observar, para saber as quantas andam o que seu aluno aprende. Se a avaliação é insuficiente, se vai ter que criar estratégias que possibilitem resolver as dificuldades de seus alunos, e como ele pode encontrar soluções para isso (...). Ao avaliar um aluno, o professor está se autoavaliando, porque o aluno mostra onde o professor precisa agir com maior competência e com novas estratégias (Entrevista Professora Antúrio- Escola 3).

Inserir-se num processo que visa não somente avaliar os alunos, mas também se autoavaliar possibilita ao professor buscar novos caminhos, rever conteúdos e objetivos e mesmo replanejar visando a construção do conhecimento. A autoavaliação é um processo que deve ser entendido como reflexão sobre o trabalho pedagógico.

Neste sentido, Vasconcellos (2000, p.106) salienta:

O primeiro passo, portanto, do educador, enquanto articulador do processo de ensino-aprendizagem, deverá ser no sentido de conhecer a realidade com a qual vai trabalhar (alunos, escola, comunidade), além, é claro, do imprescindível autoconhecimento, do conhecimento do objeto de estudo, e da realidade mais ampla que todo educador deve ter.

À medida que se abordava a questão da autoavaliação, surgiram reflexões sobre as avaliações externas. Em se tratando de uma prática que atualmente faz parte da organização do trabalho pedagógico nas escolas, pensou-se na pertinência de apresentar e analisar as seguintes falas das educadoras.

As avaliações externas são questões que existem e que estão aí flutuando dentro da escola, mas não houve um trabalho por parte da gestão para trazer para eles, para discutir dentro da sala de aula. É mais discutida a questão da aprendizagem e da avaliação do aluno e isto que está para fora que são as avaliações externas ainda não entrou na escola, nem como discussão, nem para entendimento do que é isto, para que é isto, quais as maneiras para encarar isto, como isto pode ajudar e como isto

pode atrapalhar a aprendizagem do aluno da nossa escola (Entrevista D da Escola 4).

Quanto às avaliações externas eu acho que elas acontecem, mas eu ainda não sei como todo mundo pensa. Eu acho bastante interessante você ter estes parâmetros, as orientações que vem para estas avaliações são no sentido de analisar o ensino e a aprendizagem, fazer uma reflexão e ter novas ações. Nós sabemos que ainda se tem preconceito em relação a isto, porque vem de fora, mas por outro lado sinto que isto é cumprido e aos poucos isto vai trazendo elementos para nós discutirmos e para mudar essa percepção, mas o espaço está aberto para que elas aconteçam (Entrevista D da Escola 1).

Os relatos das educadoras revelam que as avaliações externas trazem questões importantes que possibilitam a discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, estas discussões no âmbito da escola ainda são muito superficiais, não considerando o próprio projeto da instituição, contemplando os aspectos qualitativos de todo processo que envolve alunos, professores, gestores e a própria infraestrutura.

À medida que estas avaliações, muitas vezes, vêm de uma realidade diferente daquela das escolas, retoma-se a necessidade de serem amplamente debatidas e divulgadas nas escolas, de modo que seus resultados sejam usados, tanto na avaliação institucional como pelo professor na avaliação da aprendizagem dos alunos, para que, de fato, se tornem um instrumento de democratização do sistema educacional (FERNANDES e FREITAS, 2008).

Concorda-se também com Marafon e Machado (2005, p.80) ao afirmarem que:

Assim a avaliação da aprendizagem não será um instrumento para promover, reter ou classificar o aluno, mas um processo diagnóstico e formativo, ou seja, que oferece os elementos a serem retomados, revistos, dando ao aluno o prazer de aprender a partir de seus erros.

Até este momento, foi analisado o que as professoras pensam sobre o processo de avaliação da aprendizagem. A seguir, elabora-se a análise do que elas pensam e do que foi observado na dinâmica da aula.

d) A avaliação na prática docente

A discussão sobre as práticas avaliativas que permeiam o cotidiano escolar leva a observar que nem sempre as concepções de avaliação citadas pelas professoras aparecem em suas práticas docentes.

Segundo Fernandes e Freitas (2008), as práticas das professoras sempre incorporam diferentes vivências, modelos e também são permeadas por suas crenças e princípios.

A seguir, ressaltam-se algumas considerações sobre os instrumentos de avaliação utilizados pelas professoras.

(...) Eu dou várias avaliações, por exemplo, produção de texto eu sempre estou dando, e eu conto isto como avaliação; leitura oral na sala também faço, também avalio se está melhorando ou não, falo se precisa melhorar, ler mais em casa; agora eu vou trabalhar com livros, eles vão ler os livros, montar resumo, isto também é uma forma de avaliação, avaliar a leitura, apesar de que ler é por prazer, mas agora eles vão ler com o intuito de eu avaliar e também dou as provas escritas. Dou mais ou menos umas cinco avaliações escritas e aquela geral mesmo, que é o provão que contempla tudo: leitura; interpretação; produção e a gramática (Entrevista Professora Orquídea- Escola 1).

O que mais chamou a atenção na forma de avaliar das professoras é que no cotidiano era nítida a preocupação com o processo de avaliação, embora utilizando-se de diferentes instrumentos como provas, trabalhos, dentre outros, estes conduziam sempre ao mesmo propósito que era avaliar a aprendizagem dos alunos. Entretanto, mesmo essa avaliação fazendo parte das tarefas planejadas pelo professor, esta nem sempre conduz a uma reflexão e revisão do planejamento, tampouco à revisão dos objetivos e às mudanças de estratégias na aula.

Também cumpre destacar que nem sempre esses instrumentos são construídos com a finalidade de acompanhar a aprendizagem dos alunos; são utilizados para avaliar determinado conteúdo trabalhado pelo professor, ocorrendo o que Fernandes e Freitas (2008, p. 29) apontam como “medição pontual do seu desempenho”.

Neste sentido, segundo Fernandes e Freitas (2008, p.20):

A avaliação é uma atividade que ocorre dentro de um processo pedagógico. Este processo inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros. A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um

determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras.

Também, foi possível acompanhar momentos de avaliação nas aulas das professoras muito interessantes tanto do ponto de vista da elaboração como da apresentação das provas.

A aula descrita diz respeito a uma prova trimestral realizada com data marcada, preparada pela professora em folha impressa. Esta avaliação tinha uma instrução prévia, ou seja, as fileiras deveriam estar bem separadas; cada aluno sentado bem reto, um atrás do outro, deixando sobre a mesa apenas lápis, borracha, apontador e caneta, e algumas recomendações eram feitas antes e durante a prova. Antes de iniciar a prova a Professora Violeta dizia:

- *Vou dar prova!*
- *Leiam, se não souberem a questão, pulem e vão para a outra, por causa da hora.*
- *Boa prova!*
- *Não se mexam na carteira!*
- *Faça aquilo que sabe!*
- Os alunos em silêncio.*
- Outras instruções são dada pela professora.*
- *Faça a letra bonita, pois se eu não entender coloco errado!*
- *Leiam e façam como souberem.*
- *Os alunos que terminarem pode entregar para corrigir.*
- O silêncio continuava.*
- A professora:*
- *Eu quero que venha perfeito!*
- *Quero dar 10. Quero ver quantos 10 vou dar e quantos abaixo de 5!*
- *Quero dar 22 notas 10 (Observação 16 de junho de 2009)!*

À medida que terminavam a avaliação, os alunos entregavam-na e a professora já a corrigia, atribuindo uma nota e ao mesmo tempo fazendo alguns comentários.

- *Errou o exercício de bobeira!*
- *Estudem, pois ainda estou vendo aluno contando no dedo é preciso saber na cabeça (Observação 16 de junho de 2009)!*

Os alunos recebiam a prova de volta para verificar os erros e a nota, seguindo-se a correção coletiva e a explicação da professora, na tentativa de esclarecer as dúvidas e as dificuldades oferecidas pelo exercício.

Esta descrição dá ideia de como transcorre a ação instrucional no momento de avaliação formal e ao mesmo tempo informal a que o aluno é submetido constantemente na aula. A postura da professora ritualiza o momento de avaliação e revela uma concepção

marcada pela classificação, tanto dos alunos quanto de sua aprendizagem em certo ou errado.

Tal perspectiva de avaliação, segundo Fernandes e Freitas (2008), vai ao encontro tanto de uma avaliação classificatória quanto seletiva, tornando-se muito mais um fator de exclusão do que de formação.

Para Freitas (2002, p.102):

A avaliação da aprendizagem nos moldes conhecidos por todos-avaliação de conteúdo, provas, notas, reprovação, exclusão etc.- existe como exigência da própria estrutura operativa do processo de ensino lá instalada, tendo por base uma determinada concepção de educação. Nesse contexto, a relação professor-aluno converte-se em uma contradição antagônica a ser resolvida com o poder da nota pelo professor. Não faz parte, portanto, do projeto da escola uma relação dialógica, na qual as diferenças entre professor e aluno possam ser diferentes não-essenciais.

Outro instrumento utilizado pelas professoras diz respeito a uma pasta com atividades avaliativas diversas, denominada de Portfólio.

Aquela avaliação formal esse trimestre eu fiz uma; o resto eu fiz várias atividades que em um ou outro dia eu recolho para nossa pasta, que é o nosso Portfólio. Eu recolho para fazer parte daquela observação, então tem uma que eu preparo para este fim. Um dia eles vão passar a ter todas aquelas avaliações formais, então eu vou introduzindo uma por vez, no trimestre que vem outra, chamo, avalio, falo com eles, explico tudo, mas com atividades no nosso dia a dia, mas preparando porque eu sei que mais para frente vai ter isto e eles não vão poder chegar lá e serem pegos de surpresa (Entrevista Professora Azaléia- Escola 4).

Entre as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental também havia preocupação com a avaliação formal; no entanto havia uma busca pela avaliação menos ritualizada, baseada na seleção de algumas atividades para este fim. Porém, neste trabalho ainda se evidencia a ausência de um processo de autoavaliação tanto pelos professores como pelo aluno a partir de objetivos estabelecidos no planejamento.

Segundo Villas Boas (2004, p.38),

O Portfólio é um procedimento de avaliação que permite aos alunos participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso. Eles são, portanto, participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio.

O Portfólio, utilizado com este propósito oferece a possibilidade tanto do registro da memória dos processos de ensino e de aprendizagem quanto coloca aluno e professor em contato constante com a aprendizagem (FERNANDES e FREITAS, 2008). Entretanto, na prática das professoras, o Portfólio ainda não tinha esta perspectiva e representava muito mais uma forma de organizar as atividades realizadas ao longo de um trimestre.

Um arquivo e um portfólio não são a mesma coisa, embora ambos contenham peças de trabalho de alunos. Um arquivo é simplesmente uma coleção de trabalhos de alunos. Em contraste, o portfólio é uma seleção refinada de trabalhos do aluno. Um portfólio não é apenas um arquivo, mas é parte de um processo de avaliação que ensina os alunos a avaliar e aprender seus próprios trabalhos (EASLEY e MITCHELL, 2003 apud VILLAS BOAS, 2004, p.39).

Um terceiro instrumento da prática avaliativa das professoras diz respeito às Fichas Descritivas¹⁹. O uso dessas fichas revela tanto uma outra concepção de avaliação, quanto uma possível alternativa para superação da avaliação de resultados, visando a aquisição do conhecimento em troca de uma nota.

Tenho para mim que é difícil avaliar, mesmo a gente tendo certa experiência de vida, eu sempre tenho dificuldade. Eu tenho dificuldade na hora de escrever eles na Ficha Descritiva, porque a gente acha que tem que ser o mais honesto possível, tem que procurar não ser tendencioso e isto requer algumas observações, e alguns que eu tenho mais dúvida eu centro maior atenção, tem criança que a gente tem que registrar mais coisas para poder..., é diferente, eu não vou fazer um bloco igual para todo mundo, onde ele está com dificuldade, que tipo de dificuldade ele apresenta ou onde ele sobressai, eu tenho que ter um registro sobre isto.(...) Às vezes por cansaço, falta de hábito a gente peca por não fazer todos os registros, mas principalmente nesta época de avaliação, que vai formalizar eu chamo as crianças mais vezes, eu checo para ver como ela está mesmo (Entrevista Professora Rosa- Escola 1).

(...) Nós temos um processo de avaliação por competências e habilidades é muito mais fácil para nós porque você determina, você descreve as habilidades, a competência que aquela criança já conseguiu desenvolver, já tem e aquilo fica para nós como um marco, um suporte, eu leio, agora eu estou digitando as avaliações deste trimestre, então eu vou ler a primeira e vou continuar de onde ele estava, eu tenho uma pasta desde o primeiro trimestre que eu guardo algumas atividades deles. Esta semana eu estava arrumando, olhei todas, vi como estavam e como estão agora (Entrevista Professora Azaléia- Escola 4).

¹⁹ Resolução SME n°. 03/2008, Art. 2º. Parágrafo Único. A descrição dos saberes será documentada pelo professor em fichas de avaliações descritivas e individuais, dispostas eletronicamente, sem atribuições de conceitos, conforme disposições regimentais, as quais deverão ser impressas e arquivadas na escola (Publicação DOM de 26/08/2008).

No relato das professoras, fica evidente a importância da utilização de outro instrumento que ofereça a possibilidade de registro das aprendizagens ou dificuldades dos alunos. Entretanto, ao mesmo tempo que representa uma forma positiva de avaliar o aluno, essa avaliação ainda é restrita àquilo que eles sabem ou não sabem, não oferecendo a revisão dos objetivos propostos no planejamento e tampouco oferecendo reflexão sobre o trabalho pedagógico.

Apesar do esforço na tentativa de uma prática avaliativa distante da atribuição de conceitos e notas, mais próxima de uma avaliação formativa – “que leva em conta o ponto em que o aluno se encontra em seu processo de aprendizagem” (VILLAS BOAS, 2004, p.31) - , a Ficha Descritiva ainda representa uma avaliação muito individualizada, utilizada pelo professor de cada turma e pouco discutida no âmbito das escolas. Baseia-se numa concepção de educação que ainda concentra no professor o processo de ensino e aprendizagem, bem como nos critérios e na expectativa da prática avaliativa.

Neste sentido, o grande desafio dos professores ainda consiste na realização de uma avaliação realmente formativa, na qual “o instrumento de registro do professor deve ter o propósito de acompanhar o processo de aprendizagem de seus estudantes” (FERNANDES e FREITAS, 2008, p.31). E neste processo os mesmos autores salientam: “O importante não é a forma, mas a prática de uma concepção de avaliação que privilegia a aprendizagem” (*Ibid*, 2008, p.31).

