

MIRIAM PASCOAL

O PRAZER NA ESCOLA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

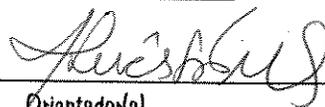
CAMPINAS -1998

MIRIAM PASCOAL

O PRAZER NA ESCOLA

Este exemplar corresponde à redação final da  
Tese defendida por Miriam Pascoal e aprovada  
pela Comissão Julgadora.

Data: 26 / 06 / 98

Assinatura:   
Orientador(a)

9821489

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
Faculdade de Educação  
1998

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	UNICAMP
V.	Ex.
TOMBO BC/	35416
PROC.	395/98
C	<input type="checkbox"/>
	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	09/10/98
N.º CPD	

CM-00117115-1

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

Pascoal, Miriam.  
P263p O prazer na escola / Miriam Pascoal. -- Campinas, SP :  
[s.n.], 1998.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,  
Faculdade de Educação.

Orientador : Maria Inês Fini.

1. Prazer. 2. Política educacional. 3. Fracasso escolar. 4.  
Desprazer escolar\* . 5. Proposta educacional\*. I. Universidade  
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. II. Fini, Maria  
Inês. III. Título.

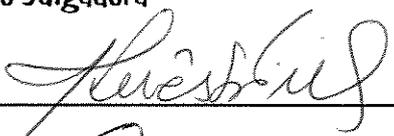
MIRIAM PASCOAL

O PRAZER NA ESCOLA

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de DOUTOR em EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Psicologia Educacional à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa Dr. Maria Inês Fini.

CAMPINAS  
1998

Comissão Julgadora

  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_

*À minha mãe, Eugênia  
de Almeida Pascoal,  
que, assim como milhões  
de brasileiros, não pôde  
conhecer os bancos  
escolares.*

## *Agradecimentos*

*À Dr<sup>a</sup> Maria Inês Fini, orientadora e amiga, por acreditar no meu trabalho.*

*Ao meu filho Élcio Henrique Ramos pela ajuda, compreensão e "força".*

*Ao Prof. José Aparecido de Araújo pelo ombro amigo e importantes sugestões.*

*À Dr<sup>a</sup> Cecília L. A. Collares e Dr. Augusto J. Novaski pelas contribuições durante o exame de qualificação.*

*Ao Dr. Luis Otávio Seixas de Queiroz pelo socorro emocional.*

*Ao Dr. Roberto Pinto de Moura que, num gesto de raríssima generosidade, seriedade e absoluta falta de vaidade, ofereceu valiosas contribuições para este trabalho.*

*À Dr<sup>a</sup> Eliana Rosado e Jussara Freitas Cunha Melo pela valiosa colaboração.*

*Aos amigos que se preocuparam com o andamento do trabalho.*

*A todos os meus alunos, na esperança de que juntos consigamos construir caminhos para uma escola melhor.*

Nós vos pedimos com  
insistência: não digam  
nunca "isso é natural!"  
Diante dos acontecimentos  
de cada dia, numa época  
em que reina a confusão,  
em que corre sangue, em  
que o arbitrário tem força  
de lei, em que a  
humanidade se  
desumaniza, não digam  
nunca "isso é natural!"  
Para que nada passe a ser  
imutável!

Bertold Brecht

## Sumário

<b>Apresentação</b> .....	12
<b>Capítulo I</b>	
<b>Em busca de fragmentos de prazer no cotidiano escolar</b> .....	16
<b>Capítulo II</b>	
<b>O panorama do desprazer escolar</b> .....	26
2.1. A Educação Brasileira na atualidade.....	27
2.1.1. Propostas de mudanças.....	33
2.1.1.1. Os recursos.....	33
2.1.1.2. O SAEB.....	36
2.1.1.3. Outras iniciativas.....	38
2.2. Escola para quê?.....	39
2.3. A Educação no Estado de S. Paulo.....	48
2.3.1. Iniciativas de Política Educacional.....	48
2.3.1.1. A questão salarial.....	63
2.3.2. A incongruência entre as leis e a realidade educacional.....	67
2.3.3. O fazer dos profissionais não docentes.....	68
2.3.4. O fazer dos docentes.....	78
2.3.5. O fazer dos funcionários das escolas.....	82
<b>Capítulo III</b>	
<b>Sinais de alerta: a evasão, a retenção e a indisciplina</b> .....	84
3.1. Por que os alunos se evadem.....	85
3.2. Por que os alunos são retidos.....	89
3.3. Por que os alunos são indisciplinados.....	101
<b>Capítulo IV</b>	
<b>As práticas cotidianas e sua contribuição para o insucesso escolar</b> .....	113
4.1. A escola e a sala de aula: ausência de “vida” e alegria.....	114
4.1.1. Fatores de ordem sócio-econômica, política e cultural.....	116
4.1.2. Fatores de ordem relacional.....	119
4.1.3. Fatores de ordem afetivo-emocional.....	127
4.1.4. Fatores de ordem estrutural e organizacional.....	130
4.1.5. Fatores de ordem didático-pedagógica.....	141
<b>Capítulo V</b>	
<b>Entendendo o prazer na escola</b> .....	149
5.1. Freud e o funcionamento do aparelho psíquico: a gênese do prazer.....	149
5.2. Prazer ou alegria?.....	156
5.3. Um conceito de prazer na educação.....	161
5.3.1. Conhecimento, cultura e prazer.....	163
5.4. A aprendizagem: papel da inteligência, da motivação e do desejo.....	167
5.5. A afetividade e o prazer escolar: um enfoque humanista.....	174
<b>Capítulo VI</b>	
<b>A construção dos caminhos do prazer na escola</b> .....	178
6.1. Procurando os caminhos.....	179
6.1.1. Índícios de prazer na escola.....	181
6.1.2. A contribuição da criatividade e do lúdico.....	197
6.2. Planejando os caminhos.....	203
<b>Bibliografia</b> .....	246

## Resumo

O presente trabalho consiste num estudo sobre o prazer na escola, a partir de uma experiência profissional de vinte e cinco anos na rede pública escolar paulista. O objetivo é provocar reflexões sobre a presença/ausência do prazer na totalidade dos procedimentos escolares e no trabalho com o conhecimento, apresentando para isso, além de uma ampla discussão sobre a política educacional brasileira, especificamente a paulista, fatores interferentes no processo educativo de várias ordens: fatores de ordem sócio-econômica, política e cultural, fatores de ordem relacional, fatores de ordem afetivo- emocional, fatores de ordem estrutural e organizacional e fatores de ordem didático-pedagógica. O estudo serve de alerta para a necessidade de proporcionar aos alunos oportunidades para a vivência do prazer, como elemento que influi no acesso e permanência da criança, jovem e adulto na escola. A partir da necessidade de vivências escolares prazerosas, apresenta uma Proposta Educacional voltada ao prazer, como alternativa para diminuição dos índices de evasão, retenção e indisciplina.

## **Abstract**

The present work consists of a study on the pleasure in the school, starting from a twenty-five year-old professional experience in the school public net from São Paulo. The objective is to provoke reflections on the presence/absence of the pleasure in the totality of the school procedures and in the work with the knowledge, presenting for that, besides a wide discussion on the Brazilian educational politics, specifically from São Paulo, interfering factors in the educational process of several orders: factors of socioeconomic, politics and cultural order, factors of relational order, factors of affective-emotional order, factors of structural and organizacional order and factors of didactic-pedagogic order. The study serves of alert for the need as providing to the students opportunities for the existence of the pleasure, as element that influences in the access and the permanence of the child, teenager and adult in the school. Starting from the need of school pleasure existence, it presents an Educational Proposal turned to the pleasure, as alternative for the decrease of the escape, retention and misbehavior indexes.

## Résumé

Le présent travail consiste en une étude sur le plaisir dans l'école, commencer d'une vingt-cinq année-vieille expérience professionnelle dans le filet public scolaire de São Paulo. L'objectif est provoquer des réflexions sur le présence/absence du plaisir dans la totalité des procédures scolaires et dans le travail avec la connaissance, présenter pour cela, excepté une discussion large sur les politique pédagogiques Brésiliennes, spécifiquement le de São Paulo, compte l'interferentes dans le processus pédagogique de plusieurs ordres: facteurs d'ordre socio-économique, politique et culturel, facteurs d'ordre sociaux/inter-personnel, facteurs d'ordre affectifs-émotif, facteurs d'ordre structurel et organizacional et facteurs d'ordre didactique-pédagogique. L'étude sert d'alerte pour le besoin comme prévoir aux occasions des étudiants l'existence du plaisir, comme élément qui influence dans l'accès et la permanence de l'enfant, jeunesse et adulte dans l'école. Commencer du besoin d'experiences agrèables di plaisir scolaire, il présente une Proposition Pédagogique revenue au plaisir, comme alternative pour baisse des index de la fuite, rétention et indiscipline.

## **Apresentação**

Os altos índices de evasão e repetência no ensino brasileiro apontam, entre tantos outros, para alguns fatores que interessam mais de perto a este trabalho: alunos que não aprendem, professores que não ensinam, falta de motivação durante as aulas, processo de ensino e de aprendizagem inadequados, escolas sem credibilidade como instituição, enfim, situações que indicam o “caos” educacional. São evidências da realidade concreta brasileira, problemas que interferem negativamente e circunstanciam a inexistência do prazer no cotidiano da escola.

Somem-se a esses dados, outros vistos em minha prática profissional por 25 anos na rede escolar estadual, primeiramente como professora de ensino fundamental e médio, depois como assistente técnico-pedagógico da Delegacia de Ensino e nos últimos sete anos como diretora, em Campinas, São Paulo: escolas cada vez mais abandonadas, professores e alunos cada vez mais despreparados, não satisfeitos e queixosos em relação aos serviços prestados pela escola.

Procuro estabelecer relações entre o desprazer e mesmo a falta de alegria existentes no contexto escolar e as questões do fracasso e seus derivados. Ao mesmo tempo, apresento dados do cotidiano escolar como evidência de pistas para a análise dos procedimentos escolares baseados no prazer.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é refletir sobre a presença ou a ausência do prazer na escola e em suas atividades, na tentativa de compreender e interpretar as relações intra e extra-escolares e suas possíveis interferências no processo educativo, para estabelecer as interfaces entre o prazer, a escola e a aprendizagem.

Parto do pressuposto de que a maioria das crianças, quando vai à escola pela primeira vez, sente prazer. Seja qual for a escola, a criança fica muito entusiasmada com a idéia de aprender a ler e a escrever. Não é só pela experiência inédita, mas pela idéia a favor da escola que é veiculada pela família e pela própria sociedade, evidenciando que a representação que a escola tem na vida das pessoas é altamente significativa. O que acontece com a criança que vai para a escola, cheia de expectativas de ter uma boa experiência e acaba associando a essa experiência um fato desagradável, de desprazer?

O que se depreende de algumas falas de alunos é que ao longo da escolaridade esse prazer se perde e culmina numa enorme decepção no final do ensino médio. Será que realmente existe o prazer inicial que é perdido posteriormente? Se é perdido, quais os fatores que contribuem para que isso ocorra? Estariam a escola e suas relações contribuindo para o que está ocorrendo? Poderia a escola estar se apresentando como um espaço triste, sem vida, desmotivante para o aluno, completamente dissociado de sua vivência? Estaria a matéria prima da escola, o conhecimento veiculado, proporcionando desprazer?

Para que o estudo fosse possível recorri, inicialmente, às leituras básicas relacionadas ao assunto tratado, como também às pesquisas anteriores que trataram do tema em questão. Com base na minha experiência, analisei a realidade educacional brasileira, evidenciando o contexto onde o ato educativo ocorre e identificando os fatores que intervêm direta ou indiretamente no processo de ensino e de aprendizagem assim como as barreiras político-sociais que impedem as mudanças necessárias. Apresentei tendências e iniciativas de política educacional, a partir da situação da última década. Detive-me mais na análise da educação no Estado de S. Paulo, palco que foi de minha experiência no campo da educação. Teci reflexões sobre a evasão, a retenção e a indisciplina apresentando-os como sinais de alerta e analisei as práticas cotidianas e a maneira como elas contribuem para o insucesso escolar e apontam para a falência do sistema. Após contextualizar o desprazer, abordei, especificamente, a questão do prazer na escola, o prazer no/do conhecimento, iniciando pela própria discussão a respeito do conceito teórico do

prazer. Elenquei fatores que contribuem para a obtenção do prazer, como a afetividade, por exemplo, e questioneei se é possível sentir prazer “apesar” da escola. Apresentei indícios de prazer em algumas vivências escolares e concluí com a indicação de uma Proposta Educacional baseada no prazer. Utilizei, durante o trabalho, alguns conceitos de Agnes HELLER para explicar e fundamentar as relações trazidas para reflexão.

Trata-se de um tema extremamente polêmico e, para a comunidade científica e diante de todas as mazelas educacionais pode parecer ingênuo, contudo, o prazer é fundamental e essencial para a existência humana. O homem sempre buscou o prazer e fugiu da dor; isso é uma característica da personalidade humana.

Espero oferecer contribuição à educação apresentando formas de influir positivamente no processo de ensino e aprendizagem, através da possibilidade de vivenciar o prazer neste processo, ou seja, apresentar e justificar uma alternativa educacional baseada no prazer de ensinar e de aprender. Para isso, pretendo refletir sobre o tratamento dispensado ao conhecimento e verificar se há, por parte da escola e dos docentes, preocupação com o prazer nas atividades escolares, uma vez que o mesmo pode ser considerado elemento facilitador da aprendizagem, ou ainda, se é possível, a partir do prazer no processo educativo, existir maior eficiência do ensino.

Entendo que a ineficiência e a desmotivação podem vir a ser modificadas, a partir da existência de um maior cuidado e seriedade no tratamento das atividades escolares por parte de toda a equipe escolar. Entendo ser possível ao aluno sentir prazer na escola pela “aventura” do conhecimento, pela oportunidade de estar aprendendo, pela satisfação de suas necessidades. A escola, assim, passa a ter um atrativo e estudar, em si, tem uma finalidade. E o prazer da descoberta poderá estar influenciando positivamente o processo da aprendizagem.

O interesse pelo tema desta pesquisa decorre de minha larga vivência na rede pública estadual paulista onde pude perceber insatisfações de diversas ordens, envolvendo diversos fatores e tipos de relações dentro de uma escola.

A relevância do estudo está, pois, na possibilidade de servir de alerta para a necessidade de vivenciar o prazer nas práticas escolares cotidianas, como elemento coadjuvante para garantir o acesso e a permanência de alunos na escola.

Creio ser necessário conhecer o que se passa intra-muros escolares, interpretar esse conhecimento à luz de um contexto maior, em nível macro-social e, refletindo sobre o assunto, propor formas diferenciadas de trabalho escolar, onde o prazer possa ser sentido.

Para estudar de maneira mais sistemática e científica os dados colhidos, parti de uma pesquisa bibliográfica baseada nos seguintes pressupostos: 1) na concepção de educação como ação humana que utiliza o conhecimento como condição necessária para o desabrochar da cidadania; 2) na consideração da aprendizagem como um processo de construção do conhecimento, contínuo, dinâmico, que sofre influência do contexto-sócio-cultural em que o indivíduo vive; 3) na consideração da escola como local onde a construção da estrutura conceitual do indivíduo ocorre e espaço de luta contra a dominação cultural; 4) na crítica à escola como reprodutora das desigualdades sociais; 5) na crítica ao ensino desvinculado das influências do meio no qual o indivíduo está inserido; 6) na consideração do prazer como elemento que deve estar presente no ato, durante e depois da aprendizagem; 7) na crítica à consideração do prazer como elemento distante do processo educativo.

## Capítulo I

### Em busca de fragmentos de prazer no cotidiano escolar

"Pretendo descobrir  
No último momento  
Um tempo que refaz o que desfaz  
Que recolhe todo o sentimento  
E bota no corpo uma outra vez".

Todo o sentimento  
Cristóvão Bastos - Chico Buarque  
1987

Durante a elaboração deste trabalho pensei em formas de estar realizando uma pesquisa de campo que pudesse comprovar a necessidade de que o aluno sinta prazer e que tenha experiências que o façam criar vínculos afetivos com a escola.

Em qualquer tipo de pesquisa que elegia, sempre me vinha à cabeça a idéia de que o seu resultado seria óbvio, não havendo, portanto, necessidade de fazê-la. Constatar a não existência do prazer na escola não era o que eu queria. Óbvio demais. O que me vinha à cabeça era, assim como SNYDERS (1996), rejeitar a idéia de que "a alegria começa onde a escola termina" (p.14) e quase implorar por casos não só de alegria, mas de real prazer escolar, que eu pudesse interpretar e, com base neles, ousadamente propor trilhas diferenciadas.

Afinal, meus 25 anos de trabalho na área da educação pública não tinham me deixado apenas impressões ruins ou "seqüelas" irreparáveis. No meio de muita desilusão, algumas coisas boas haviam sobrado que eu poderia compartilhar, muitas experiências pessoais a contar e outras a recolher. Sabia da existência de escolas,

que, apesar de todos os entraves que vivenciam, desenvolvem excelentes trabalhos, nada deixando a dever para as renomadas escolas particulares. Nesta procura solitária senti-me uma autêntica garimpeira atrás do ouro escondido!

Nesta busca reuni experiências do cotidiano escolar que, embora muitas vezes não duradouras, deram certo e são indicadores da existência ainda não desvelada de uma relação entre prazer, permanência na escola e maiores possibilidades de aprender.

Para melhor interpretar as situações do cotidiano escolar relacionadas ao prazer na escola busco, em certos autores, a inspiração ou a confirmação daquilo que já fiz e vivi e ainda faço e vivo e que merece ampla reflexão. Ao mesmo tempo, pretendo “colocar-me em jogo” também, de modo que pela minha experiência de vida, pela minha prática profissional eu possa confirmar o que os autores disseram.

Desta forma, parto, inicialmente, da minha própria história, de um tempo que vivi.

“Nós somos historicidade; somos tempo e espaço” e, discorrendo sobre a relatividade do “agora”, HELLER (1993)<sup>1</sup> menciona que

*“Dentro de certos limites, o “agora” é sempre transcendido. Transformo meu presente em passado, em tempos passados, em objeto de memória. Estou sempre transformando meu futuro em presente (na medida em que ‘planejo’, como se houvesse ‘um’ futuro, só para mim, no presente, no território do presente). Transformo presente em futuro (pelo reverso do procedimento anterior) através de decisões, planos e projetos, bem como, o meu passado em presente, através da vontade que o traz de volta em minha memória. Igualmente, transformo passado em futuro, quando reúno minhas experiências para o processo de deliberação e de decisão a respeito de meu futuro. Contrariamente, transformo meu futuro em passado, na medida em que minhas decisões relativas ao futuro, que se enraizam no passado, vão tornando-se presentes. Contudo, há limites para*

---

<sup>1</sup> Agnes Heller. Uma teoria da História. 1993.

*tal transcendência. Não se pode lembrar do que ainda não aconteceu, nem ter propósitos com relação ao passado. Mesmo assim, constitui a mais pura expressão de nossa historicidade o fato de que não nos satisfazem tais limitações: queremos saber nosso futuro e alterar nosso passado.”( p. 52 e 53)*

À medida em que nos recordamos do que já se passou estamos realizando uma interpretação do real; estamos reconstruindo o nosso passado. Assim, podemos, ao reconstruí-lo, alterá-lo no todo ou em partes, através do que HELLER chama de “interpretação seletiva.”(p. 53)

A autora diz que “o passado, seja remoto ou recente, próprio ou de outrem, é, acima de tudo um relato, um conto. História é uma história.” (p. 71)

E complementa:

*“Uma história significa um 'estar-no-mundo'. Trata-se de uma unidade organizada de informação a respeito do mundo no qual o evento ocorreu, a qual nos informa, de modo coerente, sobre o que, como e por que aconteceu.” (p.71)*

Recuperando a minha própria história e a de outras pessoas que comigo as partilharam, foi possível interpretar a dinâmica do cotidiano escolar. Utilizei, como referencial, o discurso sobre a vida cotidiana e a interpretação do real de HELLER (1992).<sup>2</sup>

Nele, a autora apresenta um sistema dinâmico de categorias da atividade e do pensamento cotidiano que possuem uma conexão e relevância para que o homem possa compreender a sua própria cotidianidade.

Parte da idéia de que todo homem, independentemente de quem seja ou do que faz, tem uma vida. Assim,

---

<sup>2</sup> Agnes Heller. O cotidiano e a História. 1992

*“a vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias.”( p.17)*

Ao nascer, o homem já se insere na sua cotidianidade. Será considerado amadurecido à medida em que, enquanto indivíduo, adquirir as “habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade”. Isto quer dizer que o homem adquire as “ferramentas” necessárias para ser, estar e atuar no cotidiano, de acordo com o padrão socialmente aceito. Ao mesmo tempo em que assimila formas e valores, assimila também as relações sociais e formas de intercâmbio ou comunicação social. Essa assimilação se inicia pelos grupos (família, escola, comunidade), os quais servem de

*...“mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores. (...) O homem aprende no grupo os elementos da cotidianidade(...) mas não ingressa nas fileiras dos adultos, nem as normas assimiladas ganham ‘valor’, a não ser quando essas comunicam realmente ao indivíduo os valores das integrações maiores, quando o indivíduo - saindo do grupo (por exemplo, da família) - é capaz de se manter autonomamente no mundo das integrações maiores, de orientar-se em situações que já não possuem a dimensão do grupo humano comunitário, de mover-se no ambiente da sociedade em geral e, além disso, de mover por sua vez esse mesmo ambiente.” (p. 19)*

Assimilar os aspectos do cotidiano de sua época significa apropriar-se de um processo histórico e da sua cultura. Nesse sentido, a vida cotidiana está no “centro do acontecer histórico”. É a vida do indivíduo como um ser particular e um ser genérico. A “particularidade social” do homem, então, é a “unicidade e irrepitibilidade”.

O indivíduo é um todo que abriga o particular e o genérico. As necessidades do Eu, por exemplo, são particularidades individuais.

## O homem, indivíduo genérico

*“é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante do humano-genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração (...) - bem como, freqüentemente, várias integrações - cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua ‘consciência de nós.’ (p.21)*

A consciência do humano-genérico é sempre representada pela comunidade. Aí é que se forma a “consciência de Nós” e a “consciência do Eu”.

Mas nem sempre o homem singular é realmente um indivíduo. “Nas condições de manipulação social e da alienação, ele vai se fragmentando cada vez mais em seus papéis”, perdendo a sua totalidade.(p. 22)

O indivíduo só é um, só tem uma unidade, quando existe uma comunhão entre a particularidade e a genericidade. No entanto, a particularidade às vezes pode submeter a si o humano-genérico e “colocar as necessidades e interesses da integração social em questão a serviço dos afetos, dos desejos, do egoísmo do indivíduo.” (p.23). Esse fato e suas decorrências

*“suscitou a ética como uma necessidade da comunidade social. As exigências e normas da ética formam a intimação que a integração específica determinada (e a tradição do desenvolvimento humano) dirige ao indivíduo, a fim de que esse submeta sua particularidade ao genérico e converta essa intimação em motivação interior. A ética como motivação (o que chamamos de moral) é algo individual, mas não uma motivação particular: é individual no sentido de atitude livremente adotada (com liberdade relativa) por nós diante da vida, a sociedade e dos homens.” (p. 23)*

Elevar-se ao humano-genérico não significa desparticularizar-se. Pelo contrário, as paixões e sentimentos do Eu podem se converter em importante impulso para ser atingido o humano-genérico. Atingir o humano-genérico é algo difícil para a

maioria da humanidade. Seria a transformação em “homem inteiro”, na expressão de George LUKÁCS (cf. HELLER, 1992).

A vida cotidiana é mediada quase sempre pelo senso comum. A característica dominante da vida cotidiana é a espontaneidade, que aqui interpreto como a absorção não refletida de padrões, normas, crenças, levando o homem a desenvolver pensamentos e ações e a formar juízos não condizentes com a realidade concreta, o que contribui para o aparecimento de preconceitos e ideologias.

O pensamento cotidiano, ao ser pragmático, baseia-se na fé e confiança e é concebido por HELLER como ultrageneralizador; é composto por “*juízos provisórios* que a prática confirma ou, pelo menos, não refuta, durante o tempo em que, baseados neles, formos capazes de atuar e de nos orientar.”(p. 34). Os “*juízos provisórios*” são aqueles que manifestamos ao longo de nossa vida cotidiana e que condizem ou não com a realidade. São formados antes que haja necessidade deles na vida real. Quando, na vida cotidiana real, o “*juízo provisório*” se confirma, transforma-se então, em saber. A construção do saber, desta forma, advém de seu confronto com o empírico. Quando porém, o “*juízo provisório*” não se confirma no real, o sujeito modifica o seu a priori e constrói um novo saber ou, apesar da não confirmação, o sujeito continua com o juízo inicial, que não era um “*juízo provisório*” mas sim um preconceito.

A ultrageneralização pode ser vista, na vida cotidiana, através das analogias. Através delas, fazemos classificações por tipos, o que permite nos orientar inicialmente. Só posteriormente é que se pode deixar a analogia de lado e conhecer o fenômeno singular, em sua concreta totalidade, para compreendê-lo. O “*juízo provisório*” pode se tornar preconceito. Assim “o juízo provisório analógico é inevitável no conhecimento cotidiano dos homens, mas está exposto ao perigo da cristalização...”. (p. 36), o que pode acarretar inúmeros perigos, de diversas ordens.