Outro momento destinado à avaliação, frequente nas aulas das professoras, diz respeito à correção de cadernos e de tarefas na lousa. Nesses momentos, no diálogo entre professor e aluno, estava presente tanto a avaliação por parte das professoras quanto a autoavaliação dos alunos; ao mesmo tempo, também se fazia presente o processo de ensino e aprendizagem.

Entre as professoras dos anos iniciais predominava a correção de cadernos, individualmente, com as correções efetuadas pelas próprias professoras. Entre as professoras dos anos finais, as correções (5º.s anos) eram feitas frequentemente na lousa, com a participação dos alunos.

No entanto, o mais importante, naquele momento, não era o erro enquanto forma de castigar o aluno, mas como suporte para o próprio aluno corrigir seus erros, uma vez que sempre era destinado um tempo para correção.

Apesar de não representar uma forma de castigo, o erro do aluno ainda não é visto como uma forma de reflexão sobre a prática pedagógica do docente, restringindo-se apenas a um momento de correção da atividade.

Segundo Luckesi (2008, p.58) o erro na avaliação da aprendizagem deveria: “(...) servir de suporte para a qualificação daquilo que acontece com o educando, diante dos objetivos que se têm, de tal modo que se pudesse verificar como agir para ajudá-lo a alcançar o que procura”.

Neste contexto, é também importante ressaltar que os resultados advindos destes diversos momentos de avaliação e da aplicação de diferentes instrumentos são provisórios e não definitivos, sendo importante tanto o momento quanto o tempo de aprendizagem do aluno (FERNANDES e FREITAS, 2008).

Analisando a fala de algumas professoras, principalmente dos 5º. anos, evidencia-se que o resultado das avaliações ainda é marcado pela atribuição de conceitos ou notas; mesmo a escola estando inserida em outro processo de avaliação, esta prática ainda não foi abandonada.

Eu sempre procurei trabalhar com conceito ou com a nota mesmo, o número. Assim fica mais fácil para os pais, pois mesmo quando você colocava o bom, ótimo ou regular, que era suficiente, eles ficavam meio confusos. Ou por exemplo, se eu colocava suficiente ou regular eu colocava ao lado a nota 5 ou 6, para ter um parâmetro de quanto valia. Nós fazemos também um boletim e colocamos nota e média final, porque fica mais fácil para os pais, embora tenha ficha descritiva, tem termos que acabamos colocando que não é todo pai que consegue entender. Pela nota ele já sabe (Entrevista Professora Orquídea- Escola 1).

Veja-se que atribuição de uma nota ou conceito pode ao mesmo tempo representar o rendimento do aluno e também configurar-se em uma forma de controle para pais e professores sobre o seu desempenho escolar. Para Guedes (1994, p.19), “(...) à medida que a avaliação implica julgamento valorativo, esse julgamento vai se reverter em uma nota ou conceito que, no final do ano letivo, será traduzido em aprovação ou reprovação”.

Neste sentido, pode-se dizer que, sob a perspectiva de uma avaliação classificatória, a nota tem maior importância do que o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, perpetuando-se ainda mais a exclusão de determinados grupos, distanciando-se cada vez mais de uma avaliação formativa que visa à autorreflexão e autoavaliação, tanto dos estudantes quanto dos professores. A preocupação com a atribuição de um valor para aquilo

que o aluno faz, ou melhor dizendo, por aqueles conhecimentos que ele adquiriu, faz com que a nota tenha um significado em si mesma, um “valor de troca” (FREITAS, 1995).

Apesar das professoras não associarem essa nota à disciplina do aluno, esta ainda tem um papel central na possibilidade, ou não, do prosseguimento do aluno em seus estudos. Os próprios alunos diziam nos dias de prova:

*-Estou nervosa, tenho medo de prova.
-Na outra prova tirei 4, preciso agora tirar nota maior.
-Fico nervosa de levar a prova para a professora ver, tenho medo da professora e isto é desde a 1ª. série. A professora disse para minha mãe me levar no Psicólogo.
-Estou até tremendo, fico nervoso com prova (Observações em diferentes aulas nas Escolas 1 e 4)!*

A preocupação, ansiedade e medo dos alunos nos dias de prova demonstram o quanto essas notas expressavam certas relações.

Segundo Freitas (1995, p. 229-230),

A nota oculta, por exemplo, reflexos da dualidade do valor da mercadoria (valor de uso/ valor de troca) na sociedade capitalista. Ainda que de forma modificada pela natureza da instituição escolar, os mecanismos subjazem a tais procedimentos de avaliação, fazendo com que o aluno somente encontre valor para o conhecimento à medida que ele seja, primeiro, valorizado pelo professor, pela sua conversão no equivalente geral “nota”. (...) O conhecimento vale para o aluno o que vale para o professor. Não se pense que o problema pode ser resolvido com a eliminação da nota.

Um aspecto positivo, observado na prática avaliativa das professoras das quatro escolas, diz respeito ao momento, que teoricamente, poderia ser chamado de recuperação, mas que nestas escolas configura-se no reforço escolar.

Verifica-se, nas práticas das oito professoras, que a recuperação não é um trabalho para recuperar a nota, tampouco um trabalho realizado ao final do ano letivo; e, sim, um processo paralelo, realizado pelas professoras, como reforço e não como recuperação, durante o Trabalho Docente Individual (TDI)²⁰, tendo como público alvo os alunos com mais dificuldade e preferencialmente não alfabetizados, conforme o relato da Professora Antúrio:

Eu faço um trabalho individual, aquelas crianças que tem mais dificuldade, eu sempre procuro analisar qual é o problema daquela

²⁰ De acordo com Resoluções da SME (Nº.s 14/2004 e 02/2006) o Trabalho Docente Individual (TDI) consiste em atividade constitutiva da jornada dos professores efetivos e são utilizadas prioritariamente para recuperação da aprendizagem dos alunos, atividades culturais e integração com alunos e famílias.

criança, que não é só de aprendizagem, ela reflete problemas que as crianças tem, principalmente a nossa clientela, porque ela traz de fora. Então eu procuro primeiro conversar com os pais, ver o que está acontecendo, daí trago o trabalho da criança e explico que vou colocar o filho dele no reforço. Neste reforço vou trabalhar isto e isto, preciso que você olhe, não precisa trabalhar com o filho, não quero que faça a lição para o filho, mas eu gostaria que olhasse o caderno, para ele perceber que você está interessado nele, no desenvolvimento dele, e pergunte: “o que você está aprendendo?”, “O que a sua professora ensinou hoje?”, “Sua professora leu uma história?” “E qual foi ela?”. É isto que eu procuro falar para os pais nesta parte de avaliação, porque eu acho que é nesse ponto que nós temos que focar (Entrevista Professora Antúrio-Escola 3).

Nas práticas pedagógicas das professoras, evidencia-se que o reforço escolar ou TDI representa mais um momento positivo envolvendo a participação e o trabalho dos professores com os alunos individualmente, principalmente com aqueles que apresentam alguma dificuldade no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, mesmo fazendo parte de um projeto maior que contempla a escola, este ainda não possibilita a reflexão sobre a prática pedagógica docente, especialmente no que diz respeito à metodologia de ensino, uma vez que nestes momentos o professor acaba realizando as atividades da mesma maneira que ocorrem na aula, eximindo-se de uma reflexão que leve a mudança tanto da concepção quanto da prática docente, na tentativa de fazer com que o aluno aprenda de maneira diferente.

Segundo André (1999, p.22), “Diferenciar é dispor-se a encontrar estratégias para trabalhar com alunos mais difíceis”. Neste sentido, salienta-se que, mesmo na tentativa de busca de novas práticas visando os alunos mais fragilizados, tanto pelas dificuldades de aprendizagem e problemas sociais como pelo fracasso escolar, a escola ainda não tem mostrado com soluções satisfatórias seja pela ausência de reflexões que levem a mudanças, seja pela insegurança no abandono de práticas cristalizadas, arriscando-se nas soluções que não têm receitas prontas.

Outra prática positiva realizada por duas professoras da Escola 1 (Orquídea e Violeta) diz respeito a um projeto denominado por elas de “Projeto Resgate”, cuja meta, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, era:

(...) alfabetização; diminuição do índice de repetência; sanar falhas de aprendizagem do educando com defasagem idade/ano; incorporação de habilidades e competências relativas ao seu nível de aprendizagem, sendo

capaz de descobrir por si próprio os conhecimentos simples; compreensão, interpretação e elaboração de textos (PPP Escola 1, 2009).

O público alvo deste projeto referia-se a dezenove alunos das turmas dos 5º.s anos A e B. E a justificativa da realização deste projeto era a existência de alunos que ingressavam no 5º. ano, por idade ou repetência e apresentavam sérios problemas de aprendizagem. As estratégias para o trabalho envolviam desde diálogo entre professor e alunos sobre o conteúdo, acompanhamento individual do trabalho do aluno e valorização de suas realizações das mais simples às mais complexas. Os recursos utilizados eram jogos pedagógicos; livros de histórias; uso do computador; revistas; jornais; entre outros. A avaliação ocorria por meio de diálogo entre professor e aluno. As habilidades e competências eram verificadas por meio da capacidade dos alunos aplicarem os conhecimentos significativos e aprendidos em situações novas. A respeito desse projeto uma das professoras em relato dizia:

Nós damos o Projeto Resgate, que é recuperação da alfabetização, e como a Professora [Violeta] fica com a maioria, pois tem mais horas projeto, ela fica com os que estão bem em fase inicial da alfabetização, caligrafia, leitura, produção de texto, ditado, ela prepara esse aluno. No ano seguinte, aquele que ela já tinha alfabetizado eu acompanhava num “âmbito mais adiantado”, daí trabalhava com leitura e interpretação (Entrevista Professora Orquídea- Escola 1).

Tal projeto, no entendimento da pesquisadora, configura-se positivamente numa proposta de trabalho com um modelo de organização curricular e de atuação docente inerente à construção do Projeto Político Pedagógico da Escola, tanto pela sistematização, quanto pela dimensão processual do trabalho no interior da escola, não ocorrendo em momentos esporádicos, mas de forma sistemática e articulando conteúdos abordados nas aulas e na escola.

Segundo Souza (2008, p.102):

A escola, para atender à diversidade dos grupos que a habilitam, precisa compreender as especificidades da educação, sobretudo no que concerne à sua função social de promover o desenvolvimento e a transformação dos alunos, rumo ao aprimoramento da cidadania, no que se refere ao gozo de seus direitos e deveres. Um desenvolvimento e uma transformação que conservam a singularidade de cada sujeito, por respeitar ritmos próprios, valores e oriundos de suas histórias. Isso significa que a escola, além de suas metas gerais para todos os alunos, precisa ter metas para cada grupo, para cada aluno.

Um aspecto negativo identificado neste trabalho diz respeito à quantidade de alunos com defasagem de aprendizagem e idade/ano, que ainda estão chegando aos anos finais do Ciclo II do Ensino Fundamental e que são resultado de um sistema perverso que exclui mesmo possibilitando o acesso e permanência na escola.

Denota-se que as soluções buscadas pelos educadores para os problemas enfrentados pela escola e relacionados ao fracasso escolar, ainda são ações pontuais e muito distantes de uma avaliação que aproxime a vida e a escola.

4.2.4 Conselho de Classe enquanto instância de discussão da avaliação

O Conselho de Classe, neste estudo, também foi considerado uma categoria de análise na organização do trabalho pedagógico, uma vez que, por meio deste coletivo evidenciou-se o ideário que aponta tanto para a valorização de ações coletivas como para institucionalização formal do trabalho escolar (Dalben, 2006).

A análise dos relatos das entrevistas possibilitou a identificação de duas percepções distintas sobre o Conselho de Classe:

- Conselho de Classe centrado nos processo de discussão sobre a aprendizagem dos alunos;
- Conselho de Classe centrado no trabalho desenvolvido pelo professor.

a) Conselho de Classe centrado nos processos de discussão sobre a aprendizagem dos alunos

Para algumas professoras o Conselho de Classe tem o propósito de discutir o processo de ensino e aprendizagem dos alunos ao mesmo tempo que possibilita a troca de experiências entre as professoras de uma mesma turma.

No Conselho a gente expõe a situação de cada aluno. E assim eu tenho que ter dados para me ater às coisas objetivas, e não ficar falando: ele falta muito, ele é indisciplinado; tem que ter dados objetivos, de como ele sabe isto, mas não sabe aquilo; ele teve tantas faltas; ele tem dificuldade, mandei bilhete e a mãe não respondeu; marquei reunião, mas a mãe não deu retorno. São esses dados que ajudam a esclarecer uma dada situação. Na avaliação a gente considera tudo, é a família, o interesse, a história

dessa criança. (...) Depois que se tornou ciclo eu diria que o Conselho se tornou “mais leve”, pesa menos responsabilidade, ou seja, a responsabilidade se diluiu ao longo de três anos para se alfabetizar. Então, eu me sinto mais a vontade para contar como está a minha classe, e dou um mapa, a “temperatura” que eu sinto da classe, se está bem, no que está bem, onde eu fui bem, onde eu não fui bem, é o momento de trocarmos (...) (Entrevista Professora Rosa- Escola 1).

O conselho é o momento de discutir o trabalho dos professores; o que os alunos aprenderam; o que eles não aprenderam; o que eles progrediram; momento de ver a evolução da sala. Discutimos sempre as três professoras e isto também ocorria quando éramos só em duas, a gente conversava antes, já vínhamos com material bem adiantado. Assim, conseguimos indicar para o reforço; chamar os pais; se é falta de chamar os pais; a direção chama, ou seja, é o momento de passarmos realmente as dificuldades e trocarmos ideias (Entrevista Professora Orquídea-Escola 1).

No relato das professoras, verifica-se que, apesar do esforço na tentativa de um trabalho coletivo, com objetivos comuns, análise dos trabalhos realizados pelos alunos e algumas tomadas de decisões sobre a vida escolar destes, o Conselho de Classe ainda se concentra numa avaliação unilateral do aluno, ou seja, somente este é avaliado e, apesar de mencionarem que se trata de um momento de troca de experiências, estas se restringem a discussões sobre as características pessoais e sobre o desempenho dos alunos, não havendo discussão no sentido da promoção da aprendizagem através de revisão da prática docente na aula e mesmo de mudanças de estratégias de ensino.

Para Dalben (2006), a própria concepção presente nos objetivos transmitidos aos alunos em forma de conteúdo e neste processo a própria concepção de avaliação, justificam a prática dos Conselhos de Classe com base simplesmente nos resultados já apresentados pelos professores. E neste sentido ressalta que: “(...) as condições objetivas postas pela prática impedem que o processo de integração orgânica aconteça, dificultando a elaboração de propostas pedagógicas, de planejamento comum e articulados” (p.50).

Nesta mesma linha da avaliação unilateral do aluno, observaram-se, principalmente durante o Conselho de Classe Final, discussões e decisões sobre a promoção ou não do aluno para o ano posterior, ou seja, decisões quanto à aprovação e reprovação dos alunos.

Neste sentido, pode-se dizer que as decisões sobre aprovação ou reprovação dos alunos, durante o Conselho de Classe, são práticas ainda muito presentes entre os

professores; mesmo a escola estando organizada sob a lógica do ciclo, os alunos ainda são reprovados por faltas ou por desempenho.

Segundo Sousa (1991, p.95):

Na realidade, a questão da aprovação ou reprovação do aluno constitui o foco central do processo de avaliação e o limite do próprio processo de ensino-aprendizagem. A avaliação do aluno, e a partir dela a decisão quanto a promoção ou retenção, não é vivida como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, mas é a grande finalidade deste.

b) Conselho de Classe centrado no trabalho desenvolvido pelo professor

As falas que se seguem demonstram que algumas educadoras também veem o Conselho de Classe como um momento de discussão sobre o trabalho pedagógico realizado pelo professor.

Acredito que seja mais um espaço importante para discutirmos o desempenho apresentado pelo aluno a partir do trabalho pedagógico realizado, tendo em vista os objetivos pretendidos pelo professor naquele período. É o momento de nos determos um pouco mais na análise das produções dos alunos, pensando em suas conquistas ou dificuldades para, a partir daí planejarmos a continuidade do trabalho e pensarmos estratégias para superar as dificuldades (Entrevista OP da Escola 1).

O Conselho de Classe é restrito a discussão de sala de aula, discussão pedagógica, não discutimos nota, porque de 1º. ao 5º. não tem nota, só a descrição dos saberes, discute o futuro sobre o que nós vamos fazer com essa criança, projetos, vamos fazer um projeto, vamos criar alguma coisa para dar conta dessas crianças que não conseguiram chegar onde precisava. Então, o conselho de classe é especificamente pedagógico, quanto ao futuro e ao presente dessas crianças (Entrevista OP da Escola 2).

As falas denotam que as educadoras valorizam no Conselho de Classe a discussão sobre o trabalho pedagógico, bem como sobre o planejamento de estratégias para superação de dificuldades dos alunos. Entretanto, diante da perspectiva de uma avaliação conjunta entre professores e orientadores pedagógicos, que remete a uma prática de trabalho coletivo, norteador por uma proposta comum, esta ainda não se faz presente na escola, pois os trabalhos entre professores possuem ainda uma proposta muito individualizada, dedicando-se muitas vezes a discussões sobre aspectos burocráticos, como preenchimento de planilhas e, particularmente no caso destas professoras, descrição dos saberes dos alunos para posterior elaboração de sua Ficha Descritiva.

Deste modo, o Conselho de Classe ainda não é um momento para aprofundamento das discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem, nem sobre o processo avaliativo e, a partir destas, sobre o próprio Projeto Político Pedagógico da escola.

Segundo Dalben (2006, p.14):

(...) o fato de que privilegiar processos coletivos de reflexão seria o ponto de partida para a apropriação crítica das relações na escola e para construção de um projeto político pedagógico de feição transformadora, porque se considera que o isolamento em que vive o professor no tocante aos processos de trabalho escolar é condição limitadora para a construção dessa perspectiva (p.14).

4.2.5 Participação das famílias na organização do trabalho pedagógico

Neste processo de identificação dos determinantes na organização do trabalho pedagógico na sala de aula, a participação das famílias também é uma categoria de análise na medida em que estas participam direta ou indiretamente dos coletivos escolares.

Para Paro (2007, p.25):

É possível imaginar um tipo de relação que não consista simplesmente de “ajuda” gratuita dos pais à escola. Pode-se pensar em uma integração dos pais com a escola, em que ambos se apropriem de uma concepção elaborada de educação que, por um lado, é um bem cultural para ambos e, por outro, pode favorecer a educação escolar e, *ipso facto*, reverter-se em benefício dos pais, na forma da melhoria da educação de seus filhos.

No que diz respeito à família, observa-se, nas falas de algumas professoras e da equipe gestora das quatro escolas, que a presença dos pais nestas ainda aponta para a sua participação em momentos específicos, como as reuniões entre pais e professoras.

Para os pais, ainda não conseguimos fazer um ideal, pois eles participam só durante as reuniões, que ainda são escassas tendo poucos pais frequentando, já começando aí o problema. Tem pouca troca entre pais e professores, para estar conversando como anda os alunos, geralmente são os casos de alunos mais indisciplinas, que nós temos contato e pais que estão sempre na escola. Mas, não seria o ideal, pois o ideal seria conversar com os pais da sala toda, estar chamando a comunidade para ver nosso trabalho e para mim começaria aí, primeiro apresentar qual a proposta de trabalho da escola, do professor para depois avaliar o aluno, como ele está se comportando, como ele está se desenvolvendo nesta proposta, é esse primeiro contato que está falho e que nós estamos precisando rever (Entrevista OP da Escola 2).

Eu também chamo muito os pais, às vezes em reuniões mais particulares, com grupos pequenos ou às vezes reuniões por período. Já cheguei a fazer isto passando como a escola avalia, quais são os nossos objetivos e os resultados que fomos adquirindo, principalmente depois do 2º. e 3º. trimestre eu faço isto, faço isto com os pais e faço isto com aluno também (...) (Entrevista OP da Escola 3).

Verifica-se, nas falas das educadoras, a preocupação com a participação dos pais na escola. Entretanto, observa-se que os profissionais ainda encontram dificuldade para atrair os pais, tanto por falta de uma visão crítica sobre as causas que têm dificultado o maior envolvimento, levando-os a se ausentarem da escola, como sobre os procedimentos usados por estas para atraí-los.

No entanto, a escola tem se limitado a chamá-los apenas para tratar do desempenho de seus alunos, bem como para relatar problemas de indisciplina, não sendo chamadas para decidirem sobre o destino desses alunos, tampouco sobre os processos a que são submetidos.

Concorda-se com Marafon e Machado (2005, p.44) quando afirmam que: “Torna-se necessário um estudo aprofundado das escolas, no sentido de detectar as falhas na relação escola e família e criar novas metodologias de participação que realmente coloquem como centro do trabalho a educação dos alunos e dos próprios pais”.

Outra forma de participação das famílias na escola que, embora não se tenha revelado nas entrevistas, foi presenciada durante as observações de campo e diz respeito à participação dos pais na Escola 1, nas festas e no dia a dia, ajudando os professores em sala ou ministrando aulas, como o pai compositor que se dispunha a dar aulas de música semanalmente para todas as turmas da escola.

Apesar deste envolvimento dos pais configurar-se numa iniciativa positiva da escola e uma possibilidade de atrair a família, esta ainda não é a forma de participação que significa partilha de poder nas decisões e nas ações. Do ponto de vista da pesquisadora, as decisões no interior da escola devem ser partilhadas por todos os seus protagonistas, sejam eles pais, alunos, professores ou equipe gestora, de modo que todos sejam responsáveis na construção de um projeto coletivo. A participação das famílias não deve ser vista como um trabalho voluntário, mas uma parceria entre escola e família.

Segundo Orsolon (2008, p.182):

O trabalho de parceria com a família constrói-se com e no coletivo da escola, mediante a articulação dos diferentes atores da organização, na complexidade e na dinamicidade das relações, nos espaços previstos pela organização e nos espaços reivindicados. É um trabalho intencional da coordenação, que precisa ser planejado, discutido com a equipe docente e não-docente e compartilhado com as famílias. Insere-se no projeto político-pedagógico da escola e, nesse sentido, é vivenciado, construído a todo momento, juntamente com o processo educacional.

4.2.6 A Gestão nas quatro escolas municipais

Uma última categoria de análise diz respeito ao papel da gestão escolar na organização do trabalho pedagógico em sala de aula, tendo em vista a complexidade da instituição escolar e a forma de organização dos educadores em seu cotidiano, na qual se fazem presentes as questões hierárquicas, as relações de poder e de autonomia.

Alguns relatos das profissionais revelam como e porque ocorrem determinadas atividades burocráticas e, ao mesmo tempo, evidenciam a busca por um trabalho mais próximo das ações educativas.

Para se compreender o trabalho desempenhado pela equipe gestora nessas escolas – diretora, vice-diretora e orientadora pedagógica- optou-se por analisar o relato das profissionais, através das entrevistas, o que possibilitou a definição das seguintes subcategorias:

- Papel da Gestão;
- Funcionamento da escola;
- Documentos orientadores;
- Apoio Externo.

a) Papel da Gestão

A equipe gestora - diretora, vice-diretora e orientadora pedagógica - nas quatro escolas pesquisadas, tem funções burocráticas e pedagógicas. No entanto, o trabalho desempenhado pelas diretoras recai mais sobre os aspectos burocráticos e o das orientadoras pedagógicas sobre os aspectos pedagógicos conforme relatos que se seguem:

(...) O papel do diretor é garantir os espaços para todos os professores, para o bom andamento da vida escolar do aluno, e para isto ele conta com algum suporte administrativo, algum suporte financeiro, no caso dessa escola tem duas pessoas que trabalham na secretaria; ela está com o quadro completo com duas vice-diretoras, uma diretora e uma orientadora pedagógica (...) (Entrevista D da Escola 1).

(...) A cada dia também tento priorizar alguma coisa do administrativo, pois como nós estamos sem vice-diretora sou eu que tenho que dar conta de tudo (...) Agora, com professor, tem o TDC, eu acompanhava todos os TDCs semanais, mas são quatro TDCs, um deles é impossível acompanhar, pois é fora do meu horário, numa quinta-feira nunca dá para eu acompanhar, mas os demais os outros três eu estava acompanhando toda semana (...). Com a comunidade além do atendimento com os pais que nós chamamos, eu gosto muito do Conselho de Escola, são quatro reuniões anuais, mas desde que eu estou aqui, eu tenho conseguido e precisado reunir o conselho, então nós estamos sempre nos reunindo, conversando (Entrevista da D da Escola 2).

Eu fico com a parte do pessoal terceirizado, então cuido de ponto, de faltas, de quem vai substituir faltas, fechar o ponto no final do mês, solicitar alguma coisa para a empresa de alimentos, tem os guardas da GOCIL e têm as meninas da limpeza da ARCOLIMP. Essa parte dos terceirizados a diretora deixou para que eu cuidasse e da alimentação escolar, se precisar de alguma coisa do CEASA, nós dividimos mais ou menos assim a tarefa. A OP fica mais com a parte pedagógica e eu sempre estou envolvida na parte pedagógica com ela, de 1º. ao 5º. anos nós estamos tentando efetivar o trabalho de base com as criança, então nós estamos fazendo isto há três anos (...) (Entrevista VD da Escola 3).

Eu trabalho junto com o vice no burocrático e junto com a OP no pedagógico, mas o que me encanta mais é o pedagógico, e o vice é muito bom no burocrático (...). Nós também fazemos a nossa reunião, da equipe gestora olhando para a escola toda, depois tem os TDCs que eu acho que é o único encontro que nós conseguimos reunir a gestão e os professores, é de segunda-feira à noite e que nós organizamos o trabalho junto com os professores. A OP tem um trabalho muito individualizado com cada um, ela vai ao trabalho de cada um, ela vê a falha de cada um, ela vê a necessidade cada um, ela vai até o professor, eu ainda não consigo fazer isto, junto com ela porque o trabalho burocrático toma um tempo (Entrevista D da Escola 4).

Os relatos das diretoras incidem sobre a imensa carga burocrática atribuída ao seu papel, no que diz respeito à atribuição dos professores, na garantia da jornada de trabalho, no suporte administrativo e financeiro; estando em segundo plano os aspectos pedagógicos, como o dia a dia da aula e a ação educacional. Evidencia-se, também, distanciamento entre os trabalhos desempenhados pelos demais membros da gestão, com o intuito de preservar o

espaço de atuação de cada um, mas favorecendo o individualismo e restringindo os momentos de discussão sobre o trabalho pedagógico.

Mesmo se evidenciando no trabalho de algumas diretoras a preocupação com os aspectos pedagógicos, como participação em reuniões, trabalho com a comunidade, este ainda esbarra nas atribuições impostas pelo sistema de ensino.

Neste sentido, Paro (2005, p. 130) salienta, sobre o trabalho administrativo escolar:

Na prática, entretanto, o que se dá é a mera rotinização e burocratização das atividades no interior da escola, que em nada contribui para a busca de maior eficiência na realização de seu fim educativo; antes, pelo contrário, esse processo tem a faculdade de promover a autonomização das tarefas e o esvaziamento de seus conteúdos, comprometendo cada vez mais a qualidade do ensino e a satisfação do professor em sua função.

Nos relatos das orientadoras pedagógicas verificam-se tanto atribuições burocráticas como pedagógicas, desempenhando como atividade mais significativa o trabalho junto aos professores.

No caso toda parte de planejamento desses professores; montagem de sala; definição de objetivos já tinha sido feita; avaliação diagnóstica, já tinha sido feita quando eu cheguei e você entra com a coisa andando. Neste sentido, não houve um planejamento prévio do que fazer. Na medida em que eu cheguei, o meu planejamento foi no sentido do que eu vou conhecer primeiro, ou o que eu vou “atacar primeiro”, em que frente de trabalho eu vou estar me dedicando primeiro, e como eu vou fazer isto (Entrevista OP da Escola 1).

O OP é como um elo, é ele quem vai ligar os fatos e documentar isto, vamos supor que não tivesse, e os professores tivessem que andar sozinhos, fica compartimentalizado, cada um faz uma coisa, o papel do orientador no caso é unir esses elos e dar um parecer só, focar nos problemas. Tem muitas questões dos professores que fazem parte do pedagógico que você não consegue resolver, pois está “apagando outras fogueiras”, que diz respeito a mães de alunos, a problemas familiares, problemas disciplinares, também está tudo envolvido no mesmo trabalho, mas não está dividido, é tudo ao mesmo tempo, simultâneo, isto dificulta numa escola deste tamanho. Se a escola fosse menor daria para administrar com mais organização (Entrevista OP da Escola 2).

O planejamento do meu trabalho inicia no começo do ano, onde eu penso em alguns objetivos e metas para o ano todo. Então, eu elaboro todo início de ano um planejamento anual de trabalho, por exemplo, este ano o meu grande foco é no currículo, outros anos tive como foco a avaliação ou então o Ciclo I, mas este ano o grande foco é currículo. Nós estamos tentando elaborar um currículo, aos poucos, gradativamente de todas as disciplinas para que possamos começar minimamente ter uma linguagem

comum aqui na escola e o trabalho ser desenvolvido com mais sucesso, pois está muito ruim (...) (Entrevista OP da Escola 3).