O preconceito, além de juízo provisório é um juízo falso, confirmado pela ausência da reflexão e com base em analogias, ou seja, não se reflete para corrigi-lo porque ele confirma ações já vivenciadas por nós.

Outro conceito trazido por HELLER refere-se à *imitação*, sempre presente na vida cotidiana e sem a qual nem o trabalho, nem o intercâmbio seriam possíveis. Mas é básico saber até que ponto somos capazes de manter a nossa liberdade individual.

O conceito de “*entonação*” é de grande importância na vida cotidiana,

*“tanto na configuração de nosso tipo de atividade e de pensamento quanto na avaliação dos outros, na comunicação etc. O aparecimento de um indivíduo em dado meio ‘dá o tom’ do sujeito em questão, produz uma atmosfera tonal específica em torno dele e que continua depois a envolvê-lo. A pessoa que não produz essa entonação carece de individualidade, ao passo que a pessoa incapaz de percebê-la é insensível a um aspecto importantíssimo das relações humanas. Mas conservar-se preso a essa realidade tonal seria outro tipo de ultrageneralização, mais no terreno emocional, nesse caso, que naquele de juízos.” (p.36-37)*

A alienação da vida cotidiana consiste no absolutizar esses comportamentos e pensamentos cotidianos, principalmente os que negam a dimensão humano-genérica.

*“A vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que mais se presta à alienação. Por causa da coexistência ‘muda’, em-si, de particularidade e genericidade, a atividade cotidiana pode ser atividade humano-genérica não consciente, embora suas motivações sejam, como normalmente ocorre, efêmeras e particulares. Na cotidianidade, parece ‘natural’ a desagregação, a separação de ser e essência. Na coexistência e sucessão heterogêneas das atividades cotidianas, não há por que revelar-se nenhuma individualidade unitária; o homem devorado por e em seus “papéis” pode orientar-se na cotidianidade através do simples cumprimento adequado desses papéis.” (p.38)*

A instituição escola, exercendo forte influência sobre os indivíduos, seja pelo conhecimento, seja pelas normas e valores em que acredita como verdadeiros e veicula, precisa ser entendida e estudada, em toda a sua complexidade, à luz das categorias de análise do cotidiano escolar.

O meu “estar-no-mundo” cotidiano escolar esteve atrelado a uma longa trajetória profissional em que já havia desenvolvido inúmeros estudos na “perseguição” do prazer na escola, documentando as coisas que tinham dado certo, participando de experiências de outras escolas, enviando sugestões e críticas às Delegacias de Ensino, convidando autoridades para verem, na prática, situações que pregavam na teoria, iniciativas que nada representavam e, às vezes, eram mal interpretadas. Enquanto diretora de escola (1987-1994) que acumulava, por força da legislação vigente, as funções de administrador, coordenador pedagógico e orientador educacional, “sondava” bem de perto, as tímidas experiências que estavam dando certo. Havia um contato direto, uma interação com os integrantes da comunidade escolar: alunos, pais, professores e funcionários.

Embora não estivesse fazendo nenhuma pesquisa formal, com o passar do tempo, já me era possível estruturar um quadro interpretativo da realidade escolar, espaço cheio de preconceitos, carente de ética e de pensamentos de ordem humano-genérica.

Procurava interpretar a escola como instituição que desempenha um importante papel socializador enquanto veiculadora de conteúdos acadêmicos, mas também de crenças e valores, através das relações e interações entre os sujeitos.

A escola, espaço cheio de contradições, reflete também as contradições sociais; trabalha com diferentes interpretações de mundo, com diferentes valores e significados advindos de outras instâncias socializadoras que, por sua vez, fazem do sujeito, ao mesmo tempo, determinado e determinante. Na dinâmica escolar é que se pode vislumbrar as possibilidades de mera reprodução ou transformação social.

O estudo aprofundado do cotidiano escolar pode desvelar os mecanismos de dominação e resistência embutidos nos conhecimentos veiculados.

*... “Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que impulsionam ou que a retém, identificando as estruturas de poder e modos de organização do trabalho escolar e*

*compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.*

*... Essa visão de escola como espaço social em que ocorrem movimentos de aproximação e de afastamento, onde se criam e recriam conhecimentos, valores e significados vai exigir o rompimento com uma visão de cotidiano estática, repetitiva, disforme, para considerá-lo, como diria Giroux (1986), um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes.” (ANDRÉ, 1995)*

O estudo da escola não pode ser feito apenas no seu âmbito interno. Não se pode deixar de considerá-la como parte de uma totalidade social que a determina e da qual ela faz parte e com a qual se relaciona. Neste sentido, a relação entre o micro e o macrossocial precisa ser buscada e essa articulação poderá ajudar na interpretação do próprio cotidiano escolar. O conhecimento das políticas educacionais, das organizações sociais e outros mecanismos que influenciam a escola são de grande valia para se conhecer o verdadeiro contexto escolar.

Para que fosse possível apreender a dinâmica do cotidiano escolar em suas múltiplas faces, procurei estudá-lo com base em cinco ordens de fatores interferentes no processo educacional: fatores de ordem sócio-econômica, política e cultural, ordem relacional, ordem afetivo-emocional, ordem estrutural e organizacional e ordem didático-pedagógica, que se encontram detalhados no capítulo IV.

Compreender as cinco dimensões representa enfocar dialeticamente o homem e a sociedade, o que permite captar a direção do que acontece dentro da escola sem desvinculá-la da práxis social mais ampla.

Além disso, a dinâmica do cotidiano escolar é permeada por interações aglutinadoras de conhecimentos advindos de diversas ciências. Para explicar o que ali ocorre, somente a ciência da Educação, não dá conta de responder. Portanto, o entendimento desse espaço enigmático requer pesquisas de caráter multidisciplinar.

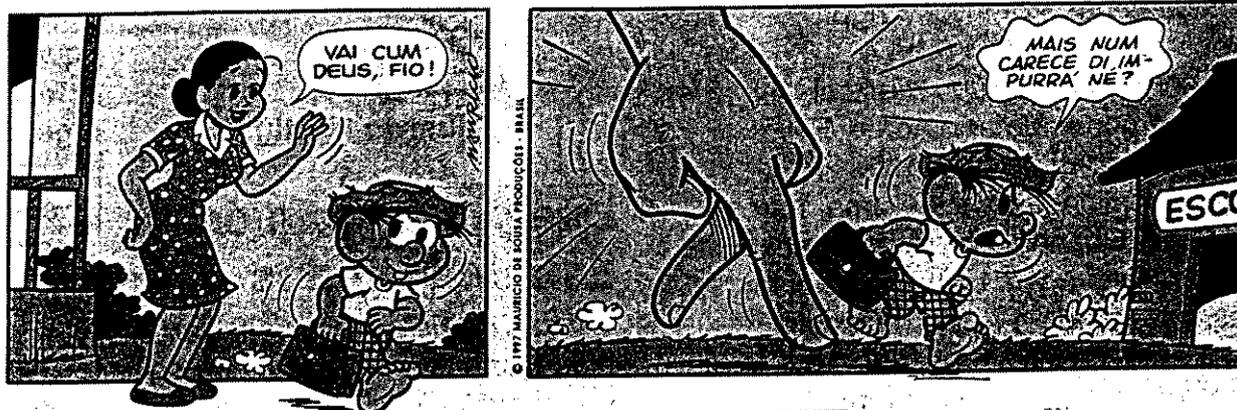
Não é nem ao menos possível delimitar onde começam os conhecimentos de uma ciência e terminam os da outra.

Embora se entenda como de grande importância a transformação do passado em presente no que se refere às observações feitas em sala de aula e no espaço escolar como um todo, não se pode esquecer que nelas há vieses que as alteram como os “óculos” do próprio pesquisador/observador e o contexto multifacetado onde ocorrem tais ações. Ainda há que se considerar que o presente trabalho lida com minhas lembranças do que ocorreu num espaço de tempo de trabalho profissional, o que, certamente envolve a “interpretação seletiva” que fiz ao reconstruir o passado vivenciado, o que envolve as minhas representações, entendidas como interpretação do real.

No capítulo a seguir, procuro, primeiramente, mostrar ao leitor a situação atual do ensino brasileiro e o que está sendo feito no momento pelos órgãos governamentais. Apresento dados e reflito sobre a política educacional no Estado de S. Paulo e os seus resultados.

## Capítulo II

### O panorama do desprazer escolar



O ESTADO DE S. PAULO

## 2.1. A educação brasileira na atualidade

“Tem certos dias em que eu penso em  
minha gente  
E sinto assim todo o meu peito se apertar”

Gente Humilde  
Garoto, Vinícius de Moraes, Chico Buarque  
1969

Tido como “República da Ignorância”<sup>3</sup> há alguns anos, o Brasil vem apresentando, ao longo de sua história, um quadro educacional deplorável, tanto que falar em crise na educação brasileira já faz parte da rotina até das pessoas comuns e leva a um sentimento de impotência, no que se refere às suas soluções.

Os trabalhos científicos têm desvelado as mazelas educacionais mostrando que todo o sistema está inserido num universo bem mais amplo, do qual extrai os seus determinantes.

O Brasil é “o país de distribuição de renda mais injusta do mundo. ...O resultado prático é que hoje no Brasil 1% de famílias ricas consome mais do que 80 milhões de pessoas que compõem a metade mais pobre do população.” (DOWBOR, 1996: 23-24)<sup>4</sup>

Assim como a renda, o saber também é distribuído de forma injusta, desumana e desigual, reiterando as diferenças sociais. O país possui milhões de analfabetos; dos que entram na escola, poucos concluem a 8ª série. Além disso, o ensino deixa muito a desejar. Alunos não conseguem resolver problemas básicos de matemática e os salários dos professores são aviltantes.

O International Testing Service, instituição de pesquisa dos Estados Unidos, realizou, no campo da educação, em 1992, um teste sobre a eficiência do ensino em 20 países, tendo sido pesquisadas crianças na faixa etária dos 9 aos 13 anos, em Matemática e Ciências. O Brasil não participou da pesquisa com crianças de 9 anos e

<sup>3</sup> Conforme reportagem do Jornal “O Estado de S. Paulo”, de 15/9/91

<sup>4</sup> Ladislav Dowbor. Educação, Tecnologia e Desenvolvimento. in Lúcia Bruno (org.) Educação e Trabalho no capitalismo contemporâneo.

teve dificuldades para conseguir a amostra dos 13 anos, uma vez que a pesquisa previa que alunos de 13 anos estivessem cursando pelo menos a 5ª série. Entretanto, 50% das crianças brasileiras pesquisadas ainda não cursavam essa série, devido à repetência escolar.

Embora a amostra brasileira não representasse a população de 13 anos do país como um todo, os resultados da pesquisa mostraram um desempenho baixíssimo em Matemática e Ciências, quando, entre os 20 países, o Brasil ficou em 19º lugar, à frente apenas de Moçambique.

Comparação de conhecimentos em Matemática e Ciências de estudantes com idade de 13 anos, de 20 países selecionados, em 1992.

País	Matemática	Ciências
China	80	67
Coréia do Sul	73	78
Taiwan	73	76
Suíça	71	74
CEI	70	71
Hungria	68	73
França	64	69
Itália	64	70
Israel	63	70
Canadá	62	69
Inglaterra	61	69
Escócia	61	68
Irlanda	61	63
Eslovênia	57	70
Espanha	55	68
EUA	55	67
Portugal	48	63
Jordânia	40	57
<b>BRASIL*</b>	<b>37</b>	<b>53</b>
Moçambique	28	--

\* Alunos da rede pública escolar de S. Paulo  
Fonte: International Testing Service

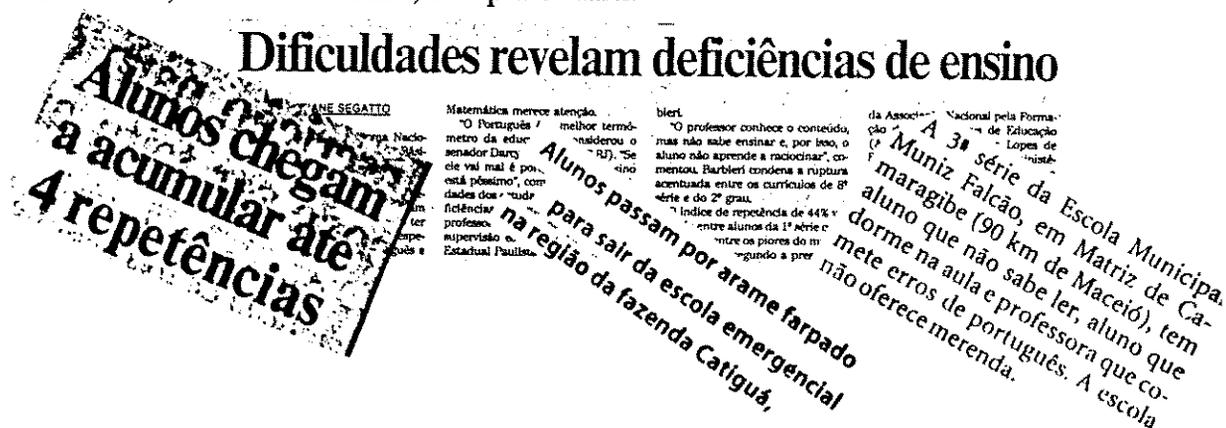
Já até aquela data, menos da metade dos recursos destinados ao ensino fundamental chegava à sala de aula no Brasil; 1/3 apenas da receita era gasto na rede escolar, 1/3 provavelmente na administração e 1/3 não aparecia. (RIBEIRO, 1993)

Documento do MEC de 1993, “Plano Decenal de Educação Para Todos”, apresentava os seguintes dados em relação à situação da população brasileira quanto à educação naquela época: 1/3 da população de 4 a 6 anos recebia atenção educativa de boa qualidade, sendo 18% das camadas pobres e 60% das médias e superiores; 3,5 milhões de crianças na faixa etária de 7 a 14 anos não tinham acesso ao ensino

fundamental. Dos 2/5 dos alunos que concluíam as quatro séries iniciais, apenas menos de 1/4 o fazia sem repetência. Havia 17,5 milhões de analfabetos com idade superior a 15 anos, dos quais só 4,1 milhões pertenciam ao grupo economicamente ativo, e 18,8 milhões nem sequer haviam completado 4 anos de escolarização.

Segundo relatório da ONU<sup>5</sup>, dados alarmantes mostraram o Brasil como campeão mundial de analfabetismo, a pior educação básica e o maior contingente relativo de analfabetos funcionais. Quase metade da população de mais de 10 anos de idade não havia completado os 4 anos de escolaridade, requisito mínimo para que alguém não seja considerado analfabeto funcional. As taxas de repetência eram as maiores do mundo. Além disso, o Brasil gastava mal e muitas vezes nem sabia como. Tudo isso fez com que o Brasil, segundo levantamento da UNICEF, órgão especializado da ONU, envolvendo 129 países, fosse considerado o país de pior desempenho entre todos, quando comparada a taxa de evasão do ensino com as potencialidades econômicas nacionais.

A falta de critérios e de definição das prioridades educacionais aliadas à falta de planejamento sério nos apresentavam um quadro terrível: o Brasil, em último lugar em termos de educação nas primeiras cinco séries, quando comparado ao potencial econômico<sup>6</sup>; atrás da Somália, Etiópia e Haiti.



O Relatório Nacional Brasileiro à Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social, já em 1995 dizia:

<sup>5</sup> Relatório da ONU mencionado no Suplemento Especial do Jornal Folha de S. Paulo de 31/7/1994, em reportagem do jornalista Gilberto Dimenstein.

<sup>6</sup> Relatório "The Progress of Nations". UNICEF, 1995

*“No que se refere aos oito anos de ensino básico, apenas 34% dos que nele ingressam chegam à sua conclusão, no geral com um tempo de permanência 50% maior do que o período previsto. Existem também descompassos entre a oferta e a demanda, estimando-se em 4 milhões o número de crianças fora da escola, ao mesmo tempo que se verifica uma sobrecarga da rede pública. Apenas 1% da população chega à universidade, sendo que o ensino de segundo grau ( do 9º ao 11º ano) representa outro grande afunilamento, já que somente 30% da população entre 15 e 19 anos de idade tem acesso a ele.*

*... “nem o emprego, nem o nível educacional obtidos por meio de padrões tradicionais de formação representam defesa eficaz contra a pauperização e a situação de vulnerabilidade social”<sup>7</sup> (p.24)*

Em avaliação feita pelo MEC-SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), Censo Educacional de 1994 e Departamento de Estatística Educacional, em novembro/95, envolvendo questões de Português e Matemática, descobriu-se que aproximadamente 70% dos alunos de 8ª série do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio não sabiam resolver problemas matemáticos. Apenas metade conseguia formar juízo próprio sobre o que lia. Oito por cento dos professores do ensino básico nem sequer haviam completado o ensino fundamental. A média salarial recebida ficava abaixo do salário mínimo e o ensino oferecido não levava os alunos a raciocinar.

Os dados contidos nas Resoluções do XIV Congresso Estadual de Educação da APEOESP, de 1995, confirmam a “catástrofe” educacional. Os problemas centrais da educação pública brasileira podiam ser resumidos através dos seguintes dados:

- 50% dos brasileiros paravam nas classes de alfabetização.
- De cada 1000 que terminavam a 8ª série, apenas 24 o faziam sem repetência.

---

<sup>7</sup> República Federativa do Brasil - Relatório Nacional Brasileiro à Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social. Copenhague, 1995, p. 12 e seguintes.

- Somente 5% das crianças até 3 anos de idade tinham chance de frequentar uma escola infantil; entre 3 e 6 anos, somente 25% delas estavam em alguma pré-escola.
- Nas 7<sup>as</sup> séries, a aprendizagem dos conteúdos mínimos previstos limitava-se a 8 alunos sobre 1000 em Ciências Naturais, e 3 sobre 1000 em Matemática. (p.10)

Não bastassem as péssimas condições físicas das escolas, a qualidade do ensino ministrado era comprometida pela existência, principalmente no Nordeste, de classes multisseriadas, que agrupavam, num mesmo espaço, alunos de várias séries e idades. Nas regiões mais desenvolvidas também existiam problemas sérios: escolas com cinco turnos, salários incompatíveis com as necessidades da sobrevivência, que afastavam do magistério os docentes mais qualificados.

Os problemas sociais em muito contribuem para o “caos” educacional: desemprego, marginalidade, fome, miséria, violência etc. Tudo isso penetra na escola, via currículo. É o caso, por exemplo, de algumas escolas vizinhas às favelas violentas e populosas do Rio de Janeiro, que convivem com os traficantes e atendem às suas ordens.

*“É preciso preliminarmente desmistificar a falácia presente no discurso de educadores e políticos governistas de que já temos escola para todos (ou para quase todos), faltando apenas buscar a qualidade. Como se a quantidade pudesse existir no vazio sem referir-se a alguma qualidade. O que temos, em geral, são prédios (a que se convencionou qualificar de ‘escolares’) precariamente equipados e mal conservados, onde se amontoam quantidades enormes de crianças e jovens sem os mais elementares critérios didático-pedagógicos e sem as mínimas condições sequer de convivência humana. Como se pode dizer que há escolas para todos se as que existem têm de ‘funcionar’ em vários turnos diários para acolher os alunos, reduzindo a quase nada o número de horas diárias de escolaridade? Ou abrigam classes com mais de 40 alunos quando o mais rudimentar conhecimento pedagógico ensina que a aprendizagem nessas condições é drasticamente prejudicada, especialmente com a baixa*

qualificação e as precárias condições de trabalho possibilitadas pelo infamante salário recebido pelo professor?" (PARO, 1995: 17)

18 Brasil domingo, 24 de março de 1996

FOLHA DE S. PAULO

EDUCAÇÃO 'Oscar da alfabetização', na região Sul do país, possui cidades em que todos os jovens sabem ler e escrever

# Nordeste tem 'Polígono do analfabetismo'

JOSÉ ROBERTO DE TOLEDO  
da Reportagem Local

Professores leigos e mal pagos e escolas sem infra-estrutura são alguns dos fatores que separam o "Polígono do analfabetismo", no Nordeste, da região do "Oscar da alfabetização", no Sul.

Em taxa de analfabetos, são regiões tão distantes quanto Serra Leoa, na África, e o Canadá, na América do Norte.

Em cada uma dessas áreas, dois grupos de 29 cidades ostentam as piores e as melhores taxas de adolescentes analfabetos no Brasil. São jovens de 15 a 17 anos que, em geral, frequentaram a escola, mas não sabem ler nem escrever.

São um raio de 250 km em torno de São José da Tapera (Alagoas), concentram-se 29 dos 50 municípios brasileiros que têm, proporcionalmente, mais jovens analfabetos, formam o "Polígono do analfabetismo", uma analogia ao "Polígono da seca".

Cerca de 3.500 km<sup>2</sup> abrangem o "Polígono do analfabetismo", e possui 29 municípios. São os piores em termos de alfabetização de adolescentes. Nessa região analfabetismo não é apenas uma questão de escola, mas também de mortalidade infantil, como altas taxas de mortalidade infantil e de indígenas.

O salário de R\$ 23 é pago pela Prefeitura de São José da Tapera, no município de São José da Tapera, Alagoas. Os professores recebem, em média, R\$ 23 por mês.

Entre o sertão e a Zona da Mata, as cidades do polígono se distribuem por Alagoas (15 municípios), Bahia (8), Pernambuco (4), Paraíba (1) e Sergipe (1).

A taxa de analfabetismo adolescente entre essas cidades varia de 72,79% a 54,18%.

Só em países africanos como Nigéria, Etiópia e Serra Leoa, ou da Ásia meridional, como Bangladesh, é possível encontrar taxas semelhantes. Mesmo assim, em comparação ao índice de analfabetismo geral da população adulta.

A região do polígono é das mais pobres do Brasil. Com a falência da economia algodoeira e, mais recentemente, usinas de açúcar e fontes de renda alternativas. Há um processo de desertificação da região.



Aracaju, cidade com pior taxa de analfabetismo de adolescentes de Alagoas

## Na Bahia, professores recebem salário de R\$ 23

João Pereira Freitas, 27 —cuja escolaridade é apenas a de sétima série— decidiu fazer a escola rural onde tenta alfabetizar os alunos, e não tinha nada para ensinar. Ela não recebe salário, e não tinha nada para ensinar. Ela não recebe salário, e não tinha nada para ensinar.

O quadro negro da professora não estava funcionando. Ela não sabia escrever. Ela não sabia escrever.

Entre os 185 professores de São José da Tapera, no sertão de Alagoas, 73 não conseguem ensinar.

'Meu estudo é pouco, não nego'



'Meu estudo é pouco, não nego'

Com apenas um ano de estudo, não sei professora de Matemática, 41, torcedora do Flamengo, a 35 km da sede da escola. Ela conseguiu ensinar o filho do 1º ano.

**CONTRACHEQUE**  
Quanto ganha um professor de primeiro grau, por mês, nas escolas públicas dos seguintes países:

País	Salário inicial (em US\$)	Jornada (horas/semana)
Estados Unidos	3 000	35
Itália	1 600	40
Inglaterra	2 000	30
Japão	1 500	29
Coreia	1 500	24
Alemanha	517* — 857**	37
BRASIL	900	40
Portugal		30

\* São Paulo, \*\* Brasília  
Fonte: Embaixada/Secretaria de Educação



Matemática, na sala de aula que fica em sua casa

Nesta situação extremamente difícil, o Brasil precisa, até o ano 2000, honrar o compromisso assumido perante a comunidade internacional, por ocasião da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, de, nos próximos dez anos erradicar o analfabetismo, dar escola de qualidade a todas as suas crianças e resgatar a dignidade profissional dos professores. Na ocasião, o Brasil possuía 150 milhões de habitantes; dentre estes, 40 milhões de pessoas vivendo em condições de extrema pobreza; 48 milhões de analfabetos e cerca de 10 milhões de crianças fora da escola. (FIBGE, 1991).

Neste contexto, “o aluno feliz na escola e por causa da escola é um tema que tem ainda algo de sonho”... (SNYDERS, 1996).

### **2.1.1. Propostas de mudanças**

Algumas medidas governamentais estão sendo tomadas para a reversão do quadro. A taxa de analfabetismo vem decrescendo lentamente, tendo passado de 16,5% em 1992 para 13,8% em 1996. Perto de 80% dos analfabetos concentram-se no Nordeste. O número de crianças de 7 a 14 anos fora da escola caiu de 13,4% para 8,8%. (O Estado de S. Paulo, 22/11/97 - A-3).

Segundo o Ministro da Educação Paulo Renato Souza, há até três anos atrás a expectativa de uma criança completar a 8ª série era menor que 50%, ao passo que hoje 65% terminam o 1º grau, embora ainda o façam em 11 anos e não em 8. (O Estado de S. Paulo, 13/12/97 - A-14).

#### **2.1.1.1. Os recursos**

Um estudo da CEPAL/UNESCO (1992), recomendava um investimento na ordem de 11% do PIB para se alcançar e manter um padrão de qualidade nos serviços educacionais compatíveis com as exigências da atual sociedade. O investimento em

educação no Brasil representa 4% do PIB e no estado mais rico da federação, São Paulo, é de menos de 2%.

Segundo a Constituição de 1988 e a Emenda Constitucional nº 14, de 12/9/96, a União deverá aplicar 18% e os Estados e os Municípios 25% de sua receita fiscal em ensino. Desse montante, pelo prazo de 10 anos, os Estados e Municípios deverão destinar 60% para a “manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e remuneração condigna do magistério”.(grifo meu). Esses recursos comporão o **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério** (Fundão), de caráter redistributivo. Os Municípios e Estados que não efetuarem gastos com educação, não poderão sacar desse Fundo e esse dinheiro será distribuído para os outros que estão cumprindo essa função. Se, por exemplo, um município não investir nada no ensino fundamental (antigo 1º grau), os recursos aplicados em educação irão para o fundo e depois será repassado ao Estado.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério é formado da seguinte forma: o Estado e os Municípios investem 25% de seus recursos em Educação. Devem, portanto, depositar 60% desses 25% no Fundo, ou seja, 15%.

O cálculo é feito usando-se a previsão da receita (impostos) e do número de matrículas no ensino fundamental do ano anterior, acrescido do total estimado de novas matrículas.

O Fundo estabelece que, no Brasil, o custo por aluno não pode ser inferior a R\$300,00. Para os estados que obtiverem nos seus cálculos menos de R\$300,00, a União vai completar o total com o dinheiro do Fundo. Sessenta por cento do total arrecadado deverá ser aplicado necessariamente no salário do professor em efetivo exercício. Nos primeiros 5 anos será permitida a aplicação de parte dos 60% para capacitação de professores leigos.

O saque do dinheiro do Fundo vai estar na dependência do número de alunos que o município mantiver no ensino fundamental. Se o município não mantiver o

ensino fundamental, o Estado saca esse dinheiro. Isso significa que todo o recurso do Fundo será investido no ensino fundamental.

Hoje, a situação no Brasil é a seguinte: em 90% do país, quem detém o investimento no ensino fundamental é o município. No Estado de S. Paulo, a situação é diferente: 80% das matrículas são atendidas pela rede estadual, contra 9,4% pelos municípios.

O caráter distributivo do Fundo pode ser visto no seguinte exemplo: estima-se que a cidade de Jundiaí, S. Paulo, tenha colocado 19 milhões de reais no Fundo, agora em 1998. Caso o município tenha assumido todo o ensino fundamental, terá gasto 8%. A sobra cobriu a falta de outros municípios.

A nova LDB 9394/96, (artº 70 e 71) apresenta dados esclarecedores sobre investimento em educação, fato importante, uma vez que sempre foi motivo de discussão o que realmente é ou não é investimento em Educação. Por exemplo: merenda, pavimentação de rua em frente à escola, adubo para hortas escolares, gastos da União com a Escola Superior de Guerra, transporte, médico, dentista, cultura, esporte, lazer são investimentos em educação? Nos artigos mencionados, considera-se gasto com educação apenas aqueles que realmente chegam à sala de aula. Isso, sem dúvida, representa um grande avanço.

As leis que regem o ensino hoje são: Lei 9394/96 - altera a 5692/71 - LDB, Lei 9131/95 - altera a 4024/61, Lei 9192/95 - altera a 5540/68, Constituição da República Federativa do Brasil: artº 205 a 214, Emenda Constitucional nº 14/96 - (Fundão), Constituição da República Federativa do Brasil - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias: artº 60, Lei 9424/96: regulamenta o Fundo.

A nova LDB define com clareza a **prioridade número 1 dos municípios: o ensino fundamental**. A prioridade número 2 é a educação infantil, portanto, inverte-se a situação. A prioridade 3 passa a ser o ensino médio e a 4 o ensino superior. A prioridade nº 1 e 2 levam 25% dos recursos. O município pode investir nos outros graus, mas não dentro dos 25%. Cidades que não municipalizarem não terão o recurso.

### 2.1.1.2. O SAEB<sup>8</sup>

O SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) iniciou seus estudos em 88/89 a partir de experiências já desenvolvidas pelo MEC.

Com o objetivo geral de “monitoramento de políticas voltadas para a melhoria da qualidade, da equidade e da eficiência do sistema brasileiro de educação básica”, o SAEB realizou o seu 4º ciclo de avaliação do sistema de ensino em 1997.

Realizado pela primeira vez em 1990, derrubou um mito: não havia mais a necessidade de construção só de prédios escolares. Apenas 22% dos alunos chegavam a 8ª série; a taxa de promoção da 1ª para a 2ª série era de 55%; a média do rendimento dos alunos oscilava entre 30 a 56% dos conteúdos mínimos propostos. O problema da qualidade de ensino era preocupante e nos resultados deste seu 1º ciclo de pesquisas já concluiu que a política de expansão da rede física deveria ser revista e que era necessária a definição de políticas de melhoria da eficiência e da qualidade do ensino.

Em 1993, novas pesquisas, agora do 2º ciclo, confirmam os dados do SAEB de 1990. Concluiu-se que os aspectos da organização escolar influíam nos resultados dos alunos; o nível de formação do professor refletia nos resultados do ensino, principalmente para os alunos mais novos; os cursos de capacitação docente não chegavam à sala de aula; os professores incorporavam o jargão das diversas escolas pedagógicas mas não conseguiam fazer a transposição para a prática efetiva de sala de aula, e as causas do fracasso escolar eram vistas como motivadas por fatores extra-escolares.

Em 1995 há modificações estruturais e metodológicas no SAEB, que agora inclui em suas pesquisas a rede particular de ensino, o ensino médio, além de novas séries do ensino fundamental. As técnicas de análise dos resultados também sofrem alterações. O 3º ciclo de pesquisas evidencia desigualdades sociais e regionais e

---

<sup>8</sup> Dados extraídos do relatório intitulado “Resultados do SAEB/95, publicação do MEC, acrescidos de anotações transmitidas em palestra realizada pela equipe técnica do SAEB para divulgação dos resultados parciais, realizada na UNICAMP, em maio/97.

grande inequidade dos sistemas de ensino, caráter negativo da distorção idade-série (evasão e repetência) no aproveitamento do aluno e que somente o mínimo de infraestrutura da escola está universalizado (sala de aula, quadro-negro, giz, livro didático).

Para o SAEB de 1997 foram incorporadas novas disciplinas à avaliação já efetuada, além da medição de habilidades e competências. Alguns avanços técnicos e científicos, estímulo a estudo e pesquisa aplicada e ampliação do intercâmbio e da capacidade técnica são perspectivas para o período de 1997/2000.

Paralelamente a essas constatações, o MEC/SEF/SAEB elaborou os **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)** para o ensino fundamental e médio a partir de ampla consulta nacional sobre conteúdos praticados nessas séries e nas reflexões de educadores, pesquisadores e especialistas de cada área do conhecimento.

Os PCN, ao mesmo tempo em que reconhecem as diferenças regionais e a diversidade cultural, apresentam “um referencial comum para a formação escolar no Brasil capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos.”<sup>9</sup> (p. 36)

Os PCN inovam em relação às propostas curriculares em vigor à medida em que apresentam, como **Temas Transversais**, os assuntos ligados às questões sociais e que não estão presentes nas matérias clássicas, mas que nem por isso devam ficar de fora da escola. Assim, questões como Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde, Estudos Econômicos e Pluralidade Cultural são temas que devem ser tratados pela escola, envolvendo todo o currículo escolar.

A partir dos PCN foram elaboradas as **Matrizes Curriculares** de referência para o SAEB, para a avaliação nacional do sistema. Essas matrizes referem-se às competências cognitivas e habilidades instrumentais associadas aos conteúdos de ensino das diferentes disciplinas curriculares que são descritores do desempenho desejável do aluno e que servirão para nortear a elaboração dos itens de provas avaliatórias do sistema de ensino.

---

<sup>9</sup> Dados retirados do documento “Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. MEC/SEF, 1997.

### 2.1.1.3. Outras iniciativas

O programa TV Escola, outra iniciativa importante do MEC, já se encontra funcionando em caráter definitivo desde março de 1997. Com suporte tecnológico da educação à distância, presta-se a ajudar a construir um novo padrão de qualidade para o ensino público. Os programas são elaborados com conteúdo pedagógico próprio para o uso em sala de aula e possui material impresso de complementação. Os programas são vistos pelos técnicos do MEC como um apoio ao professor. O MEC intenciona estimular os estados a desenvolverem um trabalho em conjunto com as Universidades, a fim de que elas produzam seus próprios programas o que, evidentemente, estaria atendendo às necessidades do contexto local.

A descentralização dos recursos financeiros, que agora chegam diretamente à escola, representa outro avanço importante, embora ainda necessite de adequações operacionais para o seu perfeito desenvolvimento.

Outra iniciativa relevante refere-se à avaliação e indicação dos livros didáticos para serem enviados às escolas. Além de elaborar um guia para a seleção dos melhores livros, o MEC promete enviá-los na época apropriada, antes do início de cada ano letivo, o que não ocorria anteriormente.

No que se refere ao ensino superior, o MEC realizou o Exame Nacional de Cursos, conforme Lei 9131/95. Já foram avaliados alunos do curso de Direito, Engenharia Civil, Administração de Empresas, Engenharia Química, Odontologia e Veterinária. Por enquanto, parece ser a intenção do MEC trazer a público dados sobre a qualidade do ensino ministrado pelos diversos cursos superiores. No entanto, o aspecto estrutural dos cursos avaliados ainda não foi mostrado. É o caso, por exemplo, das Universidades particulares, que colocam 100 a 120 alunos na sala de aula, mostrando que o seu interesse é pela quantidade(R\$) e não pela qualidade. Aliás, esse é um fato que leva à má qualidade do ensino e que deveria ser proibido por lei.

Não se pode afirmar que as tentativas do MEC desta vez trarão resultados. Já temos visto iniciativas que tinham tudo para dar certo, sendo descartadas nas mudanças de governo. Espera-se, porém, que a prioridade nacional não seja esquecida. As mudanças que estão ocorrendo são válidas e creio que possam vir a influir na obtenção do prazer na escola.

## **2.2. Escola para quê?**

*Já não sonho, hoje faço, com meu braço, o  
meu viver.*

Travessia  
Milton Nascimento e Fernando Brant  
1967

Afinal, que espaço é esse em que parece ser possível sentir prazer? Para que serve?

Nunca houve na história educacional grande preocupação com o prazer na escola. Apenas na época da Escola Nova, com as atividades escolares calcadas na individualidade da criança, o prazer esteve em alta, mas era um prazer ligado à experiência ativa da criança, principalmente os trabalhos manuais, desenhos, excursões, teatros. Este tipo de prazer é bem diferente do que preconizo neste trabalho.

Mas, tentemos resgatar um pouco as funções da escola ao longo dos tempos, para chegarmos a pensar nas possibilidades de que tais funções possam ser desenvolvidas com prazer.

Nos últimos 10 anos, as finalidades da escola parecem ter se multiplicado.

Considerada inicialmente como um meio de educação formal, com objetivo de transmitir conhecimentos aceitos socialmente e acumulados historicamente pela humanidade, caberia à escola, na visão dos autores da época, além do

desenvolvimento intelectual e da instrumentalização das classes trabalhadoras para agir na sociedade, ser um espaço que garantisse as transformações sociais e proporcionasse meios para que seus alunos tivessem condições de inserção no mercado de trabalho.

As disciplinas básicas e instrumentais, como a leitura, a escrita, a matemática, ciências e humanidades, foram enfatizadas como forma de ajudar o indivíduo na leitura do mundo. (RODRIGUES, 1985, MELLO, 1991)

Numa visão mais social e apoiando-se nas teorias de GRAMSCI, SNYDERS E SAVIANI<sup>10</sup>, PRAIS (1990), entende ser a escola “espaço de luta de classes” que teria duas funções: a essencial, ou seja, a socialização do saber sistematizado, condição para o exercício da cidadania, mas também a produção e sistematização de um novo tipo de saber, esse, nascido da prática social. A escola então, não pode ser vista como uma instituição neutra. Ela influencia e é influenciada pela realidade social e a compreensão dessa realidade é condição para o exercício da cidadania.

Alguns autores reforçam a idéia de que a escola deve ser espaço de luta pela cidadania enquanto direito humano e de tomada de consciência dos mecanismos de dominação que penetram na escola. Reconhecem a importância social do ato de ensinar e a sua inegável contribuição para o estímulo à participação popular. (PIMENTA, 1988; DEMO, 1993)

Essa preocupação com a cidadania, presente nos trabalhos da última década, levou os educadores a ampliarem o seu próprio conceito de cidadão, reduzido, até então, ao simples exercício de direito e deveres. Hoje, o conceito é mais amplo. Ser cidadão significa ter direitos (dentre eles, o de trabalho), deveres, e também participação na vida social.

Construir a efetiva cidadania, hoje, significa “tornar viável a existência de homens, numa dada realidade histórica e social.” Isto significa possibilitar aos

---

<sup>10</sup> PRAIS cita GRAMSCI em Os intelectuais e a organização da cultura; SNYDERS, em Escola, classe e luta de classes e SAVIANI, em Escola e Democracia.

homens a produção e fruição dos bens naturais, dos bens sociais e dos bens culturais de sua sociedade. (SEVERINO, 1995:16)<sup>11</sup>

Desta forma, a escola é entendida como

*“lugar do entrecruzamento do projeto coletivo da sociedade com os projetos pessoais e existenciais de educandos e educadores. É ela que viabiliza que as ações pedagógicas dos educadores se tornem educacionais, na medida em que as impregna das finalidades políticas da cidadania que interessa aos educandos. Se, de um lado, a sociedade precisa da ação dos educadores para a concretização de seus fins, de outro, os educadores precisam do dimensionamento político do projeto social para que sua ação tenha real significação enquanto mediação da humanização dos educandos. Estes encontram na escola um dos espaços privilegiados para a vivificação e efetivação de seu projeto.”*(SEVERINO, op. cit.:16)

Numa realidade em que exista conflito de projeto educacional com o projeto político da sociedade, dar vida e força ao primeiro significa uma “prática de resistência”. A escola se torna cada vez mais necessária, à medida em que for capaz de construir um projeto educacional “eminente contra-ideológico”, utilizando as armas fornecidas pelo conhecimento. (SEVERINO, op. cit.)

GRINSPUN (1994), numa perspectiva interacionista, diz que a escola deve preocupar-se com o desenvolvimento de

*“estratégias que levem o aluno à reflexão, à problematização, ao estabelecimento de relações, ao exercício da análise e síntese, à discussão crítica etc. Parte-se do pressuposto, como diz PIAGET, que o sujeito é ativo na sua essência e que ele se constitui como o é pela assimilação e acomodação que realiza ao longo de seu desenvolvimento.”* (p. 148-149)

---

<sup>11</sup> Artigo publicado no relatório da Resoluções do XIV Congresso Estadual de Educação. APEOESP. 1995.

O sujeito, então, não está pronto, mas sim “em construção” e vai construindo o seu conhecimento num processo interativo e dinâmico. Desta forma, ele vai se formando e se construindo.

Numa concepção mais moderna sobre a função da escola enquanto agenciadora da educação, FRANCO (1995), menciona que, no atual contexto, a educação e os conhecimentos adquiridos são vistos como elementos fundamentais para o desenvolvimento econômico, político e social.

*...“Assistimos ao surgimento de uma sociedade na qual os conhecimentos científicos e tecnológicos - e não mais o tamanho do exército ou a dimensão das fábricas - parecem ser os elementos mais significativos para o desenvolvimento do mundo em que vivemos; ressurge também o antigo apelo à educação - agora, porém, mais intenso - como redentora e panacéia para a saída do atoleiro econômico e para a superação dos males sociais.”(p.55)*

E a escola, hoje, passa a ser cobrada não só quanto ao conteúdo, mas também quanto à forma de lidar com o conhecimento, matéria-prima da educação, uma vez que ele significa uma estratégia para a inserção do país no quadro geral dos desenvolvidos.

RIBEIRO (1993) analisa os principais indicadores educacionais do país e enfatiza que o Brasil não tem condições de competir no mundo moderno. A respeito do novo paradigma da sociedade moderna, o autor argumenta que, para se adequar a essa nova realidade, algumas habilidades cognitivas, tais como a agilidade de raciocínio mental e formal, que são desenvolvidas na infância e na adolescência são necessárias. Isso o leva a concluir que os países que conseguirem instruir a contento sua população estarão mais aptos a participarem da “competição global” que certamente acontecerá.

Concordando com FRANCO (op. cit.), PAIVA (1993) comenta que o campo educacional passou a ser visto, neste final de século, como locus em que é possível produzir “virtudes cidadãs, participação, solidariedade social, estabilidade política e

transformação produtiva” e surge concomitantemente a um “surto de racionalização” que leva todo o planeta a buscar um “paradigma produtivo” interferindo nas maneiras de ver, ser e viver do cotidiano.(p. 309)

Prossegue a autora:

*“Os avanços da eletrônica e da comunicação vêm incidindo de muitas maneiras sobre a vida dos cidadãos de quase todos ou de todos os países do mundo. Calcula-se que, na virada do milênio, em torno de 85% da população dos países desenvolvidos seja atingida por tais avanços, de alguma maneira, no seu cotidiano. No que concerne à educação a situação é clara: o mundo moderno exige de todos, no mínimo, bom domínio da linguagem oral e escrita, conhecimentos científicos básicos (incluindo-se as matemáticas) e iniciação às linguagens da informática. Elevando fortemente as necessidades de qualificação média básica, a microeletrônica lançou por terra grande parte da discussão anterior sobre as relações entre produção e qualificação ( em especial liquidando com a tese da desqualificação da força de trabalho pela automação ou pelo desdobramento do capitalismo), deu suporte ao revigoreamento de uma nova economia da educação e estabeleceu bases mínimas de educação dos povos no interior do novo paradigma de desenvolvimento.”(p.311)*

Como decorrência deste fato, a Escola, na sociedade contemporânea, passa a ser responsável pelas novas qualificações, especialmente aquelas que permitem “controlar os controles”. Essa maior qualificação requer novos conteúdos curriculares e desenvolvimento de virtudes ligadas ao trabalho; requer não apenas “letramento, mas capacidade de real compreensão de instruções complexas, de fazer inferências bem como habilidades diversas demandadas para utilização dos mesmos.” (PAIVA, op. cit.:316-320).

Neste sentido, DOWBOR (1996) diz que

*“não é preciso ser nenhum deslumbrado da eletrônica para constatar que o movimento transformador que atinge hoje a informação, a comunicação e a própria educação constitui profunda revolução*



Até agora o Brasil teve um modelo de sociedade extremamente excludente, que deixou de fora grande número de trabalhadores semi-alfabetizados. Mas, no atual panorama, nenhum país que ainda esteja com esse modelo de sociedade conseguirá ter sua economia em ascensão. E a escola, mais uma vez, é a nova esperança.

Em outro trabalho, PAIVA (1994), menciona que

*“o domínio precário da leitura e da escrita dificulta ou inviabiliza muitas outras formas de comunicação, com as quais os homens de hoje estão confrontados no cotidiano. Trata-se, portanto, não apenas de democratizar o acesso ao conhecimento, mas de elevar a qualidade do ensino para que tal acesso desemboque em conhecimento efetivo passível de utilização prática. Por outro lado, a politização passa hoje por outros caminhos, implícitos no próprio acesso a oportunidades de educação, na medida em que a qualificação passou, de fato, a se apresentar como um dos instrumentos de luta contra o desemprego e a marginalização, ameaças que hoje pairam sobre todos ao longo de suas histórias de vida.”*  
(p. 33)

A escolaridade formal, neste contexto, só adquire relevância se estiver adicionada a competências sociais e pessoais importantes para o novo modelo. Hoje requer-se talento para o exercício de funções, o que significa elevação da qualidade de ensino.

Na atual mudança paradigmática, o próprio conceito de qualificação tem sido revisto e, segundo MURPHY (1992)<sup>12</sup>,

*“anos de escolaridade podem dizer pouco a respeito da capacidade de cada um. Por isso duas tendências se fazem sentir de maneira especialmente forte: a demanda por talento (em substituição à qualificação formal ou a ela somada) e por elevação da qualidade do ensino. Parece haver amplo consenso hoje nos Estados Unidos, por exemplo, sobre positiva correlação entre má qualidade do sistema de*

---

<sup>12</sup> Murphy é citado por Vanilda Paiva em sua obra “O novo paradigma do desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho. 1993.

*ensino, falta de proficiência entre os formalmente qualificados e a posição declinante do país no mercado mundial. Escolas marcadas por certo softness intelectual, falta de expectativas e padrões de exigência pouco elevados, liderança inadequada, estrutura organizacional disfuncional, condições de emprego incompatíveis com trabalho profissional, formam pessoas de maneira deficiente. Essa situação estaria exigindo a busca de medidas para restaurar a qualidade. E a proposta que assola os Estados Unidos na última década é orientada pelos mesmos critérios que comandam o novo paradigma de desenvolvimento: flexibilidade, descentralização, controle e influência local sobre as escolas.”(p.321)*

As demandas do novo modelo levam a escola a estar submetida a regras de funcionamento do mercado. PAIVA(1993) e FRANCO(1995), apresentam algumas restrições quanto à aplicação das regras de mercado visando a eficiência do sistema escolar e propõem prudência ao examiná-las.

Tudo indica que os educadores precisam estar conscientizados do alcance do ideário liberal que se está instalando progressivamente no sistema escolar. Há necessidade de se levar em conta, principalmente, diferenças culturais, regionais e econômicas e “ler nas entrelinhas” das propostas de comportamentos éticos e solidários.

FRANCO (1995) lembra que

*“a oferta de conteúdos universalistas, neutros, normativos e abstratos pode favorecer o acesso aos conhecimentos disponíveis, mas é insuficiente para permitir a leitura do mundo e para o desenvolvimento da interpretação crítica da realidade, principalmente no que diz respeito à compreensão das origens históricas e do jogo de interesses que perpetuam e mantêm as desigualdades instaladas.*

*Neste sentido, a formação profissional deveria ser dimensionada a partir de uma dupla ótica. Por um lado, é importante capacitar o trabalhador para enfrentar os desafios de seu tempo. Ou seja, trata-se de fornecer instrumentos para que possa fornecer respostas às exigências do*

*mercado, proporcionando-lhe a aquisição de conhecimentos gerais e específicos e o domínio de habilidades flexíveis e adequadas às novas formas de produção e de gestão. Por outro lado, trata-se de rejeitar a artificialidade da suposição de que, necessariamente, deve haver coincidência entre os objetivos dos patrões e dos empregados para o alcance do 'bem comum' e da qualidade total.”(p.60)*

Parece ser importante que não nos esqueçamos da grande parcela da população mundial que está sendo excluída do mercado de trabalho. Portanto, tudo leva a crer que dois caminhos íngremes, igualmente importantes, precisam ser desbravados.

É o que diz DOWBOR (1996), quando discorre sobre a questão:

*“não há dúvida de que é perfeitamente legítima a atitude de uma professora de periferia, que se debate com os problemas mais dramáticos e elementares, e com um salário absurdo: ‘O que é que eu tenho a ver com isto?’ Faz parte de nossa realidade, ainda, a luta pelo ‘Aurélio’. A implicação prática, porém, que vemos diante da existência paralela deste atraso e da modernização, é que temos que trabalhar em ‘dois tempos’, fazendo o melhor possível no universo preterido que constitui nossa educação, mas criando rapidamente as condições para uma utilização ‘nossa’ dos novos potenciais que surgem.” (p. 29)*

Enquanto locus que manipula importante matéria prima, a escola tem a função de transmissão, socialização e construção do CONHECIMENTO, a fim de possibilitar ao educando a sua inserção e participação na sociedade, ou seja, o exercício da cidadania. Especificamente hoje, essa tarefa torna-se mais importante porque outros interesses, como os econômicos, por exemplo, aguardam ansiosos poderem contar com a escola, como “salvadora” da nação.

O discurso sobre educação passou a ser o discurso de todo mundo, não apenas dos educadores. O cuidado que se deve tomar, porém, é de que a educação não seja utilizada como uma forma de encobrir outros problemas sociais graves e que, não se tenha a ingenuidade de afirmar que o indivíduo escolarizado terá sua vaga garantida

no mercado de trabalho. Corremos o risco de apenas melhorar o nível de escolaridade de uma imensa massa de desempregados...

Para dar conta do que se espera da escola hoje, é necessário elevar o seu padrão de qualidade de maneira que os alunos sintam prazer ao utilizar essa importante ferramenta no seu cotidiano: o conhecimento.

### 2.3. A Educação no Estado de São Paulo

"Mas é preciso ter raça  
É preciso ter sonho sempre  
Quem traz na pele essa marca  
Possui a estranha mania  
De ter fé na vida."

Maria Maria  
Milton Nascimento e Fernando Brant  
1978

#### 2.3.1. Iniciativas de Política Educacional

No Estado de São Paulo criou-se a Secretaria de Educação e Saúde Pública em 1931, havendo, desde então, preocupação com a extensão de oportunidades educacionais a um maior número de pessoas. Essa preocupação era determinada, por um lado, pelo aumento da população urbana interessada na escola e por outro, pelo fato de que a melhora da condição de vida da população poderia ser importante para a manutenção de uma estrutura de poder.