Enquanto orientador você tem que ter a consciência de que tem que articular, tem que fazer relações dentro da escola e fora da escola também, porque a escola não vai andar sozinha nunca. Então, você tem que ter o discernimento do que pode ser aproveitado, no bom sentido, para as crianças terem um aprendizado melhor, uma vivência melhor e uma experiência de vida melhor do que tem, eu acho que o nosso papel é desafiador mesmo, é fazer o que é externo, entrar nos projetos, fazer o que cabe a escola e o que cabe as outras parcerias. Neste sentido, isto, é um facilitador (Entrevista OP da Escola 4).

O que se identifica nas falas das profissionais é que suas ações estão direcionadas ao trabalho realizado pelos professores, porém não se evidencia um protagonismo no trabalho pedagógico, havendo maior preocupação com o cumprimento das normas e das diretrizes vindas da Secretaria.

O trabalho do orientador muitas vezes acaba se resumindo ao suporte ou ajuda aos professores na execução de tarefas, não sobrando espaço, na maioria das vezes, para a discussão da proposta pedagógica da escola, tampouco para o desenvolvimento do trabalho de formação dos profissionais, conforme se verifica na Escola 2.

Sobre isto afirmam Marafon e Machado (2005, p.39):

Verifica-se, portanto, a perda do espaço de atuação do pedagogo que deveria articular a construção coletiva do projeto pedagógico da escola, valorizando os professores como sujeitos na construção desse projeto. Deixou de existir a coordenação como processo de reflexão e ação sobre a prática docente para se transformar em um conjunto de serviços a serem prestados, tendo em vista um modelo de escola presente nas orientações das políticas educacionais.

b) Funcionamento da escola

No que se refere ao funcionamento das escolas, é visível a divisão do trabalho em função do papel desempenhado pelos profissionais.

(...) Eu procuro preservar os espaços, eu acho que a OP tem a função dela, estes espaços, eu acho que nós podemos discutir, mas tem alguns encaminhamentos que cabe a ela, e eu tento garantir tanto que seja cumprido como para que se de oportunidade dela cumprir, a mesma coisa das vices. E a mesma a coisa, eu tentando preservar ao que cabe somente ao diretor, então isto é discutido (...) (Entrevista D da Escola 1).

A divisão de tarefas nós tentamos estabelecer assim, estabelece primeiro prioridades e depois entre a equipe gestora tem algumas coisas que são determinadas para que eu faça (vice), outras para a diretora, outras para OP e tem a outra OP que chegou agora no meio do ano, e a vice que é a substituta da tarde, e assim nós procuramos dividir as tarefas (Entrevista VD da Escola 3).

(...) Eu e o vice nós nos concentramos no burocrático e eu e a OP concentramos no pedagógico. Então eu meio que passeio em tudo, eu faço parceria tanto com o vice, pois ele tem o perfil para o burocrático e a OP é o perfil pedagógico (Entrevista D da Escola 4).

Na fala das diretoras, revela-se a divisão do trabalho pedagógico com o propósito de amenizar a sobrecarga burocrática e, ao mesmo tempo, preservar as atribuições de cada um dos profissionais. Entretanto, esta concepção contribui para o enfraquecimento dos espaços coletivos de discussão e de formação dos profissionais, fortalecendo o trabalho individualizado e oportunizando a desqualificação profissional.

Segundo Paro (2005):

Na escola, embora não se possa menosprezar a divisão do trabalho como fator de desqualificação profissional, não se deve desprezar também outros aspectos específicos da realidade escolar, neste contexto, é justo afirmar que o ponto de partida dessa desqualificação não foi a preocupação com a eficiência da escola, mas precisamente a desatenção para com a degradação de seu produto (...) A consequência inevitável foi a baixa qualidade do ensino, num círculo vicioso em que a degradação do produto da escola pode ser identificado, ao mesmo tempo, como resultado da desqualificação profissional do educador escolar (p.131).

c) Documentos orientadores

Para o funcionamento das escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas também são disponibilizados os documentos orientadores de todos os processos escolares, conforme se identifica nos relatos das equipes gestoras.

Temos vários documentos que orientam, nós temos o próprio plano de cargos que estabelece algumas diretrizes para escola, por exemplo, a questão da carga horária do professor; tem o Regimento Escolar para ser seguido; entre outros (Entrevista VD da Escola 1).

Tem as diretrizes gerais das escolas municipais, as leis e diretrizes, mas é assim, lei é para você pesquisar, no momento que você sentir necessidade você pega para usar. Tem o ECA que nós usamos bastante, tem a LDB que nós usamos bastante e todos os dias tem o diário oficial com

portarias, resoluções, ordem de serviço, mas sempre embasado para ter um norte e usar quando há necessidade (Entrevista D da Escola 2).

Em resolução saem todas as regras e tudo o que é para ser feito. O primeiro que sai é calendário, diretrizes para cumprimento dos tempos pedagógicos, calendário escolar, cursos, do PPP. E tem as regras da escola que também são bem direcionadas e que nós entregamos em toda matrícula e rematrícula. assim por diante, conforme vão saindo as determinações, tem pasta, tem diário oficial e tem que seguir (Entrevista VD da Escola 3).

Na fala das diretoras evidencia-se a gama de documentos orientadores na organização do trabalho pedagógico escolar, porém estes documentos oficiais ao mesmo tempo que auxiliam na organização do trabalho, também constituem uma forma de controle da escola. Neste sentido, segundo Paro (2000, p.60): “A superação do desinteresse do trabalhador e a neutralização de sua resistência as condições de trabalho impostas pelo capital são buscadas através da gerencia”.

d) Apoio Externo

A respeito do apoio externo, identificou-se que as escolas têm apoio da Prefeitura para efetuar as melhorias, tanto do ponto de vista financeiro, por meio de verbas, quanto do ponto de vista pedagógico, através do NAED, que proporciona todo o suporte pedagógico necessário às escolas, conforme relato das equipes gestoras.

Para todo funcionamento da escola, como ela está inserida numa rede, essa regulamenta e orienta como o município de Campinas deve tratar a educação. Então desde a atribuição de professores, como planejamento, tudo o que se refere ao funcionamento da escola vem com orientação da Secretaria de Educação e isto eu acho interessante porque é um conceito de rede, vem da secretaria para nós, mas também nós temos oportunidade de estar lançando ideias ou de estar fazendo uma avaliação, por exemplo, “não foi legal isto, não foi legal aquilo” sempre em nossas reuniões, e sempre escalonado no sentido da escola para mim, do diretor para o NAED ou para o supervisor, do supervisor da NAED para a Secretaria, eu acho que tem esse caminho de volta (Entrevista D da Escola 1).

Eu acho assim, nós temos um apoio dos assessoramentos, que este ano foi vital no sentido de você ter diretrizes sobre o que deve ser feito; o que é relevante; que pontos prestar mais atenção ou em alguns casos como desenvolver, qual a forma mais adequada de se desenvolver alguma

coisas, então neste sentido foi muito importante (Entrevista OP da Escola 1).

Nós temos também apoio de entidades que são as ONGs que fazem atendimento das crianças no período contrário, é um relacionamento hoje muito tranquilo, nós trocamos informações por telefone sobre as crianças e os problemas das famílias (Entrevista OP da Escola 4).

Em síntese, pode-se dizer que, conforme aponta Paro (2007) em outros estudos realizados, a estrutura organizacional das escolas públicas se configura no *formato piramidal*, encontrando-se no cume a direção, e abaixo, os orientadores pedagógicos, depois o corpo docente, os alunos e funcionários em geral.

Sob este formato as atribuições da equipe gestora dentro da organização do trabalho pedagógico se articulam muito mais no sentido de atender e garantir os procedimentos burocráticos, do que em viabilizar e despender esforços no que diz respeito aos aspectos pedagógicos. Apesar da equipe gestora das Escolas 1 e 2 também assumirem funções que se aproximam do trabalho pedagógico, tais como reuniões com professores e com pais, este ainda é secundário ou, na maioria das escolas, de responsabilidade da orientadora pedagógica.

Neste sentido, ressalta-se afirmação de Marafon e Machado (2005, p.49) sobre as necessidades de um trabalho mais articulado da equipe gestora:

(...) é desejável uma equipe pedagógica que se organiza com ações específicas de profissionais construindo um trabalho pedagógico, o qual exige o estudo constante das teorias educacionais, das práticas educativas, da realidade dos educandos e de suas famílias e do contexto social marcado por rápida transformação.

Concluindo a análise pode-se evidenciar que a organização do trabalho pedagógico tem como eixo principal a avaliação, independente de serem escolas com maiores ou menores níveis de eficiência. A avaliação possibilita a organização e a reorganização do trabalho pedagógico, partindo dela os objetivos para planejar e replanejar a ação educativa, de forma ampla, na escola como um todo, e na aula, de maneira mais específica, exigindo-se dos profissionais da educação um constante repensar sobre sua atuação pedagógica, visando um trabalho comprometido, reflexivo e dialógico, em busca de uma educação de qualidade para todos mas, principalmente, para as classes populares, fragilizadas pelo sistema social vigente.

Em função deste estudo, remetem-se as considerações finais, nas quais se buscou a articulação das categorias de análise, com a pretensão de apontar as necessidades de modificação e reflexão das instituições escolares, da prática pedagógica e da própria organização do trabalho pedagógico, de modo que a escola realmente assuma a “educação em sua totalidade”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho trilhado neste estudo permite-nos finalizar a presente pesquisa, apresentando as conclusões, mas sem a pretensão de trazer respostas prontas e acabadas. Aprendeu-se, neste processo, muito mais a questionar as reais condições e contradições do cotidiano escolar, e também compreender parte da complexa trama que envolve a escola, a singularidade da aula de cada professora e a relevância da organização do trabalho pedagógico das escolas participantes da pesquisa.

O interesse na realização deste estudo decorreu da necessidade e do desejo da pesquisadora, enquanto educadora, mas também como protagonista nos processos de mudanças que têm permeado a educação escolar nas últimas quatro décadas, em buscar informações, interpretações e compreensões sobre a questão de fundo inicial deste estudo: quais características estariam presentes na organização do trabalho pedagógico das Escolas Municipais de Ensino Fundamental, situadas nas regiões periféricas de Campinas, com diferentes níveis de eficiência e baixo nível socioeconômico? Quais as reais contradições e possibilidades presentes nessa organização?

O diálogo com as profissionais das escolas (diretoras, orientadoras pedagógicas e professoras) e as observações das aulas das professoras foram de fundamental importância para as reflexões, análises e conclusões, pois possibilitaram olhar os entremeios da organização do trabalho pedagógico das quatro escolas investigadas.

No primeiro capítulo, procurou-se recuperar algumas situações marcantes na história da educação escolar brasileira, com ênfase em três momentos fundamentais. O primeiro nos remete a um período em que a educação baseava-se em um saber controlado por poucos, sendo caracterizada por uma mistura de aprendizagens familiares, participação na vida adulta, aprendizagem de um ofício e participação na vida doméstica; a escola apresenta, pois, um papel coadjuvante (ENGUIITA, 1989). O segundo caracteriza-se pelo interesse do Estado, da Igreja e das empresas no controle da educação, especialmente a escolar, tornando-a, por um lado, espaço de doutrinação pela fé e, por outro, “fábrica de homens utilizáveis” (TRAGTENBERG, 2004). Por fim, um terceiro momento, a partir do século XX, com os desdobramentos da efetivação do capitalismo pós-comercial, período no

qual se desencadeia uma grande quantidade de reformas educacionais, não só no Brasil, mas em todo o território latino-americano. Dentre as reformas, destacam-se as leis e normas que regulam o funcionamento dos sistemas educacionais, a organização das escolas, os currículos e a avaliação.

Com o desenvolvimento do capitalismo, portanto, a educação escolar se reorganiza, “favorecendo a sua manutenção e veiculando a socialização para o trabalho”(ALENCAR e GENTILI, 2007). Paralelamente, a escola, enquanto instituição complexa, construída sobre os princípios da ordem social capitalista apresenta-se permeada por um duplo sentido, ou seja, cumpre, ao mesmo tempo, a função de reproduzir as desigualdades sociais, mas igualmente acaba por contribuir para a transformação social. Segundo Cortela (2009), a escola, assumindo essa condição dual tem tanto uma função conservadora, quanto inovadora.

A escola pode, sim, servir para reproduzir as injustiças mas, concomitantemente, é também capaz de funcionar como instrumento para mudanças; as elites a utilizam para garantir seu poder mas, por não ser asséptica, ela também serve para enfrentá-las. As elites controlam o sistema educacional, controlando salários, condições de trabalho, burocracia etc., estruturando, com isso, a conservação; porém, mesmo que não queira, a Educação por ela permitida contém espaços de inovação a partir das contradições sociais. Não é casual que as elites evitem ao máximo a universalização qualitativa da Escola em nosso país (p.114).

Na sociedade atual, com o desenvolvimento da tecnologia, com a globalização e com o elevado fluxo corrente de informações, a educação escolar readquire centralidade, agora sob outro viés. Se anteriormente a educação era um direito de poucos e sobretudo uma forma de manter o poder da elite dominante, hoje em dia, com a universalização do Ensino Fundamental e com o desafio da democratização do acesso e permanência, o debate passa a se concentrar na questão da qualidade da educação.

Neste sentido, Arroyo (2009) nos adverte salientando que, se em determinado momento histórico era vista como forma de “adestramento de trabalhadores submissos”, a educação também poderia ser considerada uma ameaça aos detentores do poder, na medida em que poderia levar à politização das camadas populares. Nas últimas décadas, a situação se modificou, embora a educação seja ainda temida, com sinais de uma educação seletiva, desempenhando duplo papel (reprodução e emancipação), e com características dualistas (demonstrando indícios de uma educação para pobres e outra para ricos). As políticas

educacionais contemporâneas tendem a defender o acesso e permanência de todas as crianças na escola, especialmente no Ensino Fundamental; entretanto, o grande dilema enfrentado permanece na qualidade dessa educação.

O mesmo autor salienta ainda que, se para uns a educação se resume em ter toda criança na escola e ao domínio de algumas habilidades básicas, para outros esse direito é muito mais amplo, uma vez que se trata do direito ao conhecimento, ao saber, à cultura socialmente acumulada, à memória coletiva, à identidade, à diversidade, enfim ao pleno desenvolvimento humano. E, neste processo, os alunos não são mais vistos apenas como simples receptores do conhecimento produzido e transmitido pelo professor, mas bem mais como protagonistas neste mesmo processo.