Segundo BEISIEGEL (1988)<sup>13</sup>, em 1940 São Paulo contava apenas com quarenta e uma escolas de ensino secundário sendo três na capital e trinta e oito nas cidades do Interior. Essas escolas foram criadas para atender às escolas normais que haviam sido criadas na década anterior. Em termos de ensino secundário, a escola particular era a mais acessível e disponível. (p. 19)

<sup>13</sup> Celso de Rui Beisiegel. Política Educacional e Programas de Alfabetização. Série Idéias n° 1 - "A Educação básica no Brasil e na América Latina: repensando sua história a partir de 1930." Fundação para o Desenvolvimento da Educação. S. Paulo: FDE, 1988.

Advindo desde o tempo do Brasil Colônia, o dualismo persistia: poucos tinham condições de dispor de dinheiro para custear os seus próprios estudos ou de seus filhos.

O Estado foi se desenvolvendo devido à urbanização e industrialização. Um maior e diferente mercado de trabalho se descortinava aos olhos da população, que via na escola, oportunidades de ascensão social.

Em 1958 quase todas as cidades do interior contavam com sua escola pública, expansão motivada, ao que tudo indica, pela necessidade dos candidatos a cargos públicos, após a volta do regime político representativo, fazerem-se conhecer, na esperança de votos da população. Pode-se dizer que as reivindicações populares também tiveram grande peso no que se refere à expansão da escola secundária.

Em relação ao ensino primário (hoje, ensino fundamental), as intenções declaradas nos discursos políticos enfatizavam sempre um compromisso com a educação da população, embora muitas vezes, tenham essas intenções existido apenas em nível de discurso.

A exemplo da política educacional brasileira de um modo geral, o Estado de São Paulo tem a sua política voltada, basicamente, às reformas e inovações que duram o exato tempo dos mandatos governamentais. Pode-se citar, como exemplo, algumas reformas e/ou projetos específicos do Estado, alguns já extintos: o Ensino Vocacional, o Ciclo Básico, a Jornada Única, o Projeto do Ensino Noturno, o CEFAM, a Escola Padrão e mais recentemente a Reorganização das Escolas da Rede Estadual Pública Paulista e a Municipalização do Ensino Fundamental, iniciadas em 1996.

O **Ensino Vocacional** surgiu como iniciativa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em 1960, de reunir um grupo de educadores em atuação na rede pública escolar para projetar um tipo de escola secundária que desse ao jovem

estudante “um espaço de descoberta e de realização no plano da cultura e do engajamento social e político”. (MASCELLANI, 1988: 84)<sup>14</sup>.

O próprio período em que foi criado apresentava um quadro diferente de valores políticos, sociais e culturais, comparados aos de hoje. Iniciativas progressistas para a época surgiam: classes experimentais, II Manifesto dos Pioneiros da Educação, Reforma do Ensino Industrial. Nesse contexto, cria-se um novo tipo de escola: o Ginásio Vocacional.

Sofrendo repressão política desde a sua implantação, o Ginásio Vocacional sobreviveu a duras penas de 1961 a 1969, quando foi extinto pelo Ato Institucional nº 5 e Decreto Federal 477.

A partir de 1970 houve um grande aumento no número de escolas de 1º e 2º graus, e conseqüentemente, redução da qualidade de ensino. Mesmo assim, pode-se dizer que o Estado de São Paulo atende a maioria de sua clientela, em termos de matrícula inicial.

Mesmo sendo um dos estados em melhor situação quanto ao atendimento escolar, segundo dados da Secretaria da Educação, já em 1988, mal conseguia chegar com 30 alunos em cada 100 iniciantes, quando terminavam o 1º grau em 8 anos.

Segundo SAMPAIO,<sup>15</sup>

*“a escola básica ampliou-se no período ditatorial, no conjunto de reformas que pretendeu modernizar e despolitizar o sistema de ensino, favorecendo também o atendimento em massa. A expansão do 3º grau, entregue principalmente à iniciativa particular, ocorreu de forma não criteriosa, acarretando sérios prejuízos à formação dos quadros do magistério.”(p.33)*

<sup>14</sup> Maria Nilde Mascellani. No Ensino Vocacional de São Paulo. Série Idéias nº 1, op. cit.

<sup>15</sup> Dados extraídos da publicação da SE/CENP: A Direção e a questão pedagógica, 1988.

A expansão da rede do ensino básico precedeu a expansão da rede de ensino de 3º grau e, ao mesmo tempo, contribuiu para a diminuição da qualidade do ensino, com professores trabalhando em várias escolas por causa dos baixos salários.

Neste contexto, implanta-se a Lei 5692/71, de cunho tecnicista, de cima para baixo e que não obteve a aceitação imediata pelo magistério. Levou algum tempo para que fossem entendidos os objetivos do novo paradigma curricular: o técnico-linear<sup>16</sup>, ou seja, aquele que tem o interesse técnico como raiz. (PALMA FILHO, 1990:31)

Ao lado da demanda por escolarização cada vez mais intensa, as teorias educacionais foram evidenciando, de certa maneira, que a escola não era uma instituição neutra. Começavam-se as discussões sobre a necessidade de revisão da escola em termos de sua função social.

Os intelectuais da educação e alguns educadores começaram a delinear um diagnóstico da realidade educacional paulista, tendo como ponto inicial a discussão do documento nº 01/83 do professor José Mário Pires Azanha, na época chefe do gabinete da Secretaria da Educação.

Na década de 80, a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo apresenta algumas iniciativas, entre elas: o Ciclo Básico, a discussão e elaboração do Estatuto do Magistério, a Jornada Única no Ciclo Básico, o Projeto do Ensino Noturno, a implantação das Propostas Curriculares e o CEFAM.

O **Ciclo Básico** (CB) foi criado pelo Decreto 21833/83 e entrou em vigor em 1984.

Para que os docentes entendessem as novas diretrizes que norteavam o CB, foram realizados muitos cursos de capacitação e orientações técnicas que,

---

<sup>16</sup> Além de Palma Filho, José Luiz Domingues também menciona a existência de três tipos de paradigmas curriculares: o técnico-linear, o circular-consensual e o dinâmico-dialógico. O técnico-linear tem como interesse subjacente o interesse técnico, ou seja, de controle. Maiores detalhes ver "Interesse humanos e paradigmas curriculares". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 67 (156): 351-66, mai/ago. 1986.

infelizmente, esbarravam na necessidade do docente fazer cursos fora de seu horário de trabalho na escola, o que reduzia cada vez mais o número dos interessados.

A escola ainda trazia resquícios do período militar e nenhum diretor ousava mandar seu professor fazer curso no horário de aulas, mesmo sabendo que fora dele não seriam feitos. Afinal, as Delegacias de Ensino e as Divisões Regionais de Ensino estavam de olhos bem abertos para fazer a escola cumprir os seus dias letivos, não importando a qualidade deles.

Implantado na gestão de Franco Montoro, o Ciclo Básico acabou com a seriação nos dois primeiros anos de escolarização. A promoção automática objetivava acabar com a reprovação escolar na passagem da primeira para a segunda série, além de melhorar o trabalho na etapa de alfabetização.

O **Estatuto do Magistério** (Lei 444/85) representou a implementação de um processo democrático, a partir de uma nova filosofia de governo no setor educacional. Através dele, grandes reivindicações feitas pela categoria foram atendidas.

Em 1986, volta à tona a questão do Ciclo Básico, que já estava caminhando para o seu terceiro ano de funcionamento. As taxas de reprovação da segunda para a terceira série apresentaram uma queda em torno de 10% e em 87 em torno de 8%, cf. ARELARO (1988).<sup>17</sup>

Em 1988 foi implantada a **Jornada Única do Ciclo Básico** (Decreto 28170/88). Tratava-se de uma única jornada de trabalho docente e discente. Teve como objetivo fixar o docente do CB, professor I, numa única escola, com regime de dedicação plena (40 horas), visando integrá-lo à comunidade escolar. Algumas vantagens foram obtidas para o docente em termos de horas de trabalho pedagógico, coordenados pelo coordenador do Ciclo Básico. O sistema de coordenação, embora ajudasse no trabalho pedagógico da Unidade Escolar, em alguns casos esbarrava na

---

<sup>17</sup> Lisete R. G. Arelaro. O Ciclo Básico em S. Paulo: algumas considerações. Série Idéias n° 1, op. cit.

dificuldade que os coordenadores tinham de passar para os professores, as orientações recebidas nas reuniões das Delegacias de Ensino.

Vigente até hoje, apesar do aumento do número de horas de permanência na escola, infelizmente não tem sido possível contabilizar muitos ganhos com essas inovações. Até 1997, se o aluno não ficava mais retido na 1ª série, ficava retido na 2ª.

É o que confirma PENIN (1994), quando, discorrendo sobre o Ciclo Básico diz que

*“medidas legais, positivas em si mesmas -aumento do período de estudo-, não são suficientes para garantir qualidade de ensino. Aumento de tempo de trabalho sem uma mudança na concepção de conhecimento do professor, mais especificamente das suas concepções da aprendizagem dos alunos e do ensino propriamente dito, não possibilita as condições de melhoria da qualidade do ensino nas escolas. Sem tais mudanças, os professores continuarão a desenvolver sua prática como sempre o fizeram, apenas terão mais tempo para se aborrecer e aborrecer os alunos. Não estarão ensinando mais e melhor simplesmente porque sua carga horária foi ampliada.” (p. 92)*

Desde a sua implantação, a Jornada Única tem demonstrado a necessidade de cursos de atualização dos docentes. A formação em serviço deve permitir a discussão e reflexões sobre as formas de usar o tempo escolar dos alunos, de 6 horas-aula no Ciclo Básico<sup>18</sup>, de maneira a assegurar que as horas que a criança permaneça na escola signifiquem ganhos para ela e não dificuldades para a sua aprendizagem, conforme entendem alguns professores. Um longo período de tortura...

Em 1994, a Jornada única que antes era apenas para o CB, foi estendida para as classes de 3<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> séries.

---

<sup>18</sup> Até 1997, as crianças da rede pública estadual paulista tinham 6 aulas diárias, com duração de 50 minutos. Em 1998, em decorrência das Resoluções SE- 4,7,9,10,11,12, a Instrução Conjunta CENP-COGESP-CEI de 13/2/98 sugere um decréscimo no número de horas-aula, passando de 6 para 5 aulas diárias. Isto significa uma diminuição de 200 horas de aula anualmente, por classe. No entanto, o aluno permanece na escola o mesmo tempo, uma vez que existe um espaço previsto para a entrada, espaços inter-aulas e um tempo maior para o recreio.

O **Projeto do Ensino Noturno** foi desenvolvido nos anos de 1984 e 1985, envolvendo 152 escolas. Essas escolas tinham um professor coordenador para o período noturno e o pagamento de 2 horas semanais remuneradas para os professores participarem de reuniões pedagógicas.

A intenção inicial era estender a experiência para todas as escolas, o que, na prática não ocorreu.

Em 1990, o documento “Reorganização do Curso Noturno: alternativas para mudança” da SE/CENP, apresentava alternativas pedagógicas e administrativas que deveriam ser discutidas amplamente na rede de ensino.

Baseada em indicadores de desempenho dos alunos do diurno em comparação com os do noturno, a reorganização visava melhorar qualitativamente esses cursos através de medidas como: reestruturação técnico-administrativa e pedagógica, calendário alternativo e gratificação pelo trabalho noturno (GTN). Mas parou no documento para voltar, bem mais tarde, com nova roupagem.

Ao mesmo tempo em que outros projetos estavam sendo pensados, as **Propostas Curriculares** em substituição aos “Guias Curriculares” de 1975, estavam sendo gestadas.

Houve um grande envolvimento da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no sentido de oferecer orientações aos professores, propósitos visíveis mais durante alguns governos do que em outros. É o caso do governo Montoro, por exemplo, período em que houve um avanço significativo na capacitação docente dos professores pelos “monitores”, hoje denominados “assistentes técnico-pedagógicos”, docentes designados para essa função e afastados junto às Delegacias de Ensino.

Em 1986, as versões preliminares das Propostas chegaram à rede escolar para serem discutidas e reformuladas e em 1988 as versões finais retornavam à rede escolar. Daí para a frente, algumas adequações já foram feitas e sempre encaminhadas às escolas, embora nem sempre tenham chegado às mãos dos professores.

Como uma medida complementar às relacionadas à melhoria da qualidade do ensino básico (Ciclo Básico e Jornada Única) foram criados em 1989 os CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), pelo Decreto 28089/88, com o objetivo de dar prioridade à formação de professores de forma mais efetiva, a partir do 1º ano de curso. Os CEFAM previam cursos em período integral, bolsas de estudo para todos os seus alunos e a existência de coordenação pedagógica. Existem até hoje, em número de 52, enquanto o total das escolas de magistério é de 600.

O CEFAM foi uma boa iniciativa, com um forte respaldo político (partidário?), tanto que apesar de ser uma iniciativa que favorecia apenas algumas escolas de magistério e não a totalidade delas, mesmo assim sobreviveu. Sob esse argumento (existência de duas redes de ensino dentro da mesma rede), muitas iniciativas foram extintas, como foi o caso da Escola Padrão.

Na década de 90, novas reformas: Escola Padrão, Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual, Municipalização do Ensino Fundamental e Estudos do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo).

O “Programa de Reforma do Ensino Público de São Paulo - **Escola Padrão**”, criado pelo Decreto 34035/91, foi lançado em 1991 e instituiu inicialmente 300 escolas como “Escolas-Padrão”.

Previa a autonomia administrativa, financeira e pedagógica e possibilitava a “dedicação exclusiva” para os docentes e diretores que assim o quisessem, através de um incentivo salarial. A escola teve, enquanto durou, autonomia para elaborar o seu Plano Diretor e propor seu próprio projeto pedagógico. O sistema de coordenação contemplava as unidades com a presença de coordenadores de área, período ou disciplinas, coordenador do CIC (Centro de Informação e Criação) e coordenador do noturno, grandes conquistas na época.

Com o slogan “ensino público passado a limpo”, o projeto foi elaborado por especialistas que se dedicaram ao seu estudo durante meses de trabalho e parecia ter tudo para dar certo.

Não só a categoria do magistério, mas também a população acreditou que se tratava de uma prioridade, há muito tempo relegada a segundo plano e que, daquela vez, seria levada a efeito. Porém, as Escolas-Padrão foram extintas em 1995, no governo Mário Covas, sem muitas explicações convincentes, tendo sido desconsiderados todos os avanços havidos naquelas escolas. Todo o processo de consulta à comunidade para que votassem a favor ou contra a transformação da escola do bairro em “padrão”, foi esquecido, mostrando à comunidade o pouco valor de suas opiniões.

Em 1996, foi a vez da **“Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual.”** Com a reorganização, no governo Mário Covas, as escolas foram separadas por segmentos escolares: escolas com classes de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries, escolas com classes de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, escolas de ensino médio, e algumas permaneceram com classes de 1<sup>a</sup> série do ensino fundamental a 3<sup>a</sup> série do ensino médio.

Após um conturbado período de implantação, a reorganização foi iniciada. Baseia-se na idéia de que a escola passará a funcionar mais adequadamente se os alunos mais novos estiverem separados dos mais velhos, estudando em ambientes melhor preparados e equipados.

O interessante é que o discurso desse projeto fere frontalmente o discurso utilizado quando da junção dos antigos grupos escolares aos ginásios, situação inversa à de hoje. Naquela época dizia-se que a escola deveria seguir a sociedade e nela as crianças e jovens não estão separados.

Ao que tudo indica, a separação dos alunos, que poderia ser feita por períodos e não por escolas, além de ser uma medida que a longo prazo contribuirá para a evasão, tem o claro objetivo de facilitar a municipalização do ensino de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série do ensino fundamental.



é necessário desmitificar são as formas utilizadas para se obter esse aumento no índice de promoção.

O que assistimos no final do ano de 1996 e início de 1997 foi uma verdadeira “calamidade”. Estudos de recuperação realizados às pressas, no período de férias docentes, e que foram ministrados por professores inscritos para esse fim que nunca haviam lecionado ou que, por qualquer motivo, estavam desempregados, Esses cursos tinham, declaradamente, a intenção de aprovar todo mundo, objetivos nada condizentes com a verdadeira forma de se melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem. Do total de 240 mil alunos inscritos, 51% foram aprovados. Não parece estranho que a instituição Escola, tenha cometido tamanho engano? Ou os professores do curso rápido de férias seriam todos mágicos?

Acredito em programas de recuperação paralela e contínua, que atendam aos alunos com dificuldades escolares em horário inverso ao período escolar, em grupos pequenos. Essa parece ser a forma ideal para oferecer um reforço ao desenvolvimento do aluno.

Nesse sentido, em 1997, a Secretaria da Educação está desenvolvendo um programa de “recuperação contínua”, com três horas-aula semanais remuneradas para esse fim específico. Embora o ideal represente um número de aulas maior para esse fim (aumento para seis, ao invés de três, o que representaria aulas duplas, três vezes por semana), penso que essa iniciativa configura-se como positiva. Resta saber se o professor que vai ministrar essas aulas para as classes de recuperação receberão **formação e preparo adequado** para lidar com o tipo de aluno a que se propõe. Se forem os mesmos professores que lidam com as classes comuns, sem nenhum preparo adicional que os diferencie, talvez o objetivo não seja atendido.

As **classes de aceleração**, outra forma encontrada pela Secretaria de Educação para compatibilizar idade-série dos alunos, merece uma discussão amplamente séria, à luz dos conhecimentos advindos da Psicologia. Trata-se de classes, com o máximo de 25 alunos, com dificuldades de aprendizagem e defasados intelectual e culturalmente. Não é a primeira vez que as medidas são tomadas sem atenção à

estrutura necessária para implementá-las. Corre-se dois grandes perigos: o primeiro refere-se à possível “rotulação” pelos alunos de outras classes, com relação aos alunos das classes de aceleração: classe dos atrasados, classe dos burrinhos, são menções que certamente destruirão a auto-estima desses alunos, já tão rebaixada. O segundo perigo refere-se à falta de uma sala apropriada para esse trabalho, visto que as escolas encontram-se lotadas. Com fazer então, se a proposta pedagógica da escola definir pela existência dessas classes?

Creio que seria mais fácil e menos constrangedor para os alunos dar a todas as classes as mesmas condições que estão sendo dadas para as classes de aceleração, ou seja, todas as classes com 25 alunos. Aí, certamente, nem haveria necessidade dos lamentáveis estudos de recuperação feitos às pressas para camuflar estatísticas, nem das classes de aceleração. Aliás, o termo correto não seria desaceleração? Esses alunos não estariam justamente precisando de um ensino mais lento, porém prazeroso?

Ainda como decorrência da “Reorganização”, lamentáveis episódios ocorreram recentemente, em janeiro de 1998, em algumas cidades do Estado de S. Paulo, no que se refere a vagas nas escolas públicas.

Em Campinas, por exemplo, estudantes candidatos a uma vaga no ensino médio, tiveram que passar pela horrível situação de sorteio de vagas. Pudemos ver, via TV, a alegria e a tristeza estampada nos rostos dos que conseguiam ou não obter a vaga e seus discursos eram reveladores de que não conheciam um de seus direitos fundamentais: o direito à educação.

— Que sorte! Deus me ajudou...

— Fazer o que, né... Vou ter que parar de estudar porque a outra escola é longe e não dá tempo de chegar...

*“Eram pessoas humildes e que entendiam ser a submissão o melhor caminho; questionar a escola representava questionar a autoridade, que por sua vez era inquestionável. Essa posição está associada, também, à*



Com relação à **municipalização do ensino fundamental**, já prevista na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), o Estado de S. Paulo já iniciou esse processo em 1996. Embora em 90% do país quem detenha o investimento no ensino fundamental seja o município, no Estado de S. Paulo, a situação é diferente: 80% das matrículas são atendidas pela rede estadual, contra 9,4% pelos municípios.

São Paulo possui uma rede escolar pública muito grande. Dados de 1995 mostravam a existência de 11 milhões de crianças e jovens em idade escolar, dos quais apenas 9 milhões conseguiam se matricular numa escola, sendo que a rede pública se responsabilizava por 6,5 milhões de matrículas, 250 mil professores, 63 mil funcionários, distribuídos em 6.700 escolas, o que demanda para seu “gerenciamento e controle, uma máquina gigantesca e dispendiosa.”(BRYAN e ZAGO,1995:22)<sup>20</sup>

De acordo com a Constituição Federal, “a União, os Estados e os Municípios organizarão seus sistemas de ensino em regime de colaboração”(artigo 211); “os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.”(artigo 211, § 2<sup>o</sup>).

Para se livrar da “máquina gigantesca” e não fugindo às determinações da Constituição, o Estado de São Paulo está em franco processo de municipalização do ensino fundamental, iniciado com a reestruturação da rede escolar, separando escolas do ensino fundamental de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> das de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série e ensino médio. Convém, entretanto, não esquecer que cabe ao poder público a responsabilidade de proporcionar um ensino de qualidade às suas escolas, sejam municipais ou não.

As últimas modificações efetuadas pelo sistema de ensino estadual paulista, têm demonstrado pontos conflitantes referentes à incompatibilidade do discurso proferido pelo MEC e outros órgãos a ele ligados e os atos da Secretaria da Educação de S. Paulo. Como exemplo, cito a reportagem do jornal “O Estado de S. Paulo”, de 05/7/97, em que o próprio Ministro da Educação diz que a reforma do

---

<sup>20</sup> Dados extraídos do relatório da “Resoluções do XIV Congresso Estadual de Educação”, realizado em Santos, S.P., de 26 a 28 de outubro de 1995, pela APEOESP ( Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de S. Paulo).

ensino médio (2º grau) vai aumentar a carga horária de 2.200 para 2.400 horas. No entanto, alguns meses depois, a Secretaria da Educação de S. Paulo, em decorrência das Resoluções SE- 4,7,9,10,11,12, baixa a Instrução Conjunta CENP-COGESP-CEI de 13/2/98 que sugere um decréscimo no número de horas-aula, passando de 6 para 5 aulas diárias, no diurno, e de 5 para 4 no noturno. Isto significa uma diminuição de 200 horas de aula anualmente, por classe. No entanto, o aluno permanece na escola o mesmo tempo, uma vez que existe um espaço previsto para a entrada, espaços inter-aulas e um tempo maior para o recreio.

A própria LDB 9394/96 parece ter tido uma interpretação equivocada no que se refere à diminuição da carga horária de diversas disciplinas e mesmo a supressão de algumas. A atitude da Secretaria, incoerente com o discurso de luta pela qualidade de ensino, foi parar na Justiça, em ação movida pelo deputado estadual Cesar Callegari, segundo o qual, 2,4 milhões de alunos do ensino fundamental e 1,4 milhões do ensino médio perderão, este ano, 8,6 milhões de aulas, em comparação com 1997. Para ele, a redução de aulas, que resultou na dispensa de milhares de professores, deprecia ainda mais o sistema educacional e o Executivo deixa de gastar R\$ 1,6 bilhão este ano. (Jornal "O Estado de S. Paulo", 18/3/98, A-11)

A16 - O ESTADO DE S. PAULO

SÁBADO, 5 DE JULHO DE 1997

GERAL

EDUCAÇÃO

# Reforma do 2º grau aumentará carga horária

Projeto do MEC deve começar a vigorar no próximo ano e estudantes terão de cumprir 2.400 horas

SÔNIA CRISTINA SILVA

**BRASÍLIA** — A carga horária mínima do ensino médio brasileiro vai aumentar de 2.200 horas para 2.400 horas, mas será flexível o bastante para atender às aspirações do aluno. De acordo com a proposta de reforma do 2º grau divulgada ontem pelo Ministério da Educação, o estudante terá de cumprir 1.800 horas de uma base curricular comum nacional, na qual se incluem as disciplinas tradicionais. As 600 horas restantes serão destinadas a uma parte diversificada.

Essa carga horária permitirá às escolas oferecer opções para os alunos que pretendem ir para a universidade, para o mercado de trabalho ou mesmo aprofundar seus conhecimentos em artes e música. O ensino terá de garantir que o aluno adquira competência para manter sua progressão após o curso.

A reforma do 2º grau poderá ser aplicada já no ano que vem para os alunos da 1ª série, pelo menos no que depender da vontade do ministro Paulo Renato Souza. Ele enviará

conteúdo curricular. De forma, a expectativa é que apenas dois anos todos tenham assimilado as...

A intenção da reforma de Paulo Renato, é torcapaz de atender r...vos e imprimir n...veis indicadores de...dolo atual, os e...vam adquirir n...necessários."

Lei — A p...rias, de 50 minutos...da e intervalos... "Estamos tendo...menos aulas de qu...mica, biologia e fi...

**ESCOLAS TERÃO DE OFERECER CURSOS**

temática deverão ser disciplinas específicas, mas nada impedirá a articulação entre disciplinas.

Nas três áreas, deverão ser incluídos conhecimentos das formas contemporâneas de linguagem, filosofia, sociologia, informática, uma língua estrangeira e educação física. O importante, segundo Berger Filho, é...

**Carga horária — Um grupo de 15 alunos da Escola Estadual Brasília Machado, na capital, reuniu-se ontem com a titular da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana de São Paulo (Coesp), Sônia Penin, para reclamar da nova carga horária da rede estadual — cinco aulas diárias — de 50 minutos cada e intervalos...**

**NOVA CARGA HORÁRIA É CRITICADA**

formas...liguagem, do...do educação física e...

A parte diversificada do currículo poderá ser usada para aprofundar o conhecimento em uma disciplina objetivando o ingresso do aluno no ensino superior; preparação básica para o mercado de trabalho, em uma espécie de pré-profissionalizante, e, ainda, para que o aluno se aprofunde em outras áreas de interesse, como música, por exemplo. A idéia é garantir que o estudante tenha opções que hoje o currículo rígido não fornece

estrutura curricular no ano letivo, a levar para

O aluno terá a oportunidade de cursar a parte diversificada em outra instituição, desde que sua escola mantenha um convênio para esse fim

O estudante poderá aproveitar as disciplinas de preparação para o trabalho cursadas em outra instituição, caso queira seguir u...

**Redução de aulas vai parar na Justiça**

O deputado estadual paulista Cesar Callegari (PSB) acionou ontem o Ministério Público para rever a redução da carga horária estabelecida pela Secretaria da Educação. Levantamento feito pelo parlamentar mostra que os 2,4 milhões de alunos do ensino fundamental e os 1,4 milhão do ensino médio perderão este ano 8,6 milhões de aulas, em comparação com 1997.

Para ele, a redução de aulas — que resultou na dispensa de milhares de professores — é uma tentativa de depreciar ainda mais o setor educacional. Ele acusa o Executivo de "sonegar" R\$ 1,6 bilhão, este ano.

Aíá dez...conteúdo das três áreas...habilidades que os alunos de...final do curso.

Dentre as iniciativas de política educacional do Estado de S. Paulo mais recentes, destaca-se o trabalho desenvolvido pelo SARESP ( Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo). Foram avaliados em abril de 1996, mais de 1 milhão de alunos de 3ª e 7ª séries de toda a rede escolar estadual, além de algumas escolas particulares e municipais. Apesar de não satisfatórios, os resultados são indicadores dos “buracos” onde a atenção deve ser especial. Em Matemática, por exemplo, o SARESP mostrou que os alunos de 7ª série acertaram apenas 30% das questões; em Língua Portuguesa, 55%; Ciências, 45%, História, 40% e Geografia, 41%. Os resultados de 3ª série não foram tão desalentadores: Português, 70% e Matemática, 65%. Não possuo até o momento dados referentes ao resultado do SARESP/97. Embora as avaliações já tenham sido realizadas, seus resultados ainda não foram divulgados.

### 2.3.1.1.A questão salarial

Enquanto todas essas iniciativas/reformas estavam sendo gestadas e implementadas, o salário dos professores do Estado de S. Paulo caiu a ¼ do valor em 33 anos, conforme dados da APEOESP.

A questão salarial vem motivando inúmeras greves, desde 1978 e 1979, no governo Maluf, época em que o salário dos professores foi reduzido pela metade e quase foi desativada a APEOESP. Foi uma greve longa, com perseguição policial e demissão dos professores. Um período que marcou profundamente a história do nosso professorado.

*“Se eu quiser falar com Deus, tenho que aceitar a dor  
 Tenho que comer o pão, que o diabo amassou  
 Tenho que virar um cão, tenho que lambear o chão  
 Dos palácios, dos castelos suntuosos do meu sonho  
 Tenho que me ver tristonho, tenho que me achar medonho  
 E apesar de um mal tamanho  
 Alegrar meu coração”...*

*Se eu quiser falar com Deus  
 Gilberto Gil*

Daquele período para cá, outras greves ocorreram, nos diferentes governos, mas, apesar delas, nem sempre o professorado teve atendidas as suas reivindicações.

No governo Quércia, o professorado permaneceu 82 dias em greve e enfrentou a polícia que era comandada, na época, por Fleury.



No Bandeirantes, Fleury joga a tropa de choque contra os professores.

## Professores expulsos da Secretaria



Polícia amontoa e queima pertences dos professores.

Num primeiro momento, o Governo se recusou a negociar com os professores em greve. Depois foi obrigado a abrir negociações. Mas em três reuniões consecutivas, não apresentou nenhuma proposta concreta.

Diante disso, na terceira reunião, no dia 15 de setembro, as lideranças do magistério (APEOESP, APASE e UDEMO) decidiram se declarar em reunião permanente de negociação e permanecer nas dependências da Secretaria da Educação. Ao mesmo tempo, do lado de fora, dezenas de professores decidiram fazer uma vigília em solidariedade à Comissão que se encontrava do lado de dentro.

A Comissão do Magistério, composta por 10 representantes das três entidades, passou toda a noite e o dia seguinte inteiro no prédio da Secretaria. A intenção era permanecer no local até que fosse apresentada uma proposta que atendesse às reivindicações da categoria. Mas isso não foi possível. Apesar da garantia dada pelo secretário Carlos Estevam de que os professores podiam permanecer na Secretaria, Fleury decidiu dar uma demonstração de força e expulsou a Comissão da Secretaria, utilizando a tropa de choque. No lado de fora, vários professores que faziam vigília pacífica foram agredidos e presos. Seus pertences, barracas, roupas, bandeiras, foram queimados em praça pública. Não contentes com isso, a polícia ainda perseguiu os professores, levando o pânico às ruas do centro, naquela madrugada, agredindo inclusive transeuntes.

Quando governador, Fleury usou a truculência que lhe era peculiar, ao utilizar a sua tropa de choque contra os professores em 1993, conforme fotos do jornal da APEOESP, imagens que dizem mais do que se poderia dizer em muitas páginas.

10 jornal da apceesp

# Fleury prefere a truculência ao diálogo

A repressão policial no lugar do diálogo. Esta foi a opção feita pelo governador Fleury diante da greve do magistério. Em três ocasiões, o governador literalmente jogou a tropa de choque contra os professores. Em outras três oportunidades, a polícia foi chamada para impedir a passagem dos professores: na Consolação, no Morumbi e na Assembleia Legislativa. Ao invés de conversar, o governador preferiu a brutalidade. Ficou provada a sua falta de habilidade, tratando os professores como caso de polícia. Em cada uma das vezes que foi utilizada a força policial, a categoria usou-se mais coesa e a solidariedade cresceu.

Foi assim na segunda semana da greve. Os professores foram recebidos no salão dos Bandeirantes pela tropa de choque que contava com a cavalaria, cães e carros blindados. Nessas três truculências do governador, pelo menos 14 professores ficaram feridos.

No madrugada do dia 17 de setembro, Fleury instalou o terror como método de negociação. A Comissão do Magistério (APDEESP, APASE e UDEMIO) foi expulsa da Secretaria da Educação. Do lado de fora, professores que faziam vigília e jor-

listas foram agredidos com cassetetes e bombas. A tropa de choque ainda queimou faixas, barracas e documentos dos professores.

No dia 21 de outubro, os professores decidiram realizar uma vigília pacífica na Assembleia Legislativa. A Polícia Militar tentou impedir a entrada. Encurralados no Hall Monumental, os professores foram agredidos e vários foram feridos. Durante os oito dias de vigília, o prédio da Assembleia ficou sitiado pela polícia e os professores conviveram permanentemente com a ameaça de invasão da tropa de choque.

O governador se mostrou um bom "repetir" e seus "aplicados" alunos na Assembleia Legislativa aprenderam a lição. O presidente do Legislativo, deputado Vítor Sapienza (PMDB), acompanhado com a presença dos professores no prédio da Assembleia, solicitou ao governador Fleury que não violasse os direitos dos professores e pediu que bastava uma solicitação dele para que a tropa de choque agisse.

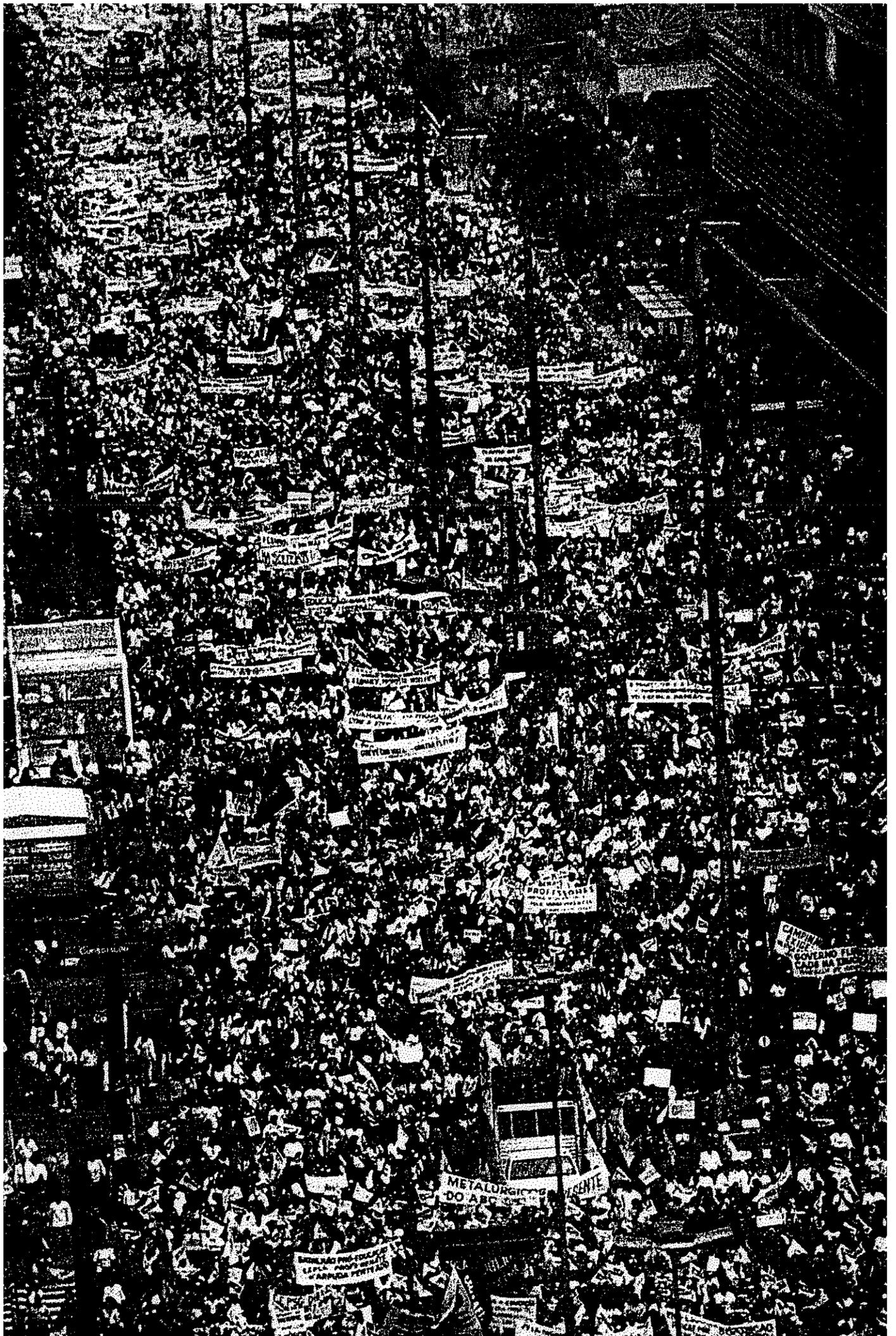
No dia 29 de outubro, além de Sapienza, os deputados Sílvio Marim (PFL) e Israel Zeckler (PTB) solicitaram que a tropa de choque expulsasse os professores que há oito dias faziam vigília na Legislativa.



Tropa de choque expulsa comissão do magistério e professores da Secretaria da Educação.



Milhares de professores decidiram cada passo da greve.



### 2.3.2. A incongruência entre as leis e a realidade educacional

A vida profissional dos trabalhadores da educação no Estado de S. Paulo é regida por um Estatuto do Magistério - Lei Complementar 444/85 - criada no governo Franco Montoro e pelo Plano de Carreira - Lei Complementar nº 836/97.

O Estatuto do Magistério, sem dúvida, representou um grande avanço, uma vez que levou em consideração a opinião dos envolvidos e entidades representativas da categoria na sua elaboração. Porém muitos artigos ali contidos não foram regulamentados e, especificamente no Estado de S. Paulo, essa não regulamentação faz com que figuras importantes no cenário escolar inexistam.

Foi o caso do artigo 5º que mencionava a existência de **Orientador Educacional** e **Coordenador Pedagógico** e que, na prática, representaram e representam lacunas irreparáveis, desde 1985, quando a lei entrou em vigor. Apenas a partir de 1997 é que as escolas puderam contar com um coordenador pedagógico, embora ainda não existisse a necessária regulamentação.

A necessidade desses profissionais já era sentida pela maioria das escolas, tanto que, nas Resoluções do XIV Congresso Estadual de Educação da APEOESP (1995), foram apontadas as necessidades de transformar o Estatuto do Magistério Paulista em Estatuto dos Profissionais em Educação e incluir nele a criação das funções de coordenadores e orientadores pedagógicos. (p.8)

Em 30/12/97 foi instituído o **Plano de Carreira, vencimentos e salários para os integrantes do Quadro do Magistério** da Secretaria da Educação. Nele, alguns artigos do Estatuto são vetados e outros incluídos, porém a figura do orientador educacional continua esquecida.

Embora os cursos de Pedagogia tenham uma habilitação específica para “Orientação Educacional”, esse profissional continua a ser rejeitado no ensino paulista. Se antes ele aparecia na lei, agora nem mesmo aparece mais, tendo sido totalmente descartado.

Outra situação prevista no Estatuto do Magistério, embora com redação ambígua, era o artigo 64, que falava sobre os afastamentos dos docentes e/ou especialistas de educação. No inciso VI, o referido artigo concedia a esses profissionais a possibilidade de “freqüentar cursos de pós-graduação, de aperfeiçoamento, especialização ou de atualização, no país ou no exterior, **com** ou **sem** prejuízo de vencimentos...”

Até a gestão do governador Franco Montoro e início de Orestes Quércia, todos os afastamentos solicitados para esses cursos eram autorizados com remuneração, tomadas as precauções necessárias (apresentação de documentos comprobatórios, como declaração de freqüência e de matrícula e histórico do curso).

Num determinado momento, após um longo período de greve do magistério, mais precisamente no governo Quércia, um “pacote” de represálias, trouxe modificações e uma delas impedia a concessão de remuneração a esses profissionais em processo de capacitação, impedindo ao professor ou especialista já matriculado em cursos de Mestrado e Doutorado, de continuar seu curso por questões de sobrevivência. Pouca validade parecia ter, aos olhos do governo, a capacitação do profissional do magistério. Não se cogitou de que a remuneração e o afastamento poderiam ser mantidos, com o compromisso do profissional trabalhar na rede pública escolar o número exato de anos em que esteve afastado, o que redundaria, certamente, na melhoria da qualidade de ensino. Essa situação aparece no atual “Plano de Carreira”, agora dando ao educador o direito de afastar-se, porém sem vencimentos.

Por todos esses motivos, acredito que haja uma incongruência entre as leis e a realidade educacional, derivada das políticas educacionais vigentes em cada governo.

### **2.3.3. O fazer dos profissionais não docentes**

Numa situação como a de hoje, que exige muita criatividade e competência para a resolução imediata de problemas educacionais, faz-se necessário o estudo

sistemático das funções de todos os elementos envolvidos no processo educacional. É este o objetivo deste item do trabalho.

### **O Administrador Escolar**

No decorrer dos anos vem se tornando clara a necessidade de uma reflexão profunda sobre os diversos papéis desempenhados por um diretor de escola dentro dos estabelecimentos de ensino paulistas.

No meu ponto de vista, o diretor de escola pode ser, efetivamente, o articulador do processo que faz com que a escola caminhe, em busca de atalhos para o enfrentamento das necessidades educacionais.

Partindo desse princípio, conclui-se que a função do diretor extrapola o administrar competentemente os recursos físicos, materiais e humanos. A ele cabe o exercício dos mais variados papéis, dentre eles o atendimento à parte pedagógica da escola, dividindo essa importante tarefa com o coordenador pedagógico, único profissional previsto na legislação paulista para esse fim.

Um diretor compromissado com a escola pública e que reconhece na sua função, a necessidade de ser muito mais do que um “assinador” de papéis, tem que acumular diversas outras funções, algumas específicas de outros especialistas, para dar conta também da parte pedagógica de uma escola, que é, sem dúvida, a mais importante.

O diretor é o responsável por tudo o que ocorre na escola e vive numa encruzilhada, tão bem lembrada por PARO (1988). Ao mesmo tempo em que, como professor, precisa defender os interesses da categoria, a burocracia acaba fazendo-o se distanciar do processo educacional, passando a ser visto como representante do Estado e defensor das “novas modas” da Secretaria da Educação, via Delegacias de Ensino.

Uma redefinição do papel do Diretor na escola pode ser importante. Assim é que, como responsável último pela consecução dos objetivos educacionais, a

principal atribuição do Diretor é sem dúvida, a coordenação geral da escola e do processo pedagógico escolar, ao lado de outros profissionais, numa atuação colegiada, visando atender a um único objetivo. Neste sentido, saber delegar competências menores é uma das qualidades mais importantes do diretor de escola.

Apesar dos inúmeros entraves de ordem burocrática aos quais o diretor está sujeito, acredito que há formas de se quebrar essa estrutura. O acúmulo de papéis, que desvia o diretor de seu papel de articulador da Proposta Educacional que dentro da escola se desenvolve, pode ser superado.

SEVERINO (1992)<sup>21</sup>, diz que “o diretor educador é, sem dúvida, a alma do projeto educacional da Escola. É ele que, através de uma ação coerente e lúcida, mantém vivo o processo da Educação no âmbito da Escola: um processo realmente formativo, capaz de contrapor-se ao império da rotina e da burocracia”. (p.88)

É importante que o diretor tenha a consciência de que, lidar com a parte pedagógica é tão ou mais importante do que com a parte burocrática, e de que o aluno, professor e a relação de ensino e de aprendizagem, são a razão de ser da escola e por isso merecem ser prioridades. Essa consciência provém da sua postura política e do estudo contínuo e sistemático sobre a teoria produzida e sua aplicação na escola. Cabe a ele, em colegiado com a equipe escolar, descobrir formas de atuação visando garantir o desenvolvimento eficiente da Proposta Pedagógica da escola. O diretor não pode ficar alheio a esse processo ou ainda, apenas assistindo ao que ocorre no seu interior.

Disso decorre a necessidade de dar novos rumos à sua gestão, tornando-a participativa, atuando em colegiado com a equipe escolar, Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres (APM), Grêmios Estudantil e Comunidade e sobretudo zelar para que a prática pedagógica não fique só no discurso. Neste caminho, existem estudos sobre gestão participativa na escola de HORCAJO (1979), DEMO (1993), GADOTTI (1993), PARO (1988, 1993, 1995) e outros.

---

<sup>21</sup> Antonio Joaquim Severino. O Diretor e o cotidiano da escola. Publicação da SE/CENP- Idéias 12

BEISIEGEL (op.cit.) fala da necessidade da participação efetiva da população na discussão e na gestão da escola para a resolução dos problemas educacionais.

Em sua dissertação de mestrado, CÉSAR (1990) confirma o que muitos autores disseram a respeito da participação, lembrando a necessidade do administrador renovar sua postura e práxis, reconhecendo a importância do seu próprio papel político. Isso fará dele uma pessoa com competências e habilidades no sentido de identificar e interpretar os conflitos que circundam a escola, tentando traduzi-los em benefício para a prática escolar.

Entendida como “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO,1993:18), a prática do administrador escolar deve estar comprometida com a transformação social. A Escola pode assumir um papel revolucionário à medida em que conseguir levar as massas trabalhadoras ao desenvolvimento da consciência crítica da realidade em que se encontram. Esse é o papel político da escola e da gestão escolar: articular os seus interesses aos interesses da maioria da população. O autor comenta que não apenas a racionalidade interna, entendida como busca racional de recursos para a obtenção dos objetivos, mas também a racionalidade externa ou social medem o caráter de comprometimento da Escola com a transformação social. A racionalidade externa é o uso de recursos para realizações que tenham repercussão na vida do todo social. (PARO,1988)

NEVES (1997)<sup>22</sup> menciona que o trabalho administrativo se apóia em três eixos: o eixo administrativo, o eixo pedagógico e o eixo financeiro.

O eixo administrativo envolve formas de gestão, controles normativo-burocráticos, formas de racionalidade interna, administração de pessoal, administração de material e controle de natureza social ou racionalidade externa.

O eixo pedagógico envolve questões referentes à melhoria do ensino-aprendizagem, critérios para a organização da vida escolar, questões referentes à

---

<sup>22</sup> Carmem Moreira de Castro Neves. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. Artigo mencionado no livro de Ilma Veiga (org.): Projeto político-pedagógico na escola: uma construção possível. 1997

qualidade do trabalho do pessoal docente, possíveis acordos e parcerias de cooperação técnica.

O eixo financeiro trata de questões como dependência financeira, controle e prestação de contas, e captação de recursos.

Dar contas dos três eixos não é uma tarefa simples, fácil, como apenas assinar papéis. Envolve muito mais do que essa tarefa rotineira e quase sem significado para a escola. E o diretor competente precisa estabelecer parcerias.

O trabalho coletivo, a competência técnica e o engajamento político podem ser entendidos como condição para uma administração democrática e participativa. Mas mesmo num contexto em que a administração participativa seja possível, para poder atingir suas finalidades, a escola precisa se preocupar também com o uso de procedimentos e recursos adequados.

Administrar recursos inexistentes é bastante constrangedor. Apenas quem vivenciou a situação é que tem idéia da sua dimensão real. Felizmente, a mídia, notadamente os jornais, tem colaborado para o desvelamento do problema que parece estar começando a ser solucionado, principalmente no que se refere à chegada de verba para a escola.

A autonomia administrativa, financeira e pedagógica, que muitas reformas já preconizaram, nunca existiu. Sempre esteve atrelada às decisões dos órgãos superiores.

É importante que se questione o modelo de direção de nossas escolas. A administração baseada na dominação e no autoritarismo não pode estar presente numa escola que objetive não a dominação, mas sim a humanização do homem. Sem dúvida, o trabalho do diretor influi na obtenção ou não do prazer na escola. E a “ousadia”, neste caso, é perfeitamente recomendável.

## O Orientador Educacional

Se considerarmos a importante área de atuação do Orientador Educacional, ou seja, mobilizar os diferentes saberes dos profissionais que atuam na escola e fora dela e investigar a fundo as relações que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem, poderemos entender a falta que esse profissional faz, uma vez que ele pode trabalhar no sentido de resgatar o aspecto político-pedagógico destas relações. No entanto,

*“São Paulo, contrariamente a todos os demais Estados brasileiros, não cumpriu o artigo 10 da lei 5692/71 que fala da obrigatoriedade da orientação nas escolas. Mas é bom lembrar que não apenas este artigo não foi obedecido em São Paulo. A implantação da lei 5692/71 em São Paulo teve inúmeros percalços e pode-se dizer que a realidade paulista mostrou-se rebelde à implantação dessa lei”... (PIMENTA, 1988, p. 80)*

Segundo a autora, em 1984 havia 40 Orientadores Educacionais em atuação nas escolas paulistas, remanescentes do concurso de 68. Não temos dados de 1998, mas considerando-se o ano em que foram concursados, provavelmente a partir de 1993 todos já teriam se aposentado.

Hoje temos aproximadamente 6000 escolas e 6,5 milhões de alunos no estado, números que indicam, sem dúvida, a necessidade desse profissional na escola.

Em outros estados a situação é diferente. Há estados que possuem um Orientador Educacional por escola: Minas Gerais, por exemplo. Outros, mais de um por escola: Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, por exemplo.

A Lei 5692/71 instituiu legalmente a Orientação Educacional com a função de orientar para o trabalho e aconselhamento vocacional. Esteve, depois, ligada a um conceito de orientação terapêutica ou psicologizante. Ultrapassada essa visão inicial, hoje,

*“o cerne da questão não é mais o ajustamento do aluno à escola, família ou sociedade, e sim a formação do cidadão para uma participação mais*

*consciente no mundo em que vive. (...) Há, portanto, necessidade de nos inserirmos em uma nova abordagem de Orientação, voltada para a 'construção' de um cidadão que esteja mais comprometido com seu tempo e sua gente." (GRINSPUN, 1994:13)*

Partiu-se de uma orientação voltada para a individualização e chegou-se a uma orientação coletiva e participativa.

Essa ênfase no coletivo leva a orientação, hoje, a participar dos grandes momentos da escola, quando seus pressupostos, sua filosofia são discutidos. No planejamento, procura discutir objetivos, procedimentos, estratégias, avaliação, sempre tendo o seu trabalho voltado, em última instância, para os alunos.

Basicamente, pode-se dizer que hoje, o Orientador Educacional atua em 5 grandes níveis: alunos, professores, pais, comunidade e sociedade.

Os dois primeiros níveis (**alunos e professores**) ocorrem dentro da escola, onde cabe a esse profissional atentar para algumas necessidades básicas. A primeira delas é que ele se dê conta da sua função enquanto agente da promoção social. Precisa conhecer a sua função política e social e também a sua função integradora e libertadora.

Outra necessidade básica para atuação do Orientador Educacional é ter conhecimento da função específica da escola, ou seja, sobre o ensinar e aprender. A competência técnica se faz sentir à medida em que tenha conhecimentos de metodologia, conteúdo (definição, dosagem, ritmo), avaliação, relação professor-aluno e outras relações, grade horária, distribuição das aulas na semana, horários, sistema de avaliação, aprovação, reforço, recuperação, enfim, do currículo. Essa competência técnica faz com que o Orientador Educacional seja uma peça fundamental na elaboração do Projeto Pedagógico da Escola.