Todavia, o que diversos estudiosos verificam é que as políticas educacionais ainda estão muito longe de trazer mudanças estruturais no âmbito escolar. Segundo Alencar (2007, p.18), “A escola está mudando para continuar a mesma”. Se as chegaram ao cenário escolar, as mudanças nem sempre se orientam de maneira positiva, por colocarem em relevo muito mais as fragilidades do sistema e a ausência ou escassa participação popular, resumindo-se em acordos de alguns poucos interessados, os detentores do poder, os especialistas. O fato de que nem sempre as reformas levam às alterações almejadas caracteriza muito mais uma suposta mudança, quando na realidade a escola continua a mesma.

Com base neste pensamento, afirma-se que a qualidade do ensino está atrelada a medidas compensatórias ou meritocráticas, utilizando-se em larga escala de instrumentos já existentes na escola, como, por exemplo, a avaliação para diagnosticar os índices de analfabetismo, repetência, evasão, fracasso e exclusão, sem a pretensão de promover soluções favoráveis às camadas mais fragilizadas da sociedade, às quais se destina, na maioria dos casos, a escola pública. Esta muitas vezes atuando de modo a definir desempenho de alunos, turmas e escolas, estabelecendo metas quantificáveis, que conduzem cada vez mais a padrões de eficiência, eficácia, produtividade e competitividade, preconizados pelo ideário neoliberal.

Entendendo a educação, a escola, a docência e as avaliações segundo a dinâmica da sociedade, não sendo estes contextos isolados, mas constituindo-se como reflexo da sociedade, pode-se dizer que, em tempos de radicalização da política da avaliação, aquela

realizada pelo professor no decorrer de suas aulas deixou de ser a única forma de avaliar o sucesso e o fracasso, a aprovação e a reprovação, a inserção e a exclusão do aluno na aula e na escola, uma vez que hoje se tem um sistema de avaliação de desempenho escolar, respaldado por recursos técnicos, “confiáveis” e “controláveis”, que possibilita a elaboração de provas em diversos níveis, do nacional ao internacional. Deste modo, a avaliação resulta em uma imposição política, possibilitando por esta via a orientação, motivação e regulação do processo de ensino e da aprendizagem. Refletindo sobre isto e também sobre o avanço cada vez mais acirrado de políticas que, em vez de viabilizarem a politização popular, conduzem ao controle, à segregação e ao conservadorismo, configura-se a questão: Como se deve e se pode reagir politicamente diante do avanço dessa versão de conservadorismo político? Será possível uma mudança na realidade de nossas escolas que realmente conduza a uma educação popular? Será possível alcançar uma educação igualitária, sem interrupções no percurso escolar e com mecanismos mais inclusivos?

Segundo Azevedo (2009):

(...) O desafio da escola pública atual é a necessidade de superar os entraves para acolher e cuidar de um universo de empobrecidos e excluídos, que não alcançarão progressos cognitivos sem a precedência do cuidado e do acolhimento. Nessas circunstâncias, cuidado e acolhimento precisam ser entendidos como tarefas pedagógicas que devem ser incorporadas pelos processos educativos. (...) A reorganização dos espaços e tempos escolares associados às teorias de desenvolvimento humano, a espaços coletivos de planejamento e ação pedagógica que levem em conta a diversidade social e cultural, os tempos de aprendizagem dos estudantes pressupõem também uma gestão democrática. Ou seja, uma gestão legitimada pela comunidade, entendendo a dimensão administrativa como um meio para realização da dimensão pedagógica, colocando os sujeitos atores da comunidade escolar na condição de protagonistas reais, viabilizadores da função da escola como espaço de aprendizagem para todos (p.70).

De acordo com a afirmação do autor, pode-se dizer que a educação marcada pela realidade perversa que exclui - mas baseada em um discurso de inclusão, com escolas cada vez mais fragmentadas e organizadas para um aluno idealizado, distantes de um aluno real - propõe como grande desafio para a escola atual buscar mecanismo que a aproxime do universo dos menos favorecidos, incorporando em sua tarefa pedagógica dimensões que viabilizem o acolhimento e participação do educando e de toda a comunidade escolar.

O direito à educação de qualidade e ao processo de ensino e aprendizagem que a garante deve ser contraposto à realidade perversa, que nega esta possibilidade à grande maioria da população mas, para isto é necessário que não se leve em consideração os resultados inadequados de avaliações generalistas de desempenho, que não contemplam os contrastes sociais e as contradições escolares, políticas e sociais; é preciso, sim, compreender a complexa realidade com que educadores e educandos se defrontam na busca pela produção do conhecimento, procurando soluções por meio de projetos e propostas coletivas entre os profissionais da escola e a comunidade escolar, assim como é preciso repensar as políticas e os sistemas escolares, visando incluir, integrar e levar à superação das condições de segregação e inferiorização.

Neste contexto, a avaliação educacional não pode se constituir apenas em um apêndice do processo de ensino e aprendizagem, limitando-se a medir e atribuir um valor aos resultados, ao desempenho dos alunos e aos rendimentos escolares. A avaliação pode e deve ser entendida, também, como a base para a orientação do processo de ensino e aprendizagem, devendo ser exercida de maneira dialógica e participativa.

Com base neste pressuposto, pode-se recorrer ao Projeto GERES, por se tratar de um estudo longitudinal, com indicadores escolares relevantes, os quais possibilitam olhar para as escolas - e encontrar nelas - indicadores estes que revelem a existência de avanços no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Um exemplo disto são as escolas participantes da pesquisa, as quais apresentam trabalhos pedagógicos relevantes, inclusive que incidem positivamente no desempenho de seus alunos. Nestas instituições de ensino, há indícios de que os professores influenciam e promovem o bom desempenho de seus alunos e, conseqüentemente, das suas escolas. Entretanto, estes dados merecem um estudo qualitativo, com vistas a adentrar a dinâmica da escola e identificar nela aquilo que represente seus pontos nevrálgicos. Porém, isto não significa defesa ingênua de as avaliações sistêmicas e, sim, sistemas de avaliação como o GERES, que disponibilizam às escolas indicadores de desempenho, enriquecendo as discussões em seu interior a respeito da qualidade do ensino, das práticas pedagógicas, da gestão, da comunidade, da organização do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, da avaliação. A partir das informações adquiridas pelas avaliações e após as discussões, estabelecer metas, constituindo este um caminho na busca da melhoria da qualidade da educação.

Deve-se estar em desacordo com as exposições de resultados com o mero objetivo de ranquear alunos, turmas e escolas, atrelar ao desempenho a progressão funcional e a remuneração do docente, premiar escolas com maior e punir aquelas com menor desempenho, fortalecendo ainda mais as políticas compensatórias e meritocráticas.

Pensar os caminhos pelo quais a escola tem traçado sua história, necessariamente, é procurar desvelar-lhe os meandros, no que diz respeito à avaliação, ao sucesso e fracasso do aluno, aos processos de ensino e aprendizagem e/ ou à qualidade da educação, além de buscar recolocar em evidência as forças atuantes e dialéticas presentes neste contexto. Enfim, compreender o seu funcionamento e a forma como se organiza o trabalho pedagógico, pois o que está em jogo nesse processo é o compromisso político e social com a educação e com a formação humana.

Com o olhar centrado na dinâmica do cotidiano das escolas participantes desta pesquisa, pode-se dizer que o estudo possibilita identificar e compreender determinados aspectos relacionados à organização do trabalho pedagógico nas escolas e à avaliação enquanto mecanismo intrínseco a ela, mas não se esgotam todas as questões que poderiam ser objeto de análise, como as relacionadas ao currículo, o desempenho dos alunos, a formação do docente, dentre outros. No entanto, muitos aspectos significativos estão colocados em discussão e poderão ser ponto de partida para novas investigações.

Deste modo, suas conclusões podem ser consideradas provisórias, uma vez que suscitam provocações para novos estudos, com outras propostas, contribuindo para reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico escolar.

No que diz respeito aos resultados provenientes desta pesquisa, não se pode generalizá-los para outras escolas de Ensino Fundamental ou outras realidades similares a estas, pois não se tem uma amostra que represente fielmente a rede municipal de Campinas, tampouco do Estado de São Paulo e do Brasil; o que se tem é um estudo baseado na investigação do trabalho pedagógico de algumas professoras e escolas, associados a inferências e a compreensões, bem como o agrupamento e análise dos contextos educacionais investigados.

Também podemos dizer que esta pesquisa alinha-se a outras, como a de Franco (2004), Almeida (2009) e Cangussu (2010), também baseadas em dados provenientes de um estudo longitudinal, o Projeto GERES, cujos achados quantitativos merecem um olhar

com lente de aumento, visando qualificá-los à luz da dinâmica das relações e interações que ocorrem no dia a dia das escolas, compreendendo as suas fragilidades e fortalezas, as estruturas de poder e, enfim, a organização do trabalho pedagógico.

Assim, no que tange ao objetivo da pesquisa de investigar as características da organização do trabalho pedagógico das salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas com diferentes níveis de eficiência de acordo com o Projeto GERES, delinear-se seis categorias de análise²¹, as quais demonstram as características que correspondem ao que foi encontrado, e que de alguma forma confirma os dados quantitativos apresentados pelo Projeto GERES. Outras características identificadas com o estudo em evidência, não se confirmaram, ou seja, revelaram-se diferentes das apresentadas pelo Projeto GERES mas, sobretudo, com um olhar qualitativo, trazendo à tona a dinâmica do contexto escolar investigado.

Primeiramente, no que tange aos dados extraídos do Projeto GERES, referentes ao nível socioeconômico e aos diferentes níveis de eficiência, os resultados da investigação qualitativa, evidenciados na análise das quatro escolas, ratificam os dados quantitativos, previamente acessados para escolha das escolas, uma vez que as quatro possuem uma comunidade de baixo nível socioeconômico e são escolas com maior e menor nível de eficiência.

De acordo com os dados coletados pela pesquisa, as regiões do município de Campinas nas quais estão localizadas as escolas: Escola 1, região leste, com alto índice de qualidade de vida e elevado desenvolvimento tecnológico; Escola 4, região leste, pertencente a uma área de preservação ambiental, com uma grande concentração de condomínios; Escola 3, também situada na região leste, mas em um bairro que congrega uma parte mais antiga com uma população de classe média e alta, e outra com uma população bastante carente e de baixo nível socioeconômico; e, por fim, a Escola 2 pertencente à região sul, com uma população bastante carente, com precárias condições de vida e de baixo nível socioeconômico. Neste sentido, muito embora as regiões em que se localizam as escolas, pelo menos a maioria delas, sejam de médio e alto nível socioeconômico, os alunos que as frequentam e as comunidades às quais eles pertencem são de baixo nível socioeconômico.

²¹ As categorias de análise e suas subcategorias foram apresentadas no Capítulo III, na página 98.

Identificou-se também que as quatro escolas pesquisadas se encontram nas regiões periféricas do município de Campinas, cercadas por inúmeros problemas sociais devido à influência de fenômenos como urbanização e efeito metrópole que marcaram intensamente a sociedade a partir das décadas de 80 e 90, do século XX, mas ao mesmo tempo revelam a expectativa educacional e social dessa população, tanto pela demanda como pela busca do acesso e a permanência numa escola que ofereça educação de qualidade. Entretanto, o desafio da escola ainda reside no tratamento diferenciado da educação escolar para essa população mais fragilizada.

Segundo Bichir (et al., 2008, p.85):

A questão da escola, em locais com alta concentração de pobres, precisa ter um tratamento diferenciado por parte da política educacional, capaz de compensar as desigualdades (...). Por outro lado, os profissionais de educação devem ser estimulados tanto do ponto de vista material como simbólico.

Pensando na questão da eficiência das quatro escolas, na qual estão relacionados tanto o nível mensurado de proficiência quanto o progresso observado na aprendizagem dos alunos, ou seja, a capacidade da escola em promover a aprendizagem, a princípio, pode-se imaginar que as escolas com maior desempenho, no que se refere ao valor agregado, localizavam-se em regiões com nível socioeconômico diferenciado, o que não se verificou. Neste sentido, o nível socioeconômico da comunidade tem, sim, uma parcela de relevância no desempenho dos alunos, mas também a escola faz a diferença, pela prática dos professores e pela gestão diferenciada, mas que nem sempre foi estável. Nem sempre uma gestão estável em termos de tempo na escola provoca maiores mudanças, diferentemente do se previa.

Assim, olhando para aquilo que faz o diferencial da escola com maior e menor nível de eficiência, mas sem perder de vista o objetivo da pesquisa, discutem-se questões de infraestrutura, do planejamento educacional, da avaliação da aprendizagem, do conselho de classe, da participação da família e da gestão escolar, como aspectos importantes, que revelam as peculiaridades e as singularidades de cada uma das quatro escolas.

No que diz respeito à infraestrutura, embora pertencentes a uma mesma rede de ensino, as quatro escolas apresentam características distintas quanto ao número de turnos, o número de alunos e o espaço físico, dependendo da região onde estão localizadas. Das

quatro escolas três: a Escola 1, a Escola 3 e a Escola 4 estão organizadas em três turnos, matutino, vespertino e noturno, concentrando nos períodos diurnos as turmas de 1º. ao 9º. ano e no noturno o EJA. A exceção é a Escola 2, localizada na região sul, com uma grande demanda de alunos. Para atender à numerosa população do bairro, a escola está organizada em quatro turnos, matutino, vespertino, intermediário e noturno, sendo também os períodos diurnos para o Ensino Fundamental e o noturno para uma turma de 9º. ano e o EJA.

No que diz respeito ao número de alunos, pode-se dizer que as escolas são de três tipos: uma de pequeno porte, Escola 4; duas de médio porte, Escola 1 e 3; e uma de grande porte, Escola 2. A escola de pequeno porte atende aproximadamente 300 alunos, as de médio porte de 600 a 700 alunos e a de grande porte aproximadamente 1.500 alunos. Muito embora o Projeto GERES tenha identificado que turmas grandes tenham desempenho menor, o diferencial realizado pela escola é muito mais significativo para os alunos pertencentes a regiões com maior demanda, bem como baixo nível socioeconômico.

Por vezes, em vários relatos dos sujeitos, mesmo atendendo um grande número de alunos, nem sempre estes espaços escolares se configuravam em ambientes propícios e acolhedores, tanto por apresentarem problemas relacionados ao aspecto físico, tais como salas de aula com pouco espaço; salas de aula próximas ao pátio, com excesso de barulho; subaproveitamento de espaços como biblioteca e laboratório de informática e falta de espaço para os trabalhos coletivos e individuais extraclasse, ressalte-se que a simples existência de espaços adequados e recursos escolares não é condição suficiente para que estes façam a diferença, fazendo-se necessário que sejam eles efetivamente planejados e usados de modo coerente no âmbito escolar.

As escolas também enfrentam problemas relacionados a recursos humanos seja com a defasagem da equipe gestora ou de professores. Em contrapartida, os recursos financeiros não configuram problemas para essas escolas, pois estão disponíveis e são administrados pela gestão escolar e pelo Conselho de Escola; no entanto, o maior problema enfrentado pela escola está relacionado às orientações em relação ao uso das verbas, especialmente para as escolas em que a gestão é recente, por exemplo, nas Escolas 1 e 2. O grande dispêndio de tempo destinado às atividades burocráticas é também um complicador, relegando a segundo plano, na maioria das vezes as tarefas de ordem pedagógica.

O planejamento educacional, de acordo com a manifestação das professoras e das equipes gestoras das quatro escolas, é um processo intrínseco à organização do trabalho pedagógico, fazendo-se presente nas intenções do dia a dia, na concretização da aula e na elaboração da proposta escolar, sendo esta permeada pela avaliação, e caracterizando-se muito mais como um projeto individual do que coletivo.

Entretanto, predomina no relato da equipe gestora um planejamento para a elaboração do plano ou, mais precisamente do projeto político pedagógico da escola. Para as professoras o planejamento resulta, na maioria das vezes, na preparação das aulas. O projeto político pedagógico é considerado um documento bastante relevante, pois representa um relato detalhado da organização do trabalho pedagógico das escolas, sendo elaborado com orientações específicas e publicadas no diário oficial do município e com validade de dois anos. Apesar do rigor em sua elaboração, tal aspecto ainda se restringe a determinados momentos de discussão coletiva, concentrando-se na equipe gestora da escola, especialmente na figura do orientador pedagógico, a descrição e materialização dos trabalhos. Positivamente, a maioria dos projetos analisados baseia-se em um diagnóstico da realidade escolar, tendo havido reuniões para sua avaliação e avaliações diagnósticas dos alunos no início do ano letivo, dentre outras ações envolvendo o levantamento das condições reais da escola e daquilo que faz parte de seu trabalho pedagógico.

Com relação à aula, predominou no relato das professoras uma constante preocupação no que concerne aos conteúdos e à avaliação, priorizando-se em seu planejamento a seleção dos conteúdos e a preparação das atividades diárias. Havia em cada uma das aulas observadas uma organização sistemática, comparada a um ritual; entretanto, os conteúdos eram divididos de maneira disciplinar, com ênfase nas disciplinas de Português e Matemática. Outro aspecto também importante relaciona-se aos recursos pedagógicos utilizados pelas professoras que, apesar de fazerem referência a uma diversidade de recursos, indicou-se que ainda predomina na aula o trabalho com livros didáticos, livros de literatura infantil, materiais fotocopiados e mimeografados, jogos pedagógicos e atividades com artes plásticas, mas nem sempre este arsenal é oferecido aos alunos como fonte de pesquisa, com objetivos que se correlacionam àqueles expressos no planejamento anual, além de poderem oferecer condições favoráveis para a produção mútua do conhecimento. Neste sentido, não é novidade nenhuma para os educadores que o

planejamento anual não tem a possibilidade de revelar a dinâmica da aula; ele ainda revela muito pouco daquilo que o professor realiza com o aluno em cada uma de suas aulas, representando muito mais uma tarefa burocrática de responsabilidade do professor, do que um documento reflexivo da sua prática escolar.

Por outro lado, as professoras ainda se demonstram esperançosas de uma educação de qualidade, mesmo com esforços isolados, como os projetos da Escola 1, visando o “resgate” e o trabalho individualizado com os alunos em defasagem idade/ano. A equipe gestora também caminha no mesmo sentido ao afirmar a importância da opinião dos alunos na Escola 2 e mesmo ao afirmar o quanto esses alunos são bons, embora pertencentes a famílias humildes.

A avaliação foi vista como categoria inerente à organização do trabalho pedagógico, uma vez que esteve presente em todos os momentos de observação das aulas bem como nos relatos de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa. Entretanto, apesar desses relatos revelarem diferentes concepções de avaliação, tais como: avaliação como processo contínuo, como forma de planejar, como forma de diagnosticar, dentre outras, ainda predomina entre os educadores uma avaliação instrucional e mesmo classificatória do processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de verificar conteúdos adquiridos, ou seja, avaliar os resultados.

Na concretude da aula diferentes instrumentos avaliativos foram identificados, mas com práticas avaliativas bastante similares entre as professoras, visando na sua maioria o propósito de verificar os conteúdos. Embora utilizando outras práticas avaliativas como as Fichas Descritivas, nas quais as professoras descrevem individualmente os saberes dos alunos, principalmente nos relatos das professoras dos anos finais do Ciclo II, a nota ainda representava uma preocupação constante, seja no cotidiano, seja em momentos de reunião com pais. Assim, mesmo que a avaliação seja vista de maneira intrínseca à organização do trabalho pedagógico, no processo de reflexão esta não se constitui num objetivo coletivo, revela-se muito mais numa prática individual de cada professor, desconsiderando-se na maioria dos casos o projeto da instituição.

Um aspecto importante, que deve ser refletido, é a questão da autoavaliação do professor sobre o seu trabalho, pois nestas escolas poucos relatos fizeram menção à ideia de que, se faz parte das tarefas planejadas do professor, a avaliação deveria também conduzir à

reflexão, revisão e replanejamento do trabalho pedagógico, viabilizando mudança nos objetivos e na metodologia do trabalho em aula; porém, este olhar para a prática pedagógica ainda não é recorrente nas escolas.

Efetivamente, o processo de recuperação não se configurou no relato de nenhuma das professoras como um momento de recuperar a nota, mas sim num trabalho individual com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem ou encontravam-se em defasagem idade/ano.

O Conselho de Classe, enquanto instância de discussão da avaliação, ainda se centraliza na escola sobre dois pilares, um de discussão sobre os processos de aprendizagem dos alunos e outro sobre o trabalho desenvolvido pelo professor. No entanto, ainda predominam as discussões sobre o que aluno sabe ou não, havendo poucas tomadas de decisão em prol do processo de ensino e aprendizagem e do replanejamento das ações na aula. Apesar de se verificar, por meio da observação nos diversos momentos de discussão do Conselho, em pelo três das quatro escolas, esforços na tentativa de um trabalho coletivo, com objetivos comuns, análise dos trabalhos dos alunos, o Conselho de Classe ainda se concentra numa avaliação unilateral do aluno, ou seja, avalia-se nestes espaços muito mais o aluno, suas características pessoais, seu desempenho escolar, sua participação, do que o trabalho realizado pelo professor.

De acordo com os dados provenientes do Projeto GERES, a participação da família é um fator relevante para o bom desempenho do aluno, sendo este um dado confirmado na realidade das escolas em evidência, pois é reconhecida de forma unânime no relato dos sujeitos das quatro escolas. Entretanto, a participação ocorre com maior frequência em momentos específicos, como nas reuniões de pais e professores, reuniões individuais, festas e eventos escolares e um caso isolado, na Escola 1, na qual havia a participação de um pai ministrando aula de música na escola ou outro caso em que pais auxiliavam esporadicamente as aulas de algumas professoras. Sendo assim, foram raros os momentos de discussão e construção coletiva, tendo em vista o projeto político pedagógico escolar ou mesmo o propósito educativo da escola, embora este seja um aspecto emergencial e extremamente necessário na organização do trabalho pedagógico.

Finalmente, sobre a gestão das quatro escolas, a pesquisa revelou que esta se faz presente e importante na organização do trabalho pedagógico, à medida que assume tanto

atribuições burocráticas como pedagógicas. No entanto, conforme apontam Marafon e Machado (2005, p.77), “A escola que temos hoje vem sendo encaminhada sobre um modelo empresarial...”; portanto, seus profissionais acabam assumindo uma imensa carga de tarefas burocráticas, apropriando-se cada vez mais da divisão e da fragmentação do trabalho pedagógico e distanciando-se ainda mais do verdadeiro trabalho coletivo. Apesar disto, no relato dos sujeitos, revela-se a busca constante pelo trabalho mais próximo da ação educacional.

Outro aspecto que merece destaque, anunciado no Projeto GERES, refere-se à questão da gestão estável por dois ou mais anos na escola, sendo este um fator relevante nas escolas com maior nível de eficiência. Entretanto, isto não se confirmou, pois as escolas com menor nível de eficiência tinham gestão estável com uma equipe atuando no mínimo de dois a cinco anos, enquanto nas escolas com maior nível de eficiência a equipe gestora era recente, havendo chegado à escola no ano da realização da pesquisa, 2009. Contudo, este é um aspecto que merece aprofundamento, investigando-se a importância da gestão para o bom desempenho do aluno e da escola, o que não foi o foco deste estudo.

Enfim, a reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico na aula e na escola, pode não trazer receitas, mas pode anunciar algumas necessidades proclamadas pelos sujeitos da pesquisa: a escola necessita de espaços limpos e organizados, alunos e professores assíduos, biblioteca funcional e com profissional de apoio, avaliação como parte do processo educacional, trabalho coletivo e objetivos comuns, viabilizando-se a participação da família e, sobretudo, o conhecimento dos alunos e da comunidade para a melhoria do trabalho no âmbito escolar.

Finalizando, este estudo revelou os inúmeros esforços das escolas na luta pela qualidade do ensino e pela melhoria na organização do trabalho pedagógico escolar. Entretanto, os seus resultados alimentam a ambição pelo desejo de mudança da realidade escolar, em prol de uma educação mais democrática, que tenha a possibilidade de conjugar e partilhar o conhecimento de maneira justa e “igualitária”, especialmente para as classes menos favorecidas. A escola que se quer aparece bem caracterizada nas palavras de Paulo Freire (1996, p.161):

A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança (...). Mas é preciso, sublinho, que,

permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, M. A. A. Educação: um novo patamar institucional. **Novos Estudos**, n.87, jun/2010.
- AFONSO, A. J. O contexto internacional, as reformas educacionais e a avaliação educacional. In: _____ **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 53-91.
- _____. **Políticas Educacionais e Avaliação Educacional**. Braga: FCT, 1999.
- AGUIAR, G.; ALBERNAZ, A.; ALVES, F.; BONAMINO, A.; FRANCO, C.; ORTIGÃO, I; SÁTYRO, N. Avaliação das políticas públicas. **Ensaio**, v.15, n.55, p.277-298, abr/2007.
- ANDRÉ, M. A Pedagogia das diferenças. In: ANDRÉ, M. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. São Paulo: Papirus, 1999.
- ARELARO, L. R.G. Resistência e Submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M.M.; HADDAD, S. **O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI: reformas em debate**. São Paulo: Autores Associados, 2000.
- ARELARO, L.R.G. Ensino Fundamental no Brasil: avanços, perspectivas e tendências. **Educação e Sociedade**. v.26, n.92, p.1039-1066, out.2005,
- ALMEIDA, I.B.P. **Análise do Desenvolvimento de Escolas Públicas Cicladas e Não Cicladas Pertencentes ao Ensino Fundamental**. Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação [Tese de Doutorado], 2009.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Rio de JANEIRO: Vozes, 2009.
- _____. O direito à educação ameaçada: segregação e resistência. In: ARROYO, M. G.; ABRAMOWICZ, A. (orgs.). **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. São Paulo: Papirus, 2009.
- AZEVEDO, J. C. de. Mercantilização versus cidadania: dilemas para uma gestão democrática com qualidade social. In: LEITE, D. (org.). **Avaliação Participativa e qualidade: os atores locais em foco**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2009.
- BARBOSA, A. M. **Indagações sobre currículo : currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70 Ltda., 1977.
- BARRETO, E. S. de Sá. DURAN; M. C. G. ; MARTINS, A. M. ; PINTO, R.P. Avaliação na Educação Básica nos anos 90 segundo os períodos acadêmicos. **Cadernos de pesquisa**, n.114, p 49-88, nov/2001.
- BARROSO, J. O Estado, a Educação e a Regulação das políticas públicas. Em **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.25, n°. 89, p.725-791, especial- oct. 2005. (Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>).
- BIASI, S. V. O professor e a qualidade de ensino: uma análise a partir dos resultados do Saeb na escola pública. **Jornal de Políticas Educacionais**, n°. 6 , p.33 - 41, jul/2009.
- BICHIR, R. M.; CARPIM, T. R. P.; GOMES, S.; TORRES, H. da G. **Educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais?** In: RIBEIRO,

- L.C.de Q.; KAZTMAN, R. **A Cidade contra a Escola**. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ, 2008.
- BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BOSI, A. de P.; REIS, L. F. Banco mundial, governo Lula, governo Requião e a Reforma Universitária: uma análise comparativa. In: LIMA, A. B (et. al.) **Educação Políticas Sociais e Estado no Brasil**. Paraná: Edunioeste, 2008.
- BOURDIEU, P., A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (org) **Escritos sobre educação** 3^a. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P. (et al.), **El oficio de sociólogo**. México: Siglo XXI. (La construcción del objeto), 1986.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.S. **A Reprodução: elementos para uma teoria do ensino**. Rio: Francisco Alves. 1975. Cap. 3: Eliminação e Seleção. p. 151 a 185.
- BROOKE, N.; SOARES, J. F. Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte, 2008.
- BRASIL. Constituição 1988. Constituição da Republica Federativa do Brasil. Brasília: MEC, 1988.
- BRASIL. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, mar/1990.
- BRASIL. Lei n° 5692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1971.
- BRASIL. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v.134, n. 248, 23 de dez. 1996.
- BRASIL. Lei n°. 11.114 de 16 de maio de 2005. Obrigatoriedade do início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17/05/2005. Disponível em www.planalto.gov.br. Acessado em 04/05/2009.
- BRASIL. Lei n°. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre Educação de nove anos no Ensino Fundamental. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6/02/2006. Disponível em www.jusbrasil.com.br. Acessado em 04/05/2009.
- BRASIL. Lei n°.12.031 de 21 de setembro de 2009. Obrigatoriedade de execução do Hino Nacional nos estabelecimentos de Ensino Fundamental. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22/09/2009. Disponível em www.jusbrasil.com.br. Acessado em 15/01/2010.
- BRASIL. Lei n°. 1244 de 25 de maio de 2010. Obrigatoriedade que todas as instituições públicas e privadas de ensino do país a ter uma biblioteca. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25/05/2010. Disponível em: www.jornal da educaçao.inf.br. Acessado em 20/06/210.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referencia, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNE: Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Prova Brasil e Provinha Brasil. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 03/02/2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para todos**. Brasília, MEC/SEF, 1993.