É necessário que o Orientador Educacional esteja sempre revendo suas práticas convencionais de forma crítica e cuidando para que seus conhecimentos não fiquem ultrapassados e descontextualizados.

Com relação ao seu trabalho envolvendo os discentes, um Orientador comprometido com o processo educacional cuidará da promoção pessoal de seus alunos e realizará um trabalho voltado para os aspectos saudáveis do aluno e não para as suas dificuldades. Neste sentido, os conhecimentos advindos das disciplinas Psicologia da Educação e Didática, componentes curriculares do curso de formação, podem orientá-lo nos casos em que é preciso discernimento entre problemas psicológicos e problemas pedagógicos.

Quanto aos **professores**, cabe ao Orientador Educacional atuar no sentido de instrumentalizá-los para que sejam mais preparados e tenham consciência crítica e condições de lutar por seus direitos.

Em relação à **comunidade, pais** e à própria **sociedade**, a Orientação precisa ultrapassar os muros da escola, mesmo porque ver de perto como a comunidade vive, pode fornecer elementos importantes para a organização do currículo escolar. Com os pais, especificamente, o trabalho visando a participação é a tônica do trabalho do Orientador Educacional.

Num contexto mais amplo, o Orientador pode buscar intercâmbio com as Universidades - o que pode vir a funcionar como uma via de mão dupla.

Como se pode perceber, é lamentável que a rede escolar pública estadual não tenha tido experiências em matéria de orientação como alguns estados. Desconheço pesquisas quanto ao nível de participação e qualidade dos processos escolares das escolas que têm orientação em comparação com as que não têm. Mas acredito que o saldo deva ser bem mais positivo...

### **Os Coordenadores Pedagógicos**

Da mesma forma que ocorreu com a Orientação Educacional, a coordenação pedagógica também inexistiu nas escolas da rede estadual, contrariando a lei 5692/71, em seu artigo 10º e o próprio Estatuto do Magistério.

Algumas iniciativas tímidas, em termos de coordenação existiram: desde 1984 existe o coordenador de Ciclo Básico, mas esse profissional só tinha a função de coordenar as séries iniciais.

Como as escolas paulistas há muito sentem a falta desses profissionais, o coordenador do Ciclo Básico acabou virando um coordenador pedagógico em muitas escolas, embora não tivesse conhecimento nem obrigação para esse exercício.

A partir de 1992, somente algumas escolas incluídas no Projeto Escola-Padrão, programa de reforma do ensino iniciado no governo Fleury, puderam contar com os coordenadores de área, período ou disciplina, mas o Coordenador Pedagógico e o Orientador Educacional previstos em lei, continuaram esquecidos. A maioria das escolas continuou sem a assistência desses especialistas.

Em 1996 é que a Secretaria da Educação, muitos meses após o início das aulas, tornou possível a presença de um coordenador pedagógico dentro de cada escola, porém existem dúvidas quanto à formação e competência técnica desse profissional. Quem forma esse profissional? Qual a sua habilitação? Se o curso de Pedagogia não possui essa habilitação, qual o curso, então, que o forma?

Ressalte-se a importância da presença desse profissional dentro da escola, uma vez que deve fornecer assessoria pedagógica para o trabalho dos professores. Assim, entendo como necessária a presença de um **pedagogo** na escola, que possa exercer com seus conhecimentos específicos, o cargo de coordenador.

### **Os Supervisores de Ensino**

Assim como o Orientador Educacional, o Supervisor de Ensino tornou-se “especialista” pela lei 5692/71.

O Supervisor, no Estado de S. Paulo, tem exercido a função de “ponte” para fazer com que as novas propostas das leis e determinações das Delegacias de Ensino cheguem aos professores e alunos, além da função de inspeção e a fiscalização dos aspectos burocráticos da escola.

Algumas iniciativas isoladas de supervisores que entendem o alcance de sua prática como mais do que “fiscalizar”, têm sido bem-vindas nas escolas paulistas. Há supervisores (raros) que participam ativamente da vida da escola, em muito contribuindo para o bom andamento da parte pedagógica.

A supervisão deve ser entendida como um esforço conjunto de especialistas e professores para a realização dos objetivos educacionais. A tarefa do supervisor de ensino, assim, passaria a ser eminentemente pedagógica.

No Estado de São Paulo, o supervisor escolar está gerado em nível do sistema e tem sua atuação mais “atrelada a decisões impostas de cima para baixo e alheias aos interesses e necessidades da comunidade escolar onde atua.” (SILVA,1991:26).<sup>23</sup> O papel de líder do grupo, de avaliador do processo dentro da escola tem ficado para o diretor que se sobrecarrega e, conforme já dito anteriormente, não conta com outro profissional com quem possa atuar em forma de trabalho conjunto.

As principais funções do supervisor pedagógico podem ser entendidas como: a requalificação e revalorização do professor, ou seja, formação do professor em serviço e a criação de momentos de reflexão e de estratégias para trabalho em equipe, tendo como base o diálogo.( RONCA e GONÇALVES,1991: 29-35)<sup>24</sup>

A respeito dos profissionais não docentes na escola, PIMENTA (op. cit.) é a favor da presença do pedagogo na escola, independentemente de ser ele um orientador, um coordenador ou um supervisor.

Já GARCIA (1985:42), diz que

*“é o professor quem é habilitado para dar aula, é o diretor quem é habilitado para administrar a escola, é o orientador quem é habilitado para trazer a realidade do aluno para o planejamento curricular, é o supervisor quem é habilitado para coordenar o processo de planejamento, implementação e avaliação curriculares. A contribuição de cada um reside na especificidade técnica da administração, da supervisão, da orientação, do ensino. É a partir da especificidade técnica que se dá a*

<sup>23</sup> Teresa Roberley Neubauer da Silva. Formação do Educador: aspectos teóricos. in Nilda Alves (coord) Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola. 1991

<sup>24</sup> Antonio Carlos Ronca e Carlos Luiz M. S. Gonçalves. A Supervisão Escolar: um urgente desafio. idem. ibidem.

*ação interdisciplinar. Só há interdisciplinariedade quando há diferentes formações em ação.”*

Concluindo, creio que é da reflexão dos diferentes especialistas sobre a prática pedagógica que poderá nascer uma escola de qualidade e que uma prática inter e multidisciplinar certamente estará em muito contribuindo para a aprendizagem dos alunos, com prazer.

#### **2.3.4. O fazer dos docentes**

Para falar sobre os docentes em atuação na rede escolar estadual paulista é necessário, primeiramente, saber quem são eles e como são formados.

Com o objetivo de conhecer o perfil dos docentes do ensino básico do país, o SAEB/MEC realizou, em 1995, uma pesquisa para conhecer o tipo de formação dos professores de Língua Portuguesa e Matemática de nossas escolas. Verificou-se que a grande maioria dos alunos (acima de 95%) tem professores que completaram, no mínimo, o Ensino Médio ou finalizaram o curso superior. A avaliação realizada com as 4<sup>as</sup> séries mostrou que mais de 60% dos alunos possuem professores com nível médio de escolaridade. Já nas 8<sup>as</sup> séries, a maioria dos alunos tem professores com escolaridade de nível superior. A mesma pesquisa mostra que apenas 4% dos alunos têm professores leigos de Português e Matemática.

Pelo que se vê, não parece ser a questão da baixa escolaridade do professor a razão da não aprendizagem dos alunos e a conseqüente retenção ou evasão. Não sendo uma questão de quantidade de anos de escolarização, resta interpretar o fato como má qualidade dos cursos de magistério ou licenciaturas.

ALVES N., discorrendo sobre a formação do professor, já em 1986, concluía:

*“É necessário em primeiro lugar, que um ensino básico unitário seja garantido a toda a população brasileira. Para se garantir isto é preciso que nos preocupemos com a formação, também necessariamente unitária,*

*do profissional que nela irá atuar. Se a escola básica deve alfabetizar solidamente a população brasileira, levando a que nesse processo esta população adquira sólidas e articuladas noções científicas, percebendo o homem como sujeito da história e como organizador do espaço natural e produtor do espaço social, a formação dos profissionais do ensino deve permitir a esses profissionais que também, solidamente, se alfabetizem e adquiram essas noções, indo além do que devem ensinar. Em segundo lugar, é necessário que se torne a dar um lugar digno ao profissional responsável pelo ensino neste país.”(p 17)*

Mas não só a formação dos professores da 1ª fase do ensino fundamental (1ª a 4ª série) apresenta-se insuficiente e ineficiente. Os cursos de licenciatura das diversas disciplinas também deixam a desejar. Ao chegarem à sala de aula, os formandos dos diversos cursos “descobrem” um grande descompasso entre a teoria estudada na Faculdade e a prática do cotidiano escolar.

Entende-se que a formação pedagógica seja essencial nos cursos de formação de professores. Porém, a falta dessa formação nem sempre significa um alibi para a inadequação das práticas docentes. Senão, como explicar o sucesso dos professores de cursinho, que, muitas vezes, **conhecem seu conteúdo a fundo**, porém tiveram a mesma formação pedagógica dos outros professores, ou, ainda mais incompreensível, às vezes são médicos, engenheiros e que nada tiveram em seus currículos de disciplinas pedagógicas? Aí talvez possa se entender que o conhecimento profundo do conteúdo a ser ensinado sobrepuje a formação pedagógica.

Não bastasse a questão da má formação docente, por não haver preocupação com o ensino e o profissional da educação, há uma considerável evasão de professores. Todos os anos muitos são formados, porém, as péssimas condições a que são submetidos têm afastado uma grande parcela deles das salas de aula, principalmente os mais experientes.

Com relação às novas tendências para a formação de professores, o profissional da educação passa a ser visto como um intelectual em processo contínuo

de formação, ou seja, o professor reflexivo. Por este motivo, tem que ser pensada a formação inicial e continuada do professor. (PIMENTA:1995)

Na esteira da teoria construtivista, as novas tendências explicam que o professor também reelabora seus saberes iniciais em confronto com as suas experiências e as práticas de sala de aula. Assim, vai construindo seus saberes, refletindo sobre a prática cotidiana ao mesmo tempo em que nela atua.

NÓVOA (1992) propõe a formação baseada na reflexão e na crítica, que possibilite aos professores autonomia de pensamento e propicie as “dinâmicas de auto-formação participada” (p.25)

O autor considera importantes na formação docente: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional. O desenvolvimento pessoal está ligado à produção da vida do professor baseada na valorização das reflexões e críticas e experiências sobre as práticas do cotidiano escolar. O desenvolvimento profissional está ligado aos saberes específicos do professor, advindos da teoria especializada, da práxis e militância pedagógicas. O desenvolvimento organizacional mostra a necessidade de que a escola se organize em termos de ambiente realmente educativo onde a trabalho e a formação não sejam atividades separadas.

Talvez pela ausência dessa formação continuada, a formação do professor tem se iniciado, realmente, quando ele assume a regência da primeira classe para lecionar. É o que mostra PENIN (1994), em pesquisa sobre o cotidiano escolar. Traçando as representações da professora, objeto da pesquisa, sobre a sua própria aprendizagem docente, a autora diz que a professora indicou a própria prática como o que mais a ajudou na aprendizagem sobre o ensino, negando qualquer valor do curso de magistério, notadamente no que se refere ao distanciamento das propostas teóricas à aplicação prática.

A autora diz que cabe aos cursos de formação trabalharem as situações que os futuros professores irão encontrar em sua prática, como a questão da pobreza, por exemplo, que deveria ser tratada como parte integrante do currículo.

*“Se esta condição é a encontrada na maioria das nossas escolas públicas - especialmente para os professores novatos para os quais são as escolas de periferia que lhes “sobram” nas escolhas de vagas - então deve-se prever o contato com ela já nos cursos de formação para que os alunos possam discuti-la e considerá-la nos devidos termos teórico-didáticos.*

*... É a vivência com a pobreza e não o discurso sobre ela que balança os valores e o senso de ética de qualquer pessoa, e o momento de formação é o ideal para refletir sobre a questão.” (p. 105)*

Uma vez que se trabalhe a realidade dos alunos, problematizando nos cursos de formação a situação do aluno das camadas populares em termos morais e éticos, “então é possível passar para o verdadeiro fazer profissional docente: ensinar *esses* alunos” (grifo da autora) (p.105)

Pode-se concluir que a formação docente está falha e que os cursos de formação nem sequer mencionam a questão do prazer na escola, tema central deste trabalho.

O prazer e a alegria escolar não estão no rol de disciplinas dos cursos de formação; até o próprio jogo e toda a discussão sobre a importância do lúdico não chega às Universidades ou chega apenas às disciplinas não tão “sérias”, como a Educação Física e a Educação Artística. Na realidade,

*... “a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros mas ao próprio processo que ela implica.*

*... É preciso ousar, no sentido pleno da palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anti-científico. É preciso ousar para dizer, ... que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a*

*paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional.” (FREIRE, 1997: 9-10)*

### **2.3.5. O fazer dos funcionários das escolas**

Da mesma forma que os docentes bem preparados são necessários para que ocorra a aprendizagem, os funcionários administrativos, secretários, inspetores de alunos, serventes, são também imprescindíveis. Eles se constituem em uma das peças fundamentais à boa organização, bom andamento e funcionamento da escola.

No Estado de São Paulo a situação desses funcionários da rede pública é desesperadora. Recebendo um salário irrisório, aos poucos esses profissionais estão desaparecendo, indo para outro mercado de trabalho à procura de um salário melhor e maior reconhecimento.

À escola cabe, então, “administrar o inexistente” e “administrar conflitos”, uma vez que todos os outros funcionários ficam sobrecarregados, acrescentando às suas, a tarefa dos funcionários que se evadiram. Logicamente, uma escola sem funcionários não poderá funcionar a contento.

O descaso governamental é tanto que o concurso para admissão de escriturários realizado em 1993, nem sequer exigiu conhecimentos necessários ao desempenho das funções que tais funcionários iriam desempenhar, como por exemplo, nem mesmo a datilografia, trazendo como consequência, a existência de funcionários despreparados. E isso em plena era da informática!

Em relação aos funcionários da parte de limpeza, ou seja, os serventes, a situação está tão crítica que, muitas vezes, a escola conta com mães de alunos para partilhar esses serviços. É a opção que a escola encontra para não colocar em risco a saúde de seus alunos.

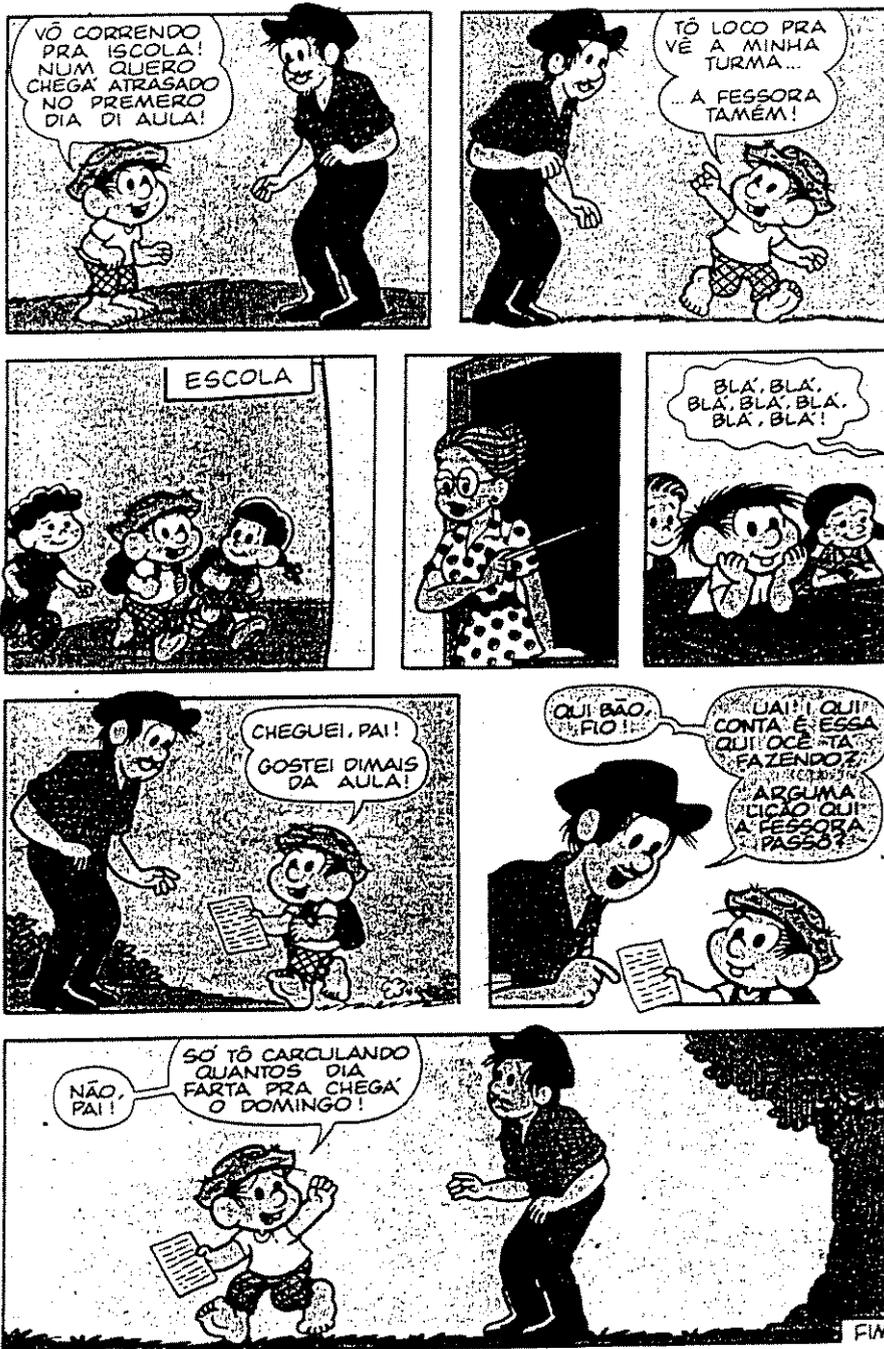
Isso influi negativamente no processo educacional e sem dúvida, na imagem da escola diante dos alunos. Muitas vezes, o servente exerce a função de inspetor de alunos, o inspetor de alunos a de escriturário e assim por diante, deixando em última instância, os alunos sujeitos a tratamento inadequado, que contribui para o fato de a escola ser considerada um lugar “sem vida”, desagradável, onde há agressões e outros tipos de incompatibilidades.

Existe uma promessa da Secretaria da Educação de que, a partir de 1998, 12.000 funcionários receberão cursos sobre softwares, com 1.000 horas de capacitação. Oxalá não fique na promessa. Mas não é só no que se refere ao domínio da informática que os funcionários precisam ser melhor preparados. Há necessidade de que tenham cursos sobre relações humanas no trabalho e, especificamente, aprendam a lidar com os alunos e professores, no sentido de ajudar no melhoramento das relações no ambiente escolar e, desta forma contribuir para que a criança sinta prazer na escola.

Decorrente desse quadro da política educacional no Estado de S.Paulo, apresento, a seguir, reflexões sobre os “sinais de alerta” da precariedade da educação, caracterizando-os como evasão, retenção e indisciplina.

### Capítulo III

#### Sinais de alerta: a evasão, a retenção e a indisciplina



A evasão, a retenção e a indisciplina são fatores que têm motivado muitas pesquisas educacionais, embora constituam desafios já há algum tempo na educação brasileira.

### 3.1. Por que os alunos se evadem

“Você é como aquele mainá...  
Educado para repetir palavras que não  
entende ou de que não conhece a razão de  
ser”.

A ilha  
Aldous Huxley

Embora os dados apresentados nos trabalhos acadêmicos tenham representado um grande avanço visando à solução dos problemas diagnosticados, o fenômeno da evasão escolar, um dos temas mais estudados na última década, continua a existir.

As pesquisas sobre o tema (FREITAS, 1979; BORGES, 1981; PATTO, 1981; FUKUI, SAMPAIO, BRIOSCHI, 1982; TENCA, 1982; POPPOVIC, 1983; GUALBERTO, 1984; WALKER, 1984) mencionadas por BRUNS(1987), acrescidas de pesquisas mais recentes (CARVALHO, 1988; COLLARES, 1994; MADEIRA, 1995<sup>25</sup>) evidenciaram motivos variados pelos quais os alunos se evadem: a necessidade de trabalhar, inadequação da escola para o aluno, a seletividade e a elitização do ensino, dentre outros.

Apesar das pesquisas recentes mostrarem que no Brasil há escolas em número suficiente para atender a 95% de sua clientela (MELLO, 1991; RIBEIRO, 1993), o problema maior parece ser como fazer para que as crianças permaneçam na escola. Um grande contingente de crianças pertencentes às famílias mais pobres continuam saindo da escola, sem concluir os estudos.

O motivo mais freqüentemente apontado para isso, embora nem sempre seja verdadeiro, é o de que as crianças têm ingressado precocemente no mercado de

---

<sup>25</sup> Felícia Madeira. Dados extraídos de entrevista ao Jornal “O Estado de S. Paulo” de 06/2/95.

trabalho e os pais, por pobreza e ignorância, compactuam com essa situação de privação educacional.

Entretanto, MADEIRA (1995) atribui as causas à própria escola e diz que as professoras desprezam as características culturais das famílias pobres e trabalham com um padrão de aluno que não corresponde à realidade.

A autora aponta para o fato de que, do ponto de vista das famílias mais pobres, o trabalho das crianças é visto como um socializador, que vai garantir a ela um melhor futuro profissional, além de ser considerado como forma de proteção da marginalidade e da violência. Acrescenta que os pequenos trabalhos a que as crianças de 10 a 14 anos são submetidas e escola não são excludentes e que as famílias fazem um grande esforço para manter os filhos na escola, vista também como uma forma de ascensão social. Essas famílias acabam desestimuladas pela repetência de seus filhos, atribuindo a incapacidade a eles e não à escola. Neste sentido, é preciso descobrir o que ocorre no interior da escola e que faz com que os alunos se evadam.

Na faixa dos 15 aos 17 anos, 60% dos adolescentes trabalham e do total de crianças que freqüentam a escola, 84% estão atrasados uma série para a sua idade. Por conta desses dados, a evasão torna-se ainda maior a partir da 5ª série.

A autora acha que os educadores esperam um aluno “ideal”, que é inexistente. Não sabem trabalhar com a heterogeneidade na sala de aula e buscam a homogeneidade do conhecimento, a partir de um padrão idealizado.

O que se conclui com os estudos de MADEIRA é que o problema da evasão não é um problema isolado, uma vez que, ao que tudo indica, ele está ligado à repetência, causa talvez primária da evasão.

Concordo com COLLARES (1996), quando chama de mito uma das causas da evasão, apresentadas por alguns autores: o trabalho.

Falando sobre a afirmação “as crianças saem da escola para trabalhar”, a autora menciona que as crianças que saem da escola para trabalhar ou por qualquer outro motivo são as que já vêm fracassando há algum tempo.

*“A criança que está aprendendo, não sai . Porque os pais, ao contrário do que se diz, valorizam a escola e querem que seus filhos tenham condições de uma vida melhor que a sua. O que acontece é que o sonho de um filho com mais estudos e uma profissão melhor se desfaz logo que a criança entra na escola. Depois de alguns anos de repetência, a realidade se impõe e o filho vai trabalhar. O sonho fica para o filho caçula, ou para os netos, quem sabe...*

*Mas o filho que está conseguindo tornar o sonho realidade, este não sai da escola para trabalhar. Não sai por nada. Mesmo que demande o sacrifício de toda a família.*

*Mas a escola não sabe disto, não consegue enxergar os seus alunos. Nem mesmo ouvir sua própria voz.*

*(...) A criança que simplesmente sai da escola, que entra nas estatísticas de “evasão escolar” é a que já foi retida várias vezes e que sabe que será reprovada mais uma vez. Não abandona, é expulsa. É o retrato final do fracasso.” (p. 192-196)*

CARVALHO (1988), discorrendo sobre alunos do noturno, menciona a inadequação do sistema de ensino a esse tipo de aluno que estuda à noite, depois do trabalho. A autora diz que apesar desse fato, a situação continua a mesma e os planos de ensino são feitos em função da demanda dos alunos do turno diurno. Possivelmente, esse fato seja um dos motivos da evasão naquela turno.

*“ao chegar na escola, à noite, defronta-se, quase sempre, com uma rotina que não valoriza e, portanto, não aproveita o conhecimento apreendido no decorrer do seu cotidiano de trabalho. Essa defasagem é acentuada à medida que a escola não propicia um ensino que trabalhe conceitos fundamentais num contexto metodológico que assegure aprender e gostar*

*de aprender, (grifo meu) ajude a se organizar para continuar aprendendo, discutindo, criando.”(p. 7)*

Além disso, “no noturno, o que faz realmente a diferença é a evasão em ambos os graus e representa freqüentemente uma reprovação mascarada, pois começa a ocorrer na medida em que são conhecidas as notas das avaliações bimestrais.” (p.16)

Os motivos pelos quais os alunos se evadem, conforme a pesquisa citada por CARVALHO<sup>26</sup> são: dificuldade em conciliar o horário da escola com o do trabalho, distância entre o trabalho e a escola, falta de estímulo por parte da família e por parte dos professores, aulas sem interesse, trocas e faltas dos professores.