CANGUSSU, M. A. R. **Características escolares associadas ao desempenho dos estudantes na pesquisa GERES: A escola pode fazer a diferença?** Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação [Tese de Doutorado], 2010.

CAMPINAS. Decreto n°. 14.460/2003- Reorganiza a estrutura administrativa, as atribuições dos departamentos, coordenadorias e setores da secretaria Municipal de Campinas e dá outras providências - SME. **Diário Oficial** 30/09/2003. Disponível em: www.campinas.sp.gov.br. Acessado 11/10/2009

CAMPINAS. Comunicado n°. 109/2008- Dispõe sobre Alteração do Artigo 44 e 160 do Regimento Escolar Comum das Escolas Municipais Do Ensino Fundamental - SME. **Diário Oficial** 14/11/2008. Disponível em: www.campinas.sp.gov.br. Acessado 11/10/2009.

CAMPINAS. Resolução n° 06/2007. Dispõe sobre as diretrizes para atendimento à demanda escolar para o ano de 2008 nas escolas de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Campinas/FUMEC - SME. **Diário Oficial** 05/12/2007. Disponível em: www.campinas.sp.gov.br. Acessado 21/07/2009.

CAMPINAS. Resolução n° 01/2008. Dispõe sobre o Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula das crianças de seis no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Campinas - SME. **Diário Oficial** 25/06/2008. Disponível em: www.campinas.sp.gov.br. Acessado 20/06/2009.

CAMPINAS. Resolução n° 03/2008. Estabelece Diretrizes e Normas para o planejamento, a elaboração e avaliação do Plano Escolar/ Projeto Político Pedagógico das unidades educacionais de Ensino Fundamental e Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e das unidades particulares de Educação Infantil – SME. **Diário Oficial** 4/03/2008. Disponível em: www.campinas.sp.gov.br. Acessado 15/10/2009.

CAMPINAS. Resolução CME n° 03/2008. Dispõe sobre pedidos de revisão dos resultados finais de avaliação de alunos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campinas. SME. **Diário Oficial** 26/08/2008. Disponível em: www.campinas.sp.gov.br. Acessado 20/09/2010.

CAMPINAS. SME. **Avaliação Institucional Participativa: uma alternativa para a Educação Básica de Qualidade da Rede Municipal de Ensino de Campinas e Fundação Municipal para Educação Comunitária**. Agosto/2007

CAMPINAS. SME. **Diretrizes Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa no Ciclo I do Ensino Fundamental**. Janeiro/2008.

CAMPINAS. SME. **Regimento Comum das Unidades Sócio-Educacionais Municipais de Ensino Fundamental**. Março/2000.

CAMPINAS. SME. **Uma proposta para organização das práticas no Ciclo de Alfabetização**. DEPE, 2007 (Documento impresso de uso interno).

CAMPINAS. SME. **Frente Organização do Trabalho Didático**. DEPE, 2006 (Documento impresso de uso interno).

CAMPINAS. SME. **Documento para discussão nas unidades educacionais da Rede/FUMEC**. DEPE, 2005 (Documento impresso de uso interno).

- CAMPINAS. SME. **Um resgate das ações realizadas**. DEPE, Agosto/2006 (Documento impresso de uso interno).
- CAMPINAS. SME. **Sistematização das atas dos Conselhos de Classe/Série de 1ª. a 4ª. séries**. DEPE, 2005 (Documento impresso de uso interno).
- CARNOY, M. **As vantagens acadêmicas de Cuba**. São Paulo: Ediouro, 2009.
- CHARLOT, B. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.
- CORTELLA, M.S. **A Escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2009.
- COVRE, M. de L. M. **Educação, tecnocracia e democratização**. São Paulo: Àtica, 1990.
- CRESO, F. Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação & Sociedade**, v.28, n° 100, 2007.
- CRUZ NETO, O. O trabalho de Campo como descoberta e criação. In: Minayo, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- CUNHA, L. A. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil** (8.a ed.). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.
- CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1995.
- CURY, C.R.J. A Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, v.23, n.80, p.168-2000, set/20002.
- DALBEN, A. I.L.F. **Conselho de Classe e Avaliação**. São Paulo: Papyrus, 2006.
- DANTAS, A.G. e MACIEL, D.M.M.A. Ensino Fundamental de 9 anos e a inserção das crianças de 6 anos na escolarização obrigatória no Distrito Federal: Estudo de Caso. **Educação e Sociedade**, v.31, n.110, p.157-175, jan/2010.
- DRAIBE, S. A política social no período FHC e o sistema de proteção social. **Revista Tempo Social**. USP, nov/2003.
- DEMO, P. **Avaliação qualitativa: polêmicas do nosso tempo**. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- _____. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação como instrumento de formação cidadã e desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: Ristoff, D & Almeida Júnior, V. P. **Avaliação participativa**. Perspectivas e desafios. Brasília. INEP, 2005.
- DOMINGOS, J. C. **Autonomia da classe docente**. Portugal: Porto Editora, 2003.
- DOURADO, L. F. Política e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**. v.28, n.100, p.921-946, out/2007.
- ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez, 1986.
- FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C. de.; **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

- FLORES, C. Segregação residencial e resultados educacionais. In: RIBEIRO, L.C.de Q.; KAZTMAN, R. **A Cidade contra a Escola**. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ, 2008.
- FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos Epistemológicos da Avaliação Educacional. In: SOUSA, C. P. de. **Avaliação do Rendimento escolar**. São Paulo: Papirus, 1991.
- FRANCO, C. Ciclo e letramento na fase inicial do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 25, jan.- abr., 2004.
- _____. Quais as contribuições da avaliação para as políticas educacionais? In: BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. (orgs). **A avaliação da Educação Básica**. Rio/ São Paulo: PUC-Rio/ Loyola, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- _____. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. e FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.
- _____. Eliminação adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. **Revista Pró-Posições**. Faculdade de Educação – Unicamp v. 16, n.3 (48) – set/dez.2005.
- _____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. São Paulo: Papirus, 1995.
- _____. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol.26, n.92, n° especial, out. 2005.
- _____. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**. vol. 28 n.100, p.967 - 987. Campinas, 2007
- FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S; FREITAS, H.C.L. **Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- _____. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, C.M.G.; GARCIA, M. de F.; RIOLFI, M.F.(org). **Escola Viva**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FUSARI, J.O. **O papel do planejamento na formação do educador**. São Paulo: Se/CENP, 1988.
- GADOTTI, M. Prefácio. In: DEMO, P. **Avaliação qualitativa: polêmicas do nosso tempo**. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- GANDIN, D. **Escola e Transformação Social**. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.
- GANDIN, D.; GANDIN L. A. G. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- GENTILI, P; ALENCAR. C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

GERALDI, C.M.G. Escola Viva: política educacional por uma escola contra a barbárie. In: GERALDI, C.M.G.; GARCIA, M. de F.; RIOLFI, M.F.(org). **Escola Viva**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

_____. **A produção do ensino e da pesquisa na Educação: estudo sobre trabalho docente no curso de Pedagogia**. Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação [Tese de Doutorado], 1993.

GIRON, G. R. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com a cidadania? **Revista de Educação PUC Campinas**. n.º. 24, jun. 2008.

GRAY, John. Desenvolvendo método de valor agregado para avaliação da escola: as experiências de três autoridades educacionais locais. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (org.) **Pesquisa em Eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 252- 260.

GOLDEMBERG, J. O repensar da educação no Brasil. **Estudo Avançado**, n.7, v.19, p.65 a 137, 1993.

HERNÁNDEZ, F. A organização do currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre: 1998.
LIBANEO, J. C. Alguns Aspectos políticos da educacional no governo Lula e sua repercussão no funcionamento da escola. **Revista Histedbr- on line**, Campinas, n.32, p.168-178, dez. 2008.

LÓPEZ, N. A escola e o bairro. Reflexões sobre o caráter territorial dos processos educacionais nas cidades. In: RIBEIRO, L.C.de Q.; KAZTMAN, R. **A Cidade contra a Escola**. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ, 2008.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2008.

LUDKE, M.; MEDIANO, Z. **A avaliação na escola de 1º. Grau: uma análise sociológica**. São Paulo: Papirus, 1992.

MALAVASI, M. M. S. Os processos avaliativos: entre os pais e a vida escolar dos filhos. In: Freitas, L.C. (org) **Avaliação: construindo o campo e a prática**. Florianópolis: Insular, 2002.

MALAVASI, M.M.S.; SORDI, M.R.L. As faces da avaliação: da realidade à utopia. **Revista de Educação PUC- Campinas**, n. 17, p.105-115. Campinas, nov.2004.

MARAFON, M. R. C. **Pedagogia Crítica: uma metodologia na construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MARAFON, M. R.C.; MACHADO, V.L.de C. **Contribuições do Pedagogo e da Pedagogia para a Educação Escolar**. São Paulo: Alínea, 2005

MARCELINO, N. C. A sala de aula como espaço para o jogo do saber. In: MORAIS, R. **Sala de Aula: que espaço é esse?** São Paulo: Papirus, 1986.

MARX, K. Trabalho Alienado e Superação Positiva da Auto-Alienação Humana (Manuscritos Econômicos - Filosóficos de 1844). In Fernandes, F. **Marx/Engels: história**. São Paulo: Ática, 1989. p. 146-164.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo. 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento**. São Paulo- Rio de Janeiro: Hacitec-Abrasco, 1999.

MIRANDA, A.C. **O desafio da construção de referências de qualidade para os sistemas de ensino: uma avaliação com uso da Análise por Envoltória de Dados- DEA**. Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação [Tese de Doutorado], 2009.

MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a Escola**. São Paulo: Ática, 1992.

- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- MORTIMORE, P. A. Busca pela Eficácia. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (org.) **Pesquisa em Eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p.153-162.
- OLIVEIRA, A. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. São Paulo: Vozes, 2000.
- OLIVEIRA, R. P. Da Universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**. v.28, n.100, p.661 a 690, out.2007.
- OLIVEIRA, R. M. **A Secretaria Municipal de Educação Campinas (2001-2004): contribuições para o entendimento da “Escola Viva”**. Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação [Tese de Doutorado], 2005.
- ORSOLON, L. A.M. Trabalhar com famílias: uma tarefa da coordenação. In. PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.
- _____. **Qualidade do Ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2007.
- PIMENTA, S. G. **De Professores, pesquisa e didática**. São Paulo: Papirus, 2002.
- PINTO, A. L. G. **Avaliação da Aprendizagem: o formal e o informal**. Campinas: Unicamp/ Faculdade de Educação [Dissertação de mestrado], 1994.
- PISTRAK, **Fundamentos da escola do trabalho**. trad. Reis Filho, D. A. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2008.
- PROJETO GERES. Disponível em: www.geres.ufmg.br. Acesso em 5 de junho 2008.
- PROJETO GERES. **Estudo Longitudinal sobre Qualidade e Equidade no Ensino Fundamental Brasileiro**. PUC-Rio, UFBA, UFMG, UNICAMP, UEMGS. Novembro de 2003. (Impresso).
- RETAMOSO, A.; KAZTMAN, R. Aprendendo juntos. Desafios na educação a partir dos processos de segregação urbana. In: RIBEIRO, L.C.de Q.; KAZTMAN, R. **A Cidade contra a Escola**. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ, 2008.
- RIBEIRO, L.C. de Q. e KOSLINKI, M. C. Efeito MetrÓpole e acesso às oportunidades educacionais. **Revista Eure**, vol.35, n.106, p.101-129, dez/2009.
- RODRIGUES, S C. **A aplicação da análise por envoltória de dados (DEA) no desempenho escolar de escolas GERES do pólo Campinas**. Relatório Interno Faculdade de Educação da Unicamp. Documento interno, s/d.
- _____. **A construção de uma metodologia alternativa para a avaliação das escolas públicas de Ensino Fundamental através do uso da Análise por Envoltória de Dados (DEA): Uma associação do quantitativo ao qualitativo**. Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação [Tese de Doutorado], 2005.
- ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

ROMANO, R. e VALENTE, I. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenções? **Educação e Sociedade**, vol.23, n.80, p.96-107, set/2002.

SANFELICE, J. L. Sala de aula: Investigação no real. In: MORAIS, R. **Sala de Aula: que espaço é esse?** São Paulo: Papirus, 1986.

SÃO PAULO. SARESP. Disponível em saresp.fde.sp.gov.br. Acessado 26/01/2010.

SÁTYRO, N. e SOARES, S. **A Infraestrutura das escolas brasileiras de Ensino Fundamental: um estudo com base nos Censos escolares de 1997 a 2005**. Brasília, Ministério do Planejamento Orçamentário e Gestão, abril/2007.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SOUSA, S. Z.L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, C. P. de (org.) **A avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: Papirus, 1991.

SOUSA, C.P. de. Significado da avaliação do rendimento escolar: uma pesquisa com especialistas da área. In: SOUSA, C. P. de (org.) **A avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: Papirus, 1991.

_____. Avaliação do rendimento escolar- Sedimentação de significados. In: SOUSA, C. P. de (org.) **A avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: Papirus, 1991.

SOUZA, E. da S.; ANDRADE, M. R. S. de. A Avaliação Institucional na Rede Municipal de Educação de Campinas: recuperação das marcas históricas. In: SORDI, M. R. L. de; SOUZA, E. da S. **A Avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública**. São Paulo: Millennium Editora, 2009.

SOUZA, V.L.T.de. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

TRAGTENBERG, M. **Sobre Educação, Política e Sindicalismo**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2004. Cap. 1: A escola como organização complexa. p.35 a 54.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Projeto Político de Ensino- Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2000.

VILLAS BOAS, B. M. de F. (org). **Avaliação: políticas e práticas**. São Paulo: Papirus, 2002.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. São Paulo: Papirus, 2004.

_____. **As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico**. Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação [Tese de doutorado], 1993.

ZANARDINI, J. B. A ideologia do desenvolvimento da globalização e as proposições curriculares elaboradas (1961-2002). In: LIMA, A. B (et. al.) **Educação Políticas Sociais e Estado no Brasil**. Paraná: Edunioeste, 2008.

ANEXOS

Anexo 1- Fluxograma da Estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação publicado em Diário Oficial de 2 de dezembro de 2003.