Tais fatos puderam ser comprovados em minha prática como diretora de escola estadual, na cidade de Campinas, S.P. A escola não atende aos interesses dos alunos trabalhadores, desconsidera os seus esforços, não respeita as necessidades que possuem, tratando-os de maneira ora autoritária, ora infantilizada. Não há colaboração por parte dos professores e demais funcionários no que se refere à necessidade de adequar as práticas cotidianas a esse tipo de adulto.

No turno noturno há um enorme desrespeito aos alunos. Constantemente os professores faltam sem avisar, diretores e vices estão sempre ausentes e o currículo não atende às necessidades e interesses de alunos adultos e do mundo do trabalho. Porém, o que mais me preocupa é que os alunos não reclamam por seus direitos, não exigem a qualidade de ensino que merecem. Apenas se evadem, demonstrando passividade e conformismo diante das diferentes situações escolares, e talvez na vida...

Como exemplo da falta de consideração aos esforços de alunos trabalhadores, posso citar uma experiência vivida por mim. Pensando nessa clientela, propus à merendeira da escola, que a partir de uma determinada semana, invertesse seu horário semanal e começasse a trabalhar no período noturno até o horário do intervalo, para

---

<sup>26</sup> CARVALHO cita respostas a questionários elaborados pelas escolas que integraram o Projeto de Reestruturação Técnico-Administrativa e Pedagógica do Ensino de 1º e 2º graus - Período Noturno, na região de Ribeirão Preto, SP, em 1984/1985.

que começássemos a distribuir merenda também aos alunos do noturno, uma vez que muitos vinham direto do trabalho para a escola. A idéia foi rejeitada não só pela merendeira, que tudo fez para provar a não viabilidade daquela ação, mas também pelos próprios professores que entenderam que desta forma, a escola estaria desviando o movimento da cantina. O comércio da cantina em primeiro lugar; depois, os alunos... Afinal, de que lado estavam os professores e funcionários?

Neste pequeno relato pode ser vista a necessidade de conscientização dos professores daquele turno a respeito do verdadeiro papel da escola, numa sociedade democrática e que se diz comprometida com a sua clientela. Ou seria só discurso?

### 3.2. Por que os alunos são retidos

*"Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi. Decoreba: esse é o método de ensino. Eles me tratam como ameba e assim eu num raciocino. Não aprendo as causas e conseqüências, só decoro os fatos. Desse jeito até história fica chato. Mas os velhos..."*

Rap "Estudo Errado", de Gabriel, O Pensador

Tem sido preocupação da Pedagogia e Psicologia reverter o quadro do fracasso escolar que se alastra, notadamente aqui no Brasil, de maneira preocupante.

Há uma ligação entre a criança da classe social mais baixa e o fracasso escolar. Não que essas crianças não consigam aprender, mas são as que estão submetidas à escola de qualidade inferior e as que menos possuem estimulação da família ou do contexto onde estão inseridas. Não que esses pais não valorizem a escola, mas possuem menos tempo para verificar as tarefas escolares e atender às inúmeras solicitações da escola, embora esses argumentos não justifiquem o não aprender.

Reflexões de BALZAN (1998)<sup>27</sup> confirmam a existência da face seletiva da escola, compactuando com interesses outros, que não o dos menos favorecidos.

Referindo-se às suas lembranças da escola de antigamente e, tendo às mãos uma fotografia de seu tempo de 2º ano primário, diz que, na foto, “*os da frente, foram em frente e que os de traz, continuaram atrás.*”

E continua o autor:

*“... hoje eu diria que nossos destinos, em termos de escolaridade, já estavam praticamente traçados. Não, não podemos simplesmente culpar as diferenças de classe pelo que aconteceu. Não havia um só representante de classes abastadas ou de famílias com altos níveis de escolaridade entre nós. Naquele tempo, esses elementos - raros! - geralmente estudavam em Colégios Internos. No entanto, creio poder afirmar que os dos bancos de traz, em geral, eram ligeiramente mais carentes que os demais.”*

Não existem dúvidas quanto à discriminação feita pela escola, conscientemente ou não, com relação às crianças e jovens das classes populares. Mesmo não sendo este o único motivo que justifique as inúmeras retenções, representa, sem dúvida, um ponto de reflexão constante quando se pensa sobre a educação.

De acordo com dados da Secretaria de Estado da Educação, de cada 100 alunos que se matriculam nas escolas estaduais, apenas 8 chegam a 8ª série, sem nenhuma repetência. Todo ano, na rede escolar estadual, 25% dos alunos ficam pelo caminho.<sup>28</sup>

As causas da retenção escolar parecem entrelaçar-se com as causas da evasão. Os alunos se evadem porque já foram retidos, uma, duas ou mais vezes. Mas por que

<sup>27</sup> Dr. Newton Balzan. Artigo “Do antigo primário à Universidade, a escola de antigamente nunca foi de boa qualidade”. Revista da Educação da PUCCAMP, no prelo.

<sup>28</sup> Dados extraídos do vídeo “Zero para a repetência” - S.E.E. - acervo das Delegacias de Ensino de Campinas, SP.

foram retidos? A resposta básica a essa questão tem sido: “Porque eles não aprendem”.

NORONHA (1982) já citava, há 15 anos atrás, coisas que parecem perfeitamente atuais, talvez porque pouco se tenha feito, efetivamente, para mudar a realidade de então.

Em artigo denominado “Educação de primeiro grau: do saber fazer ao fazer saber”, a autora diz que

*“os fenômenos de fracasso escolar e de exclusão do sistema de ensino manifestam-se quase que invariavelmente associados à carência, à privação cultural, ao ambiente pobre da criança. Conseqüentemente, o fracasso e a exclusão da escola surgem neste quadro como sendo conseqüência do meio.*

*... Esta percepção da realidade educacional cria por sua vez as condições dos professores justificarem sua ação docente inadequada”... (p. 37)*

Como causas determinantes do fracasso escolar, MELLO (1983) menciona as seguintes falas de professores: o abandono dos pais, falta de condições econômicas, desorganização familiar, desnutrição, desinteresse e Q.I. baixo.

LEITE (1988) menciona que a crença generalizada no efeito dessas causas, tomando-as isoladamente ou no conjunto, transformou-as em “bodes expiatórios” de um sistema escolar que só recentemente começou a se rever. (p.515)

COLLARES (1996), discorre sobre a previsibilidade do não aprender e conclui que a previsão dos professores quanto à reprovação se confirma em 94,1% dos casos e mostra que as crianças que fracassam são identificadas logo no 1º bimestre. (p.58)

A mesma autora, mencionando suas entrevistas com diretores e professores, diz que é interessante notar que nos discursos desses profissionais poucas vezes há referência ao processo ensino-aprendizagem. Eles referem-se somente ao aprender

como se somente ele existisse, como um processo autônomo, inato, em que o “professor nada pode fazer quando a criança não aprende” (p. 61)

O trabalho de COLLARES chama de mitos as causas do fracasso escolar apontadas pelos diretores e professores que podem ser sintetizadas como: causas centradas na criança, na família, no professor, na escola, no sistema educacional. Para quase todos os diretores e professores pesquisados, porém, as causas recaem na criança ou na sua família. As outras causas foram pouco citadas.

É interessante notar que não apenas os educadores têm essa visão a respeito do fracasso. Profissionais de outras áreas, como médicos, fonoaudiólogos e psicólogos também compartilham da mesma crença. (COLLARES, 1996).

A autora sintetiza todos os fatores citados por MELLO e LEITE como mitos criados pela escola e pelos seus profissionais, que desviam a atenção dos problemas da esfera educacional para a esfera médica. Outras vezes, colocam a culpa do fracasso escolar no próprio aluno e nunca na realidade sócio-política e econômica ou na própria escola. Segundo a autora, nenhum dos fatores citados justifica o fato da criança não aprender.

Parece que a escola não tem conseguido encontrar alternativas para a reversão do fracasso escolar. As pesquisas acadêmicas e as produções científicas não chegam à escola. Os cursos de Magistério e os cursos de licenciaturas, que são os que formam os professores, não têm se preocupado com essa questão como se a única coisa que lhes coubesse fosse formar professores, não importando o que fazem eles, após formados, se dão ou não conta de sua função. Penso que cabe a esses cursos encontrar formas alternativas de ensinar o professor a trabalhar com o conhecimento, visando a permanência e o sucesso escolar dos alunos.

Para todas as crianças, mas principalmente para as crianças das classes menos favorecidas, a escola precisa trazer satisfação; essas crianças necessitam sentir prazer nas atividades escolares.

Embora não se entenda como fácil possibilitar vivências de prazer cultural a crianças e adolescentes que vivem toda espécie de dificuldades, a escola tem a difícil

tarefa de convencer também essas crianças de que é possível encontrar satisfação através da cultura escolar e nesse sentido a escola deve levá-las a conseguir uma satisfação diferente da que encontra em outro lugar; uma satisfação própria, especial.

SNYDERS (1991)<sup>29</sup> diz que

*“A alegria e o prazer na Escola parecem ser, também, uma questão de elite, porque são as crianças das classes mais favorecidas que são bem sucedidas na Escola. As crianças burguesas, sintam ou não alegria na Escola, continuam a estudar, porque os pais acompanham-nas, ajudam-nas a formar hábitos de estudo e reforçam a idéia de que o futuro delas depende da Escola.*

*A maior parte das crianças em situação de fracasso são as de classe popular e elas precisam ter prazer em estudar; do contrário, desistirão, abandonarão a Escola, se puderem. Se não puderem, continuarão, mas não aprenderão muito.*

*Quanto mais os alunos enfrentam dificuldades - de ordem física e econômica - mais a Escola deve ser um local que lhes traga outras coisas. Essa alegria não pode ser uma alegria que os desvie da luta, mas eles precisam ter o estímulo do prazer. A alegria deve ser prioridade para aqueles que sofrem mais fora da Escola.” (p. 164)*

Além disso, essas crianças têm necessidade da satisfação cultural escolar para conseguir ultrapassar os valores ideológicos que lhes são imputados via TV e outras fontes. A compreensão dos porquês da vida difícil que levam também lhes pode trazer satisfação, uma vez que entenderão a escola como amiga, que a conhece individualmente, respeita a sua individualidade, a compreende e não a despreza.

Entendo como importante para todas as crianças, a renovação dos conteúdos ensinados baseando-os no prazer, na satisfação e na alegria do conhecimento, o que pode derivar numa renovação também dos métodos e da relação professor- alunos.

---

<sup>29</sup> George Snyders. Entrevista à Revista Idéias nº 11: “A Didática e a escola de 1º grau”. 1991.

SNYDERS (1988), comentando que os conteúdos culturais devem estar ligados à vida das massas, diz que a escola deve permitir que as crianças da classe operária tenham um lugar essencial na cultura escolar: “elas devem trazer para a escola o que esta não construiria sem elas”. Que os saberes dessas crianças venham para a escola e que ajudem a própria escola na construção desses saberes do mundo das massas, tão desconhecido e desvalorizado pela instituição.

O autor contesta um dos mitos da não aprendizagem dizendo que “as crianças das classes populares, além de não levarem nenhuma desvantagem lingüística, ainda superam a maioria de seus colegas”, apresentando, muitas vezes, maior compreensão de fenômenos político-sociais proporcionados pela cultura política transmitida às crianças por seus pais, vizinhos, por ocasiões de greves, manifestações, desemprego etc. A escola pode e deve aproveitar esses fatos para construir a cultura escolar.

Não se deve entender que a renovação dos conteúdos escolares, proposto por SNYDERS, pressuponha esvaziamento de conteúdo pois

*“renunciar a conduzir as crianças populares às formas elaboradas e difíceis da cultura - e substituir, para elas as grandes obras por qualquer jornal de criança, qualquer texto de criança - ou os textos mais infantis de certos adultos é desprezar o povo”. (p. 125)*

As crianças das classes populares não conseguirão superar seus fracassos escolares substituindo, por exemplo, o correto uso dos tempos verbais por uma aceitação passiva de todos os erros ortográficos e gramaticais cometidos pelos alunos, porque os outros alunos terão acesso a formas de aprendizagem diferenciadas, além do convívio familiar facilitador e, assim, estarão na frente. Mas a função da escola é descobrir que há vários caminhos para levar aquele aluno aos tempos verbais.

Numa sociedade que abriga mundos desiguais é muito difícil ultrapassar os insucessos escolares, mas a escola precisa criar mecanismos de superação da situação, através da renovação dos conteúdos ensinados, que tragam novas motivações aos alunos, atendendo às suas necessidades de descobertas para a ação no mundo de hoje.

SNYDERS aponta para “uma especificidade do trabalho escolar: é que ele pode ter relação com a satisfação cultural e esta satisfação, repito, aparece-me como um dos concursos fundamentais da escola na luta contra o fracasso escolar.” (p.214)

O autor menciona a inconsistência de muitos conteúdos como responsável pela não satisfação de muitos alunos. E faz algumas perguntas a esse respeito: “o que é ensinado corresponde às expectativas dos alunos? Acolhe suas preocupações, amplia sua experiência vivida? Quais relações são mantidas com as perguntas que eles fazem a si mesmos?” (p.190)

Ainda no caminho da renovação dos conteúdos, LIBÂNEO (1986) comenta que muito do que a escola veicula se apresenta à criança como algo incompreensível e diz que é preciso

*“perguntar, a cada momento, como é produzida a realidade humana no seu conjunto; ou seja, que significado têm determinados conteúdos, métodos e outros eventos pedagógicos, no conjunto das relações sociais vigentes. Perguntar sobre a historicidade das coisas e dos eventos significa buscar compreender o modo como a existência humana é produzida numa etapa histórica determinada...” (p. 137)*

Além da renovação dos conteúdos, quando se fala em aprendizagem não se pode desconsiderar as inadequações existentes dentro da própria escola, que com seus procedimentos, contribui para o fracasso escolar. Os métodos de ensino utilizados por muitos professores, baseiam-se na memorização de conteúdos e não se coadunam com a realidade dos alunos. Essas inadequações vão muito mais longe. Envolvem o próprio currículo das escolas. Os objetivos do ensino, os conteúdos, o sistema de avaliação, a relação professor-aluno, todos esses elementos da didática precisam ser repensados quando se reflete sobre a “calamidade” da reprovação.

A inadequação do currículo escolar pode ser vista também pela má utilização de recursos importantes como os livros didáticos, por exemplo.

De acordo com CHARMEUX (1995), pesquisadora francesa, as pesquisas sobre o fracasso escolar mostram que a sua causa maior está no não-domínio da leitura. As escolas utilizam métodos tradicionais de ensino da leitura e não levam em consideração as informações sobre o processo de aprendizagem.

Entendendo a leitura como meio para encontrar resposta àquilo que necessitamos ou um lazer, a autora diz que ensinar a leitura é

*“colocar em funcionamento um comportamento ativo, vigilante, de construção inteligente de significação, motivado por um projeto consciente e deliberado, e isto desde o próprio início da escolaridade das crianças e mesmo antes que elas cheguem à escola.*

*... Aprender a ler é aprender a construir sentido... (p. 88)*

Apresentando-se contra os famosos métodos prontos para ensinar a leitura, a autora cita, como alternativas, os jornais, os outdoors, os mapas rodoviários, os poemas, os álbuns..., “todos objetos de real leitura, de real prazer”. E complementa:

*... só podemos aprender a partir de objetos sociais, concebidos para serem lidos e não para ensinar a leitura...”(p. 102)*

Em face da situação totalmente diversa que vivemos hoje, em plena época de grande desenvolvimento tecnológico e globalização da economia, não basta à educação ser responsável apenas pelas primeiras letras e operações simples de matemática. Hoje necessitamos de um novo perfil educacional, que proporcione capacidade de compreensão, interpretação, elaboração e expressão. As habilidades mínimas exigidas são a leitura e a escrita. Por esse motivo o nosso índice de reprovação assusta.

MACHADO (1994)<sup>30</sup> entende que a grande vilã na retenção é a avaliação.

*“Na verdade, grande parte da responsabilidade pelas altas taxas de repetência e conseqüente evasão resulta de uma concepção inadequada*

---

<sup>30</sup> Nilson José Machado. Educação: crise, avaliação, valores. Secretaria da Educação/CENP. Série Argumento, 1994, 104-117

*sobre o significado do conhecimento e a caracterização dos processos de avaliação. Trata-se, portanto, de um gravíssimo problema de natureza eminentemente pedagógica, sobre o qual, muitas vezes, é bastante difícil dialogar, mesmo com professores. Uma associação muito forte entre aprovação automática e falta de seriedade parece amplamente hegemônica, enevoando qualquer discussão que se entabula sobre o tema”..(p.108)*

Os docentes quase sempre não percebem seus processos de avaliação como inadequados, entendendo qualquer discussão sobre esse assunto como uma proposta para esvaziarem os conteúdos e aprovarem todos os alunos.

MACHADO (op. cit.) lembra que, em países como o Japão, “cujo sistema educacional não pode ser rotulado de condescendente, as taxas de repetência são baixíssimas, sendo a aprovação praticamente automática”.(p.108).

Ainda segundo o autor, a nossa escola não privilegia todas as competências do indivíduo. Apenas a lingüística e a lógico-matemática.

Segundo GARDNER (1993:89) citada por MACHADO, (op.cit.:111), “toda criança tem potencial para desenvolver-se intensamente em uma ou várias áreas: a grande questão para a escola é como favorecer a manifestação de tais competências”.

Por esse motivo, a avaliação educacional deve ter vários instrumentos, vários momentos e várias formas.

A avaliação educacional realizada pela escola, muitas vezes apresenta um objetivo de uniformizar a aprendizagem, levando a entender, com isso, que, independentemente do ponto em que começaram, todos devem atingir um determinado patamar.

Isso lembra um clip do “Pink Floyd” (The Wall), música que fala sobre a escola e o professor. Cena chocante aquela em que os alunos uniformizados, todos com o mesmo rosto, enfileirados, marcham e caem, um a um, num imenso moedor de



carne e se transformam em blocos de carne moída, todos do mesmo formato, embalados, transformados em produtos.

A avaliação educacional escolar, via de regra, funciona como mais um mecanismo de exclusão dos menos favorecidos, fazendo-os permanecer no seu patamar de origem e muitas vezes acentuando a possibilidade desses indivíduos serem inseridos nas profissões menos prestigiadas. Além disso, muitas vezes, envolve um clima de medo e tensão. A esse respeito, SNYDERS (1996:103) comenta sobre o medo permanente existente na sala de aula:

*“medo quando a professora ‘passa em revista cadernos e lousas’. Medo de ser obrigado a recitar uma poesia ‘sozinho, em pé, diante da classe inteira’. ... Medo de ser obrigado a responder ao ser argüido: Encontrarei forças para não gaguejar? Conseguirei no mínimo pensar?”...*

A avaliação educacional formal, muitas vezes, serve apenas para legitimar a avaliação informal, feita pelo professor e na qual entram em jogo, não só o conteúdo ministrado e/ou aprendido, mas a disciplina em sala de aula e outros valores.

O professor constrói a imagem do aluno baseado nos seus desempenhos em termos de conteúdo, disciplina, relações em classe, motivação para o estudo e este juízo afeta sua prática como professor em sala de aula e também sua interação com este aluno. O resultado de todo esse processo de análise é a nota, que, também não está livre dos aspectos ideológicos, esteja ou não o professor consciente disso.

Segundo FREITAS (1995, op. cit.)<sup>31</sup>, o aluno acaba encontrando finalidade para estudar apenas se puder converter o seu estudo em nota. O conhecimento não tem valor.

A avaliação é assunto para ser tratado intensa e seriamente no curso de formação de professores pois é urgente que os professores possam fazer uma reflexão crítica sobre os conteúdos e sua utilização.

---

<sup>31</sup> Artigo publicado no encarte “Resoluções do XIV Congresso Estadual de Educação da APEOESP, op. cit.

FREITAS (op. cit.) diz que mais importante do que a avaliação educacional são “as relações que se estabelecem entre o professor e o aluno durante o próprio processo de aprendizagem. A avaliação educacional formal somente registra o resultado deste processo.” (p. 21)

O autor menciona ainda que a avaliação educacional não é um ato isolado; ela deve estar articulada ao projeto político-pedagógico da escola.

*“Considerando indissociáveis as idéias de conhecimento-ensino-aprendizagem-avaliação, a avaliação deve ser entendida como diagnóstico, como elemento importante de acompanhamento cotidiano da vida escolar do aluno. Deve ocupar-se tanto com “o que se aprende” como com “o quanto se aprende” e o “como se aprende” e objetivar a reorientação do trabalho pedagógico durante todo o processo, tendo como base as condições iniciais apresentadas pelo aluno e os progressos que ele venha a realizar, não só no campo cognitivo. Nesse contexto, a avaliação educacional periódica (bimestral, anual, bianual, trianual, etc.) passa a ter conotação de constatação de atingimento maior ou menor de aprendizado significativo determinado.”<sup>32</sup> (p. 5)*

CAMARGO (1996), em sua tese de Doutorado, analisa as lembranças de alunos de graduação com relação às experiências de avaliação na escola. Eis uma delas:

*“O professor de Matemática separava as fileiras de cadeiras em Alunos Bons, Alunos Regulares e Alunos Ruins. Eu não entendia a matéria dele, portanto quase sempre estava na fileira dos ruins. Um dia, ele me humilhou e, desde aquele dia, ‘odeio’ Matemática.” (p. 113)*

E continua a autora:

*“Sabe-se, entretanto, que os resultados da avaliação do rendimento escolar do aluno estão fortemente associados à sua origem social. Assim é comum encontrar-se entre os alunos fracos que ocupam determinadas*

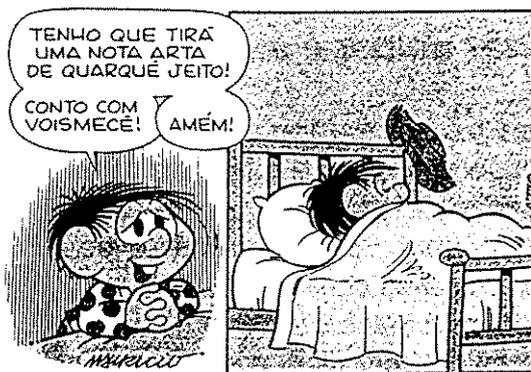
---

<sup>32</sup> idem. ibidem.

*fileiras ou compõem uma classe remanejada ou formada conforme o rendimento escolar, quantidade significativa pertencente às classes sociais menos favorecidas, carregando repetências e muitos problemas.” (p. 112)*

A avaliação que objetiva julgar os alunos envolve preconceitos, muitas vezes, motivados pela classe social de origem dos alunos. Já a avaliação “diagnóstica” procura livrar-se do estigma de avaliar para julgar. Através dela, procura-se saber o que o aluno sabe e como é que ele chegou àquele conhecimento. Isto significa que o educador precisa saber identificar em que fase do processo de construção do conhecimento o aluno se encontra e, com base nesses dados, refletir sobre as melhores estratégias para cada aluno.

No atual panorama escolar em que a qualidade de ensino deixa muito a desejar, muitas escolas tem uma alta rotatividade de professores durante o ano, cada um deles partindo de um determinado pressuposto, não tem sentido tão altas taxas de evasão e retenção. Comum era observar, na minha prática como diretora, que alunos com D e E<sup>33</sup> com um determinado professor convertiam-se em alunos com A e B quando tal professor saía de licença. Neste cenário, com ausência de parâmetros avaliativos, como reter tanto?



<sup>33</sup> Conceitos utilizados para aferição do rendimento escolar na rede escolar estadual paulista. Os conceitos A-B-C são considerados satisfatórios e os conceitos D-E, insatisfatórios.

Concluindo, entendo como importantes e necessárias as mudanças nas formas de trabalhar com a leitura, uma vez que entender e interpretar o que lê é pré-requisito para o sucesso escolar e profissional, vindo antes mesmo da questão da avaliação. É a leitura que determina a autonomia do cidadão. A partir dessa importante questão, entendo como necessárias reformulações nos conteúdos escolares, nos processos de avaliação, nos procedimentos didático-pedagógicos, visando a erradicação do fracasso escolar. Porém, ao que tudo indica, os fenômenos evasão e retenção são fortemente ligados e, parece que um determina o outro. Entretanto, ambos são partes de uma rede maior, que envolve muitos fatores que serão elencados em outro capítulo deste trabalho.

### **3.3. Por que os alunos são indisciplinados**

*"A criança é culpada de tudo aquilo que perturba a nossa paz, a nossa ambição, o nosso conforto"*

*O direito da criança ao respeito  
Janusz Korczak*

Queixa comum entre os professores, diretores e funcionários de escolas, a violência e a indisciplina na escola são fatos que revelam os anseios, dificuldades e carências de várias ordens, existentes entre a clientela escolar.

Pode-se dizer que hoje os alunos estão mais participativos e exigentes, porém, o ensino não se modernizou e a escola continua a manter o papel de soberana, ditando normas, cobrando atitudes e utilizando, para isso, a sua autoridade ou, muitas vezes, o autoritarismo.

Especialistas no assunto dizem que, na verdade, com a indisciplina, os estudantes estão pedindo mudanças em caráter de urgência.