Anexo 2- Questionário do professor

Questionário do diretor/vice-diretor

Questionário do orientador pedagógico

Anexo 3- Roteiro para Entrevista com professor

Anexo 4- Roteiro de Entrevista com Orientador Pedagógico

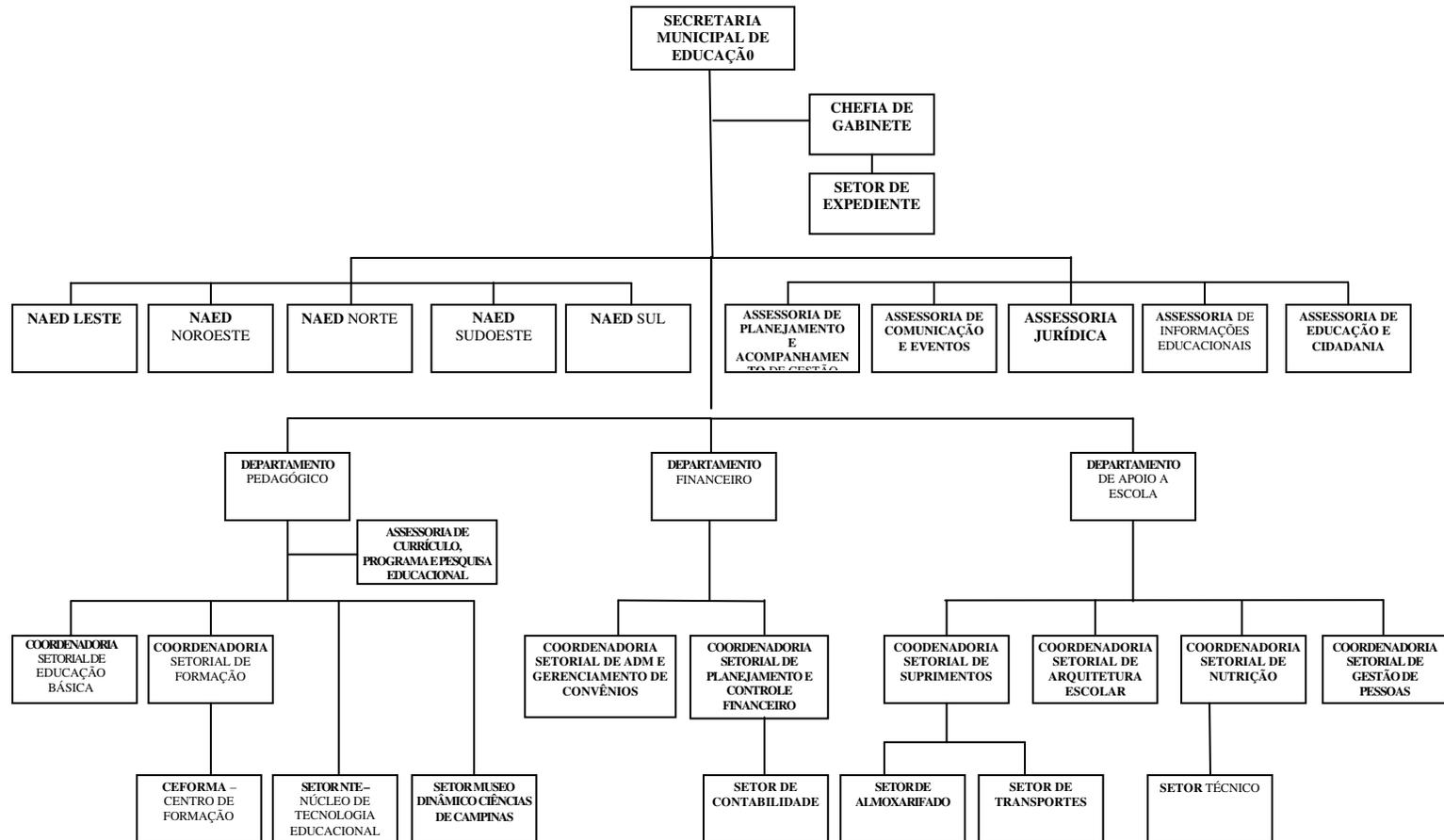
Anexo 5- Roteiro para Entrevista com Diretor/ Vice-Diretor

Anexo 6- Termo de Consentimento

Anexo 7- Termo de Autorização

ANEXO 1

Fluxograma representativo da estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas



Fonte: Prefeitura Municipal de Campinas. Decreto N° 14.543 de 25 de Novembro de 2003. DOM de 26/11/2003, p.07.
Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/dec14543.htm>

ANEXOS 2

Questionário do professor

- 1- Escola: _____
- 2- Nome do/da professor (a) _____
- 3- Idade: () 20 a 25 anos
() 26 a 30anos
() 31 a 35 anos
() 36 a 40 anos
() 41 a 45 anos
() 46 a 50 anos
() 51 ou mais
- 4- Tempo de exercício na docência: _____
- 5- Regime de trabalho na escola: _____
- 6- Trabalha em outra escola? _____ Que atividade exerce?

- 7- Além do trabalho pratica outra atividade? _____
Qual? _____
- 8- Já exerceu outros cargos na escola? Qual? Como
foi? _____
- 9- Que curso fez no Ensino Superior? Onde cursou? Qual o tempo de formação
acadêmica? _____

- 10- Fez especialização? Qual? Onde? _____
- 11- Fez pós-graduação (mestrado e doutorado)? Onde? Em que ano?

- 12- Assina jornal, revista ou periódico? _____
Qual? _____
- 13- Participa em congressos, seminário, etc? _____
Quais? _____
- 14- Que meios de comunicação costuma usar para se manter informado?

- 15- Como trabalha o conteúdo escolar? (Você pode escolher mais de um item.)

- Aulas expositivas
- Usa o livro didático
- Usa livros paradidáticos
- Estudo do meio (passeios e excursões)
- Debates
- Roda de conversa
- Pesquisa em diferentes fontes (internet, etc)
- Leitura e interpretação de texto
- Resolução de situações problemas
- Outras. Quais? _____

16- Como avalia o conteúdo trabalhado? (Você pode escolher mais de um item.)

- Prova dissertativa
- Prova de múltipla escolha
- Participação em sala de aula
- Comportamento do aluno
- Tarefas (lições de casa)
- Trabalhos individuais
- Trabalhos em grupo
- Seminários
- Prova surpresa
- Semana de prova
- Prova com data marcada
- Chamada oral
- Outras. Quais? _____

17- Série que atuou na aplicação do Geres 2005 _____, 2006 _____, 2007 e 2008 _____.

18- O que você pensa sobre a avaliação?

19- Como você avalia a sua escola? Justifique a sua resposta.

Questionário do diretor/vice-diretor

- 1- Escola _____
- 2- Nome do/da diretor (a): _____
- 3- Quanto tempo atua neste cargo _____
- 4- Tempo de exercício na docência: _____
- 5- Já exerceu outros cargos na escola? Qual? Como foi?
- 6- Qual curso fez no Ensino Superior? Onde cursou? Qual o tempo de formação acadêmica? _____
- 7- Fez especialização? Qual? Onde? _____
- 8- Fez pós-graduação (mestrado e doutorado)? Onde? _____
- 10- Qual é o papel da avaliação na escola? Como ocorre a avaliação em sua escola?
- 11- Como você avalia a sua escola? Justifique a sua resposta.

Questionário do orientador pedagógico

- 1- Escola: _____
- 2- Nome do/da orientador(a): _____
- 3- Quanto tempo atua neste cargo: _____
- 4- Tempo de exercício na docência: _____
- 5- Já exerceu outros cargos na escola? Qual? Como foi? _____
- 6- Que curso fez no Ensino Superior? Onde cursou? Qual o tempo de formação acadêmica? _____
- 7- Fez especialização? Qual? Onde? _____
- 8- Fez pós-graduação (mestrado e doutorado)? Onde? _____
- 9- Qual é o papel da avaliação na escola? Como ocorre a avaliação em sua escola?
- 10- Como você avalia a sua escola? Justifique a sua resposta.

ANEXOS 3

Roteiro para Entrevista com professor

Como você planeja o trabalho pedagógico (conteúdos, aulas, etc)

Como trabalha o conteúdo escolar?

Qual é a parte mais importante desse planejamento?

Como você vê a avaliação neste planejamento?

Quais as dificuldades encontradas para avaliar?

Como avalia o conteúdo trabalhado em cada componente curricular?

Como você avalia os componentes curriculares?

Estabelece critérios prévios com os alunos para cada tipo de avaliação? Dê um exemplo?

Qual é sua concepção sobre a avaliação?

Quantas avaliações os alunos fazem no bimestre ou trimestre e anualmente? De que tipos são? E como são realizadas?

Quais avaliações externas seus alunos fizeram ou farão durante este ano?

Qual a sua concepção sobre as avaliações externas?

Como são vistas na escola essas avaliações externas? Vocês conversam e discutem sobre os resultados? A sua prática tem sido mudada a partir dessas avaliações?

Você prepara de alguma forma os alunos antes de realizarem as avaliações?

Como a avaliação do aluno é passada aos pais? E como é passada ao aluno?

Que importância tem o conselho classe para a avaliação escolar?

Como você avalia a sua escola?

ANEXOS 4

Roteiro de Entrevista com Orientador Pedagógico

Como você planeja seu trabalho e como ele se integra ao trabalho pedagógico da escola?

Que apoio recebe para desenvolvê-lo?

Que aspectos facilitam a organização escolar e quais dificultam? Algum se relaciona a avaliação?

Como a avaliação é abordada no Projeto Político Pedagógico da escola?

Existe algum documento que estabelece as diretrizes gerais do trabalho escolar? Caso exista como é usado?

Que documentos abordam sobre a avaliação?

De que forma sua atuação contribui para a avaliação e para organização do trabalho escolar?

Quem avalia? Quando se avalia? Como se realiza essa avaliação? Para que ela serve?

Como a avaliação do aluno é passada aos pais? E como é passada ao aluno?

Que avaliações externas a escola vem realizando? Para que elas servem?

Vocês discutem os resultados dessas avaliações externas?

Em que momentos ele é discutido com a equipe escolar? E a avaliação também é abordada nestes momentos? Como?

Como você considera a avaliação do aluno?

Como o/a orientador (a) vê a avaliação? Qual a sua concepção sobre ela?

Qual é sua concepção sobre a avaliação? Ela é algo principal ou secundário? Para que ela serve na sua concepção?

Como são usados os resultados tanto das avaliações internas como externas no desenvolvimento do trabalho pedagógico?

Qual o papel do Conselho de Classe?

Como você avalia a sua escola?

ANEXOS 5

Roteiro para Entrevista com Diretor/ Vice-Diretor

Como se dá organização escolar de modo geral, ou seja, serviços; recursos materiais, humanos e financeiros; relação com órgãos administrativos (secretaria, Naeds, etc); relação com os pais e a comunidade e o funcionamento da escola.

Como é planejado o trabalho escolar? Quem planeja, quando e para que serve?

Que aspectos facilitam a organização escolar e quais dificultam? Algum se relaciona a avaliação?

Existe algum documento que estabelece as diretrizes gerais do trabalho escolar? Como é usado?

Que documentos abordam a avaliação?

Como o/ a diretor(a) vê a avaliação? Qual a sua concepção sobre avaliação?

De que forma sua atuação contribui para a avaliação escolar?

Em sua opinião a avaliação só acontece em sala de aula?

Quem avalia? Quando se avalia? Como se realiza essa avaliação? Para que ela serve?

Como você avalia as práticas de seus professores?

Como são usados os resultados das avaliações internas externas no desenvolvimento do trabalho pedagógico?

Como a avaliação do aluno é passada aos pais?
E como é passada ao aluno?

Que avaliações externas a escola vem realizando? Para que elas servem em sua opinião?

Qual a sua concepção sobre as avaliações externas? A sua prática escolar tem sido mudada a partir dessas avaliações?

Como você avalia a sua escola? Justifique a sua resposta.

ANEXOS 6

Termo de Consentimento

Campinas, _____ de _____ de 2009.

À Coordenação Pedagógica da NAED Sul

Silvana Micarone

JULIANA M. ARRUDA, matriculada no programa de mestrado 2008 da **UNICAMP**, mestranda do laboratório LOED (*Laboratório de Observação e Estudos Descritivos*), sob orientação e supervisão da Prof^a. Dr^a. Maria Márcia Sigríst Malavasi, vimos por meio da presente missiva, solicitar à V.Sa., acesso para observação escolar na EMEF(Escola 2), com fito de coletar dados para pesquisa que intitulamos:

Características de Salas de Aula de Escolas de maior e menor valor agregado participantes do Projeto GERES pólo Campinas

O foco do estudo:

Dadas as atuais formas de organização de quatro Escolas Municipais de Ensino Fundamental, situadas nas regiões periféricas de Campinas, com diferentes níveis de eficiência e baixo nível socioeconômico de acordo com Projeto GERES, quais características estão presentes na organização do trabalho pedagógico dessas escolas? Quais as suas reais contradições e possibilidades?

Para isto apresento como principal objetivo:

Investigar as características da organização do trabalho pedagógico das salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas com diferentes níveis de eficácia de acordo com o Projeto GERES.

Posteriormente, pretendemos estabelecer um eixo condutor que possibilite a análise das características encontradas nas salas de aula e na escola, e desta forma, estabelecer correlações entre o que foi observado e o que os estudos até o presente momento nos têm revelado sobre o assunto, sem perder de vista as especificidades das escolas observadas, de seus profissionais e da rede municipal de Campinas/SP.

Por fim, além das observações, elaboramos também questionários e entrevistas para melhor caracterização do trabalho. Salientamos na oportunidade, que o mesmo será desenvolvido com absoluta responsabilidade, com o compromisso de preservar tanto os profissionais envolvidos, quanto às escolas e a pesquisa.

Na expectativa do atendimento, colocamo-nos à disposição para o que se fizer necessário.

Atenciosamente.

Mestranda Juliana Maria Arruda.

Orientadora Prof^a. Dr^a. Maria Márcia Sigríst Malavasi.

ANEXOS 7

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento, eu _____,
portador (a) do RG _____ e cadastrado (a) no CPF
_____, residente e domiciliado (a) na

bairro _____

Cidade _____, Estado de _____, autorizo,

gratuitamente, a aluna **JULIANA M. A. VIEIRA**, portadora do RG 32.600.445-2 e CPF 294.945.658-86, a utilizar minha entrevista, a ser veiculada, primariamente, no material em texto desenvolvido como Trabalho de Pesquisa intitulado **Características de Salas de Aula de Escolas de maior e menor valor agregado participantes do Projeto GERES pólo Campinas** para o Mestrado na Faculdade de Educação da **UNICAMP** (*Universidade Estadual de Campinas*), sem limitação de tempo ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a entrevista concedida no dia ____/____/2009, pela aluna da forma que melhor lhe aprouver, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **aluna**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de titular dos direitos patrimoniais de autora da série de que trata o presente, a aluna e a **UNICAMP** poderá dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins.

Campinas, ____ de _____ 2009.

Assinatura: _____