*"A criança indisciplinada está tentando dizer alguma coisa para a professora. É preciso saber ouvir e compreender a mensagem que se*

*esconde por trás do comportamento manifesto como indisciplina.”(ROSENBERG, in FRANCO, L.A.C., 1986).*

Provavelmente o aluno esteja querendo dizer que essa escola não lhe está proporcionando alegria, satisfação e nem aprendizagem.

AQUINO (1996) diz que a escola não acompanhou o novo tipo de aluno produzido pela democratização do país, tanto que ainda hoje o regime militar está presente nas escolas, podendo ser visto na disposição das salas de aula, nas regras do recreio e nas discussões que são iniciadas, mas possíveis apenas até certo ponto.

Em nossos dias, porém, os jovens questionam a autoridade dos adultos. Esse fato se reflete na relação professor-aluno, que passa por um momento de transição, uma vez que as crianças e jovens lidam, hoje, de maneira diferente com a figura da autoridade, fato ainda não totalmente compreendido e absorvido pela instituição escolar. É o que diz a psicóloga FRANÇA, (in AQUINO, op. cit.). Para ela, o diálogo é o caminho para o estabelecimento de limites e direitos.

AQUINO relaciona a questão da disciplina também à competência do educador, entendendo que a indisciplina pode ser gerada por dificuldades do professor no uso do conhecimento para trabalhar a formação moral dos alunos. Dizendo que a indisciplina é a energia mal aproveitada, o autor entende como possível transmitir a “observância de regras, de semelhanças e diferenças, de regularidades e exceções” através do conhecimento e assim estar incentivando o comportamento disciplinado (p. 51) e, segundo o autor, é possível transformar a agitação do estudante em vontade de aprender. Basta a criatividade do professor.

De acordo com o relato de um estudante que foi expulso de vários colégios por indisciplina<sup>34</sup>, ele estava cansado de fazer coisas que nada tinham a ver com a realidade, ou coisas ridículas, como as denominou. Numa escola diferente, recobrou seu interesse pelos estudos. A nova escola possui um ritmo dinâmico, a matéria tem a ver com a realidade. Diz não saber se os fatores que o levaram ao interesse foram os

---

<sup>34</sup> Reportagem sobre indisciplina escolar feita pelo Jornal “O Estado de S. Paulo”, de 07/10/96 - A-11

professores, as matérias ou o método, mas entende que foi o conjunto. A coordenação da escola atual diz que a linha pedagógica segue alguns princípios que envolvem o trabalho com a auto-estima do aluno, o resgate de seus conhecimentos anteriores, sua recolocação social e o respeito às regras disciplinares.

Outra pesquisa citada pelo artigo do mesmo jornal<sup>35</sup>, diz respeito aos dados apresentados por NAKAYAMA, em sua tese de Mestrado pela USP. “Disciplina escolar: o que pensam pais e professores”. A autora diz que na opinião dos estudantes, um dos principais motivos da indisciplina é a sensação de estar sendo vigiado o tempo todo. Para os pais, os alunos não dão valor ao conhecimento. Para os professores, os alunos não percebem a ligação entre o que aprendem e a vida.

O trabalho da pesquisadora deixa clara a existência de uma relação de força na escola, estabelecida pelos métodos disciplinares e que a humilhação é uma das armas contra a indisciplina.

SANTOS (1995), entende a disciplina como um problema que diz respeito tanto a professores, pais e alunos, como à sociedade toda.

O autor entende como necessário compreender a disciplina

*“não mais como obediência incondicional a uma lei vinda de fora, mas como o cultivo de um senso solidário e ético, que nos leve a acolher a norma não por sua estrita objetividade, mas pela intersubjetividade nela implícita, porquanto toda regra (legal e justa) deve, por princípio, reger o convívio dos grupos, isto é, suas relações interpessoais.” (p. 28).*

Essa nova postura, se incorporada na prática escolar cotidiana, levará a uma nova cultura de disciplina não só nas escolas como na sociedade em geral. Cultura essa baseada no “senso de responsabilidade e solidariedade”. Ser capaz de colocar-se no lugar do outro é uma prática que fundamenta essa forma de disciplina e dela resulta o respeito e o diálogo.

FRANCO, L.A.C. (1986), enfatiza que

---

<sup>35</sup> idem, ibidem.

*“a necessidade da disciplina aparece não por mero autoritarismo ou arbitrariedade dos responsáveis pela condução do trabalho escolar, mas como condição indispensável para conduzir uma prática pedagógica comprometida com os anseios das classes trabalhadoras e com o estabelecimento de uma sociedade igualitária.” (p. 62).*

O autor menciona que os educadores, ao se referirem ao problema da disciplina na escola, geralmente se referem à indisciplina do aluno, como se fosse algo referente apenas ao aluno. Muito pelo contrário, a disciplina diz respeito a todos os envolvidos com a prática escolar e está intimamente ligada à maneira como a escola organiza e desenvolve o seu trabalho. Por esse motivo, diz respeito à comunidade escolar.

Um bom trabalho escolar não pode se desenvolver sem a observância de certas normas de conduta, de certa organização, de certa sistematização. Por isso, a disciplina está ligada ao ato de ensinar e aprender devendo fazer parte das preocupações de toda a comunidade escolar, a partir de um trabalho coletivo que tenha como centro o aluno e suas possibilidades de uma vivência escolar feliz.

#### Segundo MAKARENKO (1978)

*“cada aluno deve, sobretudo, estar convencido de que a disciplina é a forma de melhor conseguir o fim visado pela coletividade.*

*[Quando o aluno] tem de fazer uma coisa que lhe agrada, executa-a sempre sem se preocupar com a disciplina”<sup>36</sup>.*

E complementa FRANCO (op. cit.):

*“O aluno, nesse sentido, só pode entusiasmar-se pelos objetivos e exigências da escola, se eles lhe proporcionarem alegrias, se o estudo lhe agradar, se perceber sua importância para a própria vida e a construção de uma nova sociedade.*

---

<sup>36</sup> MAKARENKO (1978) in FRANCO (1986).

*...Em verdade, a escola pública brasileira tem sido um fardo para o aluno, principalmente para os alunos de nível sócio-ecômico-cultural desprivilegiado. É uma escola 'chata', sem atrativos, instrumento de incultura e opressão. Os alunos não aprendem, repetem, evadem e são submetidos a esquemas precários de recuperação e, com isso, se sentem incapazes e inaptos para as atividades intelectuais, além de não sentirem nenhuma felicidade em sentar nos bancos escolares. Como então, exigir disciplina desses alunos?"(p.64-65)*

FRANCO (op. cit.) cita GRAMSCI (1976) que entende a disciplina como uma regra de vida e apregoa que a disciplina deve ser fixada pelos próprios envolvidos uma vez que a disciplina que vem de fora poderá fracassar. Na visão de GRAMSCI, a escola deve proporcionar ao aluno os primeiros passos para a condição de poder ser dirigente o que exige esforço, trabalho e disciplina. Isso obviamente, não se obtém através de um ensino barateado. Pelo contrário, exige esforço, concentração e seriedade.

SNYDERS (1988) confirma o valor do esforço, da obrigação, falando que é possível a existência de uma escola onde o aluno possa se sentir feliz sem, necessariamente, excluir os momentos difíceis, austeros.

Os profissionais docentes e não docentes ("especialistas") parecem possuir grande parte da responsabilidade pela indisciplina, uma vez que suas práticas têm sido apontadas pelos pesquisadores e usuários da escola, ora como autoritárias, ora como "laissez-faire".

WIIRDING (1993) menciona sua experiência numa escola onde o Regimento Escolar, "espécie de constituição escolar, que regulamenta e normatiza o funcionamento da escola" não era de conhecimento de grande número de professores e funcionários e completamente desconhecido pelos alunos. (p. 19)

Segundo o autor

*"o cotidiano da escola possibilita a observação de diversas situações que configuram a implementação da disciplina: a rigidez na disposição das*

*cadeiras na sala de aula, os critérios utilizados para distribuição de alunos no espaço, a restrição de movimentos na sala de aula, a reduzida participação dos alunos durante as aulas e em decisões gerais da escola, a cobrança permanente de provas e trabalhos que exigem do aluno apenas cópia e memorização, o autoritarismo do professor que dificulta a reflexão e a tomada de decisão por parte dos estudantes, o culto ao silêncio como regra para o bom aluno. Além disso, através dos conteúdos são repassados conhecimentos estanques e não críticos que pouco contribuem para o entendimento mais amplo da sociedade.” (p. 20-21).*

O autor afirma que

*“assumir uma postura disciplinada é ter consciência do porquê e para que cumprir uma ordem, uma tarefa, é deixar de lado interesses exclusivamente pessoais e trabalhar com o coletivo, é fazer com prazer e ter iniciativa própria buscando atingir os objetivos do coletivo.” (p. 28).*

GUIMARÃES (1996), em pesquisa sobre a dinâmica da violência escolar, entre outros dados importantes, cita a violência da escola, que ela classifica como violência institucional e que pode ser resumida nas seguintes situações: “aulas duplas”, as cópias, os ditados, forma para manter os alunos em silêncio, as demissões, faltas e licenças dos professores.(p. 91-92)

Minha experiência profissional comprova tais fatos. “Aulas duplas”, a que a autora se referiu, quer dizer “subir aula”, que é uma prática muito comum, principalmente no noturno. Consiste em, não havendo professor para uma das classes, colocar um mesmo professor dando aulas concomitantemente para duas salas distintas. O professor, nesse caso, fica mais tempo no corredor do que dentro de qualquer uma das salas e normalmente utiliza “exercícios” para iludir o aluno de que está havendo aula.

As cópias são utilizadas como método para fazer os alunos estarem ocupados e quietos. São mais vistas nos componentes curriculares História e Geografia, através dos intermináveis questionários. Justamente essas são as disciplinas que poderiam,

através de seu conteúdo específico, trabalhar mais diretamente com a formação da consciência política. Nas 3<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> séries, são as famosas “cópias” dos “pontos” ou os ditados.

Se o “subir aulas”, por si não funciona, o seu oposto também não. Talvez se configure numa forma de autoritarismo e violência por parte da escola.

Diretores legalistas, às vezes medrosos, não permitem que as aulas sejam antecipadas (“subir aulas”), porém, obrigam o aluno a ficar preso na escola, às vezes, por duas ou três aulas vagas aguardando o próximo professor. E o portão trancado a sete chaves...Aí, os alunos pulam muros, apedrejam, passam drogas pela cerca, casos que demonstram revolta por ficarem aguardando por 2 ou 3 horas a chegada de outro professor, e isso após um dia de trabalho. Não deixa de ser uma violência por parte da escola.

Não se pensou (ou entendeu como prioritário), em formas alternativas de conviver com o problema da falta de professores.

Visando contornar este problema, respeitar o aluno trabalhador e evitar a indisciplina, propus, enquanto Diretora, uma experiência que tinha tudo para dar certo: o professor volante.

A idéia fez parte do Plano Diretor da EEPSG Prof. Adalberto Prado e Silva, Campinas, S. Paulo, em 1993.

Partiu de uma discussão, por ocasião do Planejamento Escolar, com os professores da escola quando todos eles se referiam à situação caótica na qual a escola ficava quando havia falta de um ou mais professores no mesmo dia.

Tendo chegado à conclusão inevitável de que “subir aulas” significava enganar os alunos de ambas as classes envolvidas, optou-se por elaborar um projeto alternativo para ser enviado para a Delegacia de Ensino e Secretaria da Educação, para aprovação.

O projeto previa a existência de um professor por período, com jornada de 20 horas semanais, que deveria, preferencialmente, ter formação superior e que reunisse algumas habilidades: além de competência técnica deveria ter um excelente relacionamento com os alunos. Seu trabalho deveria ser e estar preparado para suprir a ausência de qualquer professor de 5ª série do ensino fundamental a 3ª série do ensino médio, utilizando, para esse fim, atividades de caráter geral de interesse dos alunos. Temas como sexualidade, aborto, violência, educação ambiental e valores humanistas<sup>37</sup> poderiam ser tratados em tais aulas, além de debates sobre filmes, músicas, artigos de jornais e outros. O professor faltoso deveria levar em consideração o que foi feito na aula em que faltou. Pensou-se, também, na possibilidade de tomar as aulas vagas para plantão de dúvidas das disciplinas em que os alunos apresentassem maior dificuldade. Desta forma, o tempo do aluno não seria perdido.

Para que o projeto fosse desenvolvido seria necessário contratar dois professores, com 20 horas cada um. A Delegacia de Ensino, na pessoa da supervisora da escola, não via solução alguma para essa contratação e também não autorizou que a APM pagasse esses professores com sua própria receita, com medo de representações trabalhistas futuras, via APEOESP. A Secretaria da Educação, após elogiar o projeto, também declarou que não conhecia formas de viabilizá-lo. Desta forma se percebe o quanto os procedimentos burocráticos inibem a criatividade das escolas.

O discurso de “apoiar as iniciativas das escolas” não passava de mero discurso, apenas. Infelizmente, tivemos que conviver com o problema e nos tornamos mais desmotivados, uma vez que não adiantava a instituição escolar apresentar idéias alternativas para os problemas diagnosticados pois seriam barradas na escala hierárquica do poder.

---

<sup>37</sup> O projeto da EEPSP Prof. Adalberto Prado e Silva, 2ª Delegacia de Ensino de Campinas, referente ao ano de 1993, de certa forma já previa a necessidade do que seria instituído legalmente cinco anos depois. Agora, em 1998, os “Temas Transversais”, parte dos PCN, trata desses temas.

Mas outras experiências ligadas ao fator disciplinar parecem ter trazido resultados positivos em outros contextos.

No Jornal “Folha de S. Paulo” de 16/12/95, p.3-4, o jornalista Gilberto Dimenstein, apresenta um artigo intitulado “Escola em área violenta de Nova York vira modelo”.

Trata-se de uma escola de ensino médio, localizada num dos bairros mais violentos, conhecido como “a capital do crime”. Esta escola é respeitada até mesmo pelas grandes gangues.

O prédio fica aberto o dia todo, inclusive nos finais de semana, férias e feriados. Atende, além de 1400 adolescentes, seus irmãos sem idade escolar e também os pais, sendo um centro comunitário. Lá, os pais recebem aconselhamento psicológico, médico, odontológico, além de participar de cursos de computação, inglês e outros e palestras sobre drogas, educação sexual, brutalidade doméstica e mesmo sobre formas de iniciar um pequeno negócio.

Com a soma das verbas de uma associação comunitária aliada à Prefeitura de Nova York, tem sido possível cuidar dos problemas sociais e psicológicos da família e do aluno. Desta forma, os conflitos são administrados tanto com a ajuda dos psicólogos quanto através de aulas de música, balé, teatro e esportes.

Aos professores cabe apenas ensinar, uma vez que os fatores que se associam a não aprendizagem são tratados por outros profissionais. Os professores são reciclados profissionalmente, através de cursos periódicos. Há também Universidades que fornecem apoio ao ensino básico.

As matérias da escola são interligadas em tratamento interdisciplinar. As salas de aula possuem computadores. Há oficinas para consertar bicicletas da comunidade e uma pequena loja, onde os próprios alunos fazem o comércio. O segredo do trabalho é o respeito ao aluno, abrindo possibilidades para que eles escolham suas atividades.

O assunto disciplina/indisciplina é bastante polêmico e hoje existem algumas controvérsias entre os educadores e pesquisadores.

DAMON (1995)<sup>38</sup>, psicólogo e pedagogo, diz que “a educação indulgente, o culto à auto-estima infantil e a falta de disciplina são responsáveis, nos EUA, por gerações mal-educadas, apáticas e amorais”. Para o autor, a disciplina, na realidade é apenas ‘uma simples questão de bom senso’.

*“ao mesmo tempo em que ouço a defesa disseminada da ética do mundo centrado na criança, também vejo nas crianças cada vez mais apatia, autodestruição e violência. Essas crianças não são felizes. ...Mesmo quando são muito pequenas, as crianças acham o desafio a seus talentos, conhecimentos e habilidades uma experiência animadora e estimulante. São aprendizes ativas e ávidas . Quanto mais cedo as induzimos a aprender e realizar, mais naturalmente elas vão se comportar. Quanto mais tarde isso ocorrer, mais elas vão desenvolver hábitos e defesas para resistirem à exigência de realizações”.*

A origem do comportamento pedagógico atual, segundo DAMON, está no período em que as crianças eram exploradas no trabalho, sem o respeito aos seus direitos infantis. Só que hoje, caiu-se no extremo oposto, procurando-se oferecer à criança o máximo conforto emocional possível, aceitando todas as suas exigências. Disso resulta o não crescimento da criança como pessoa.

*“O perigo psicológico de se colocar a criança no centro de todas as coisas, de torná-la muito consciente de si própria e de seus sentimentos é que isso tira a atenção da criança de realidades sociais fundamentais às quais tem que se adaptar para poder desenvolver corretamente o caráter. A criança assim tratada tende a se colocar acima e à frente de todos os outros; a ignorar os sentimentos e as necessidades alheias. Não dar regras e orientação firmes e claras é a melhor maneira para se criar arrogância e desrespeito”.*

---

<sup>38</sup> William DAMON, autor do livro “Greater Expectations” (expectativas maiores), lançado em fevereiro de 1995, mencionado na reportagem do Jornal Folha de S. Paulo de 26/3/95 cad.1-16.

Em relação à questão da disciplina escolar, o autor diz que “amor, cuidado e disciplina são os elementos essenciais na educação. Hoje há maneiras sábias, seguras e eficientes de se impor disciplina”.

No Brasil, segundo a mesma reportagem, a tendência libertária dos anos 60 e 70 pode ter influenciado a questão da indisciplina e o psicanalista Bernardo TANIS diz que por questões culturais, a transgressão passou a ser regra, sendo quase sinônimo de esperteza. Na sua opinião, a família e depois a escola têm a “função de ‘conter’ os impulsos, de oferecer alguns espaços para que os desejos, as angústias, as sensações da criança possam encontrar uma estruturação adequada”... Mas temos que tomar cuidado para não cair no extremo oposto e dizer que os desejos, as pulsões, as fantasias têm que ser necessariamente contidas. Pôr limites não é ficar falando ‘não’ a qualquer momento: ‘Isso é castração’. O diálogo no estabelecimento desses limites denomina-se o que ele chama de ‘contrato social’.

No que se refere à disciplina, a tendência liberal, hoje no Brasil parece estar sendo descartada, e os não acertos do escolanovismo também. As escolas que tinham caráter contestador, libertário, as chamadas escolas “alternativas” eram consideradas verdadeiras “ilhas de liberdade” dentro do autoritarismo. Escola liberal hoje significa escola fraca e permissiva. Em nossos dias, muitas escolas entendem conteúdo e disciplina como fundamentais. Disciplina, atualmente, aparece como sinônimo de “limites”.

“Hoje mais preocupadas em formar cidadãos responsáveis do que egos inflados, as escolas vêm na vida em sociedade, no respeito pelo outro e na cidadania o lugar dos limites - e o caminho para a realização”.(TANIS, op. cit. )

Pode-se dizer que o respeito ao aluno, formas participativas de gestão, vida escolar organizada e ensino de boa qualidade são requisitos que levam à obtenção da disciplina.

Nesse sentido, a escola precisa passar por um processo de revisão. Não se trata de baratear o ensino e afrouxar a disciplina. Na realidade, a escola e os educadores têm um papel primordial nesse processo.

A aprendizagem do aluno depende da competência profissional do educador, que envolve não apenas a sua competência técnica mas também o seu compromisso com a formação do aluno; envolve também um trabalho não mais compartimentado, mas sim um trabalho pedagógico mais integrado entre os profissionais da escola em busca de um objetivo único; envolve ainda um novo olhar nos conteúdos escolares, selecionando-os cuidadosamente no que se refere à sua relevância e significação; e, não se pode deixar de mencionar, novas formas de tratamento aos alunos, como sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem. E, não esquecer que, “para haver disciplina, é necessária a presença de uma autoridade saudável. ... que deve existir sem descargas de adrenalina, seja para se impor ou se submeter, pois é reconhecida espontaneamente por ambas as partes.”(TIBA, 1996:13)

A autoridade não se localiza no professor, mas no próprio processo de ensino, nem tem o caráter de imposição, mas de proposta, constituindo de modo diverso do autoritarismo, “um princípio de amor”. É o que diz MORAES (1986) e lembra: “para deixar nascer a disciplina não é nem nunca foi necessário sufocar o lúdico ou eliminar a alegria”. (p. 126)

Finalizando, retomo o nome deste capítulo: sinais de alerta. Os sinais de alerta geralmente indicam a necessidade de um maior cuidado, atenção. Assim, a evasão, a retenção e a indisciplina são sintomas de um sistema educacional doente, que não está tendo forças para se reerguer e caminha, a passos largos, rumo à destruição. Tal estado de coisas, obviamente, não pode levar crianças e jovens a sentirem prazer na escola.

A seguir, procuro relacionar as práticas escolares cotidianas ao desprazer e ao insucesso escolar.

## Capítulo IV

### As práticas cotidianas e sua contribuição para o insucesso escolar



Neste capítulo, apresento detalhes sobre os fatores que contribuem para o insucesso escolar, extraídos de minha vivência profissional, com a intenção de levar o educador a compreender a sua própria cotidianidade e o quanto as práticas desenvolvidas na escola e na sala de aula não têm contribuído para o acesso e a permanência da criança na instituição escolar.

O homem participa, com todas as suas particularidades, da vida cotidiana. Nela, utiliza “todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias.” (HELLER, 1992:17)

A assimilação dos padrões socialmente aceitos e seus valores inicia-se pelos grupos como família, escola e comunidade.

A escola, então, funciona como uma instância menor que tem por objetivo levar o indivíduo a integrar-se socialmente em instâncias maiores. Nesse importante papel, muitas vezes, deixa muito a desejar, funcionando como locus de manipulação social e da alienação, a partir da fragmentação do homem em seus variados papéis.

Esse processo, muitas vezes, não é um processo conscientemente desenvolvido pela instituição escolar. A partir do senso comum, a escola absorve padrões, normas, crenças não refletidos, o que faz com que desenvolva pensamentos, ações e forme juízos não condizentes com a realidade concreta, o que origina os preconceitos e ideologias.

A escola, então, espaço repleto de preconceitos e ideologias, não se apercebendo como tal, contribui, com muitas de suas práticas, para o insucesso escolar de seus alunos.

#### **4.1. A escola e a sala de aula: ausência de “vida” e alegria**

*“É uma construção cinzenta, fria, com  
barras de ferro, com garotos sujos e  
malvestidos”...*

(SNYDERS, 1996:119)

A antiga hostilidade ao prazer tem suas raízes na interpretação do Cristianismo, quando então, nos primeiros séculos da Era Cristã e segundo os interesses da época, Jesus era visto como um ser sem alegria, fato que trouxe gravíssimas conseqüências para muitos ao longo da História.

*“Porque foi transformado no Cristo dos inspetores de alcovas e da polícia conjugal, que se mostra indiferente e odeia os prazeres da carne — , a pessoa humana não mais consegue reconhecer a si mesma como alguém a quem Deus ama, mas só como um ser impuro e merecedor de condenação”. (RANKE- HEINEMANN, 1996:19).*

A autora, considerada a maior teóloga do mundo, perdeu sua cátedra na Universidade de Heidelberg após ter escrito este livro. Nele, percorre a História mostrando as influências da Igreja Católica no tratamento de questões como a sexualidade, a contracepção, o prazer e as mulheres.

Por toda a influência sofrida, durante séculos, a escola cristã entendia o prazer como algo proveniente de um mundo onde as “tentações” poderiam se infiltrar. Havia suspeitas sobre a vida e suas alegrias. A escola apresentava-se como um espaço fechado, onde a criança ficava alheia a seu próprio contexto e a severidade e a disciplina levavam-na à obediência e à culpa.

A escola laica já não cultua o sofrimento e acha possível a alegria na escola, mas uma alegria, muitas vezes, apenas restrita ao sucesso escolar.

Mudar a escola em direção à alegria é tarefa que certamente vai envolver o mundo dos adultos e suas formas de relacionamento com o próprio prazer.

Mas tentemos descobrir como se inicia essa falta de prazer na escola.

Quando a criança vai pela primeira vez à escola, a expectativa é muito grande e a experiência é aguardada com prazer. A própria representação que a escola tem na vida da família contribui para isso. Ir à escola representa crescer, em vários sentidos,

principalmente para a classe mais pobre, que vê na escola uma possibilidade de ascensão social.

Mesmo as famílias que precisam inserir seus filhos precocemente no mercado de trabalho, tudo fazem para que o período escolar seja respeitado. Se a criança trabalha pela manhã, vai à escola à tarde ou vice-versa. A própria criança também luta por permanecer na escola, a menos que ... ela se sinta excluída, rejeitada.

Se a criança tem a família que apóia a escola, e ela própria vê a entrada na escola como algo importante, o que acontece após os primeiros anos escolares que faz com que a experiência se torne desagradável? O que caracteriza essa ausência de “vida”, prazer e conseqüentemente de alegria?

Há indícios de que dentro da escola alguns tipos de fatores funcionam como mecanismos de exclusão, seletividade e desprazer. São fatores que se entrelaçam, sendo difícil determinar onde começa um e acaba o outro. Em que pese a “interpretação seletiva” que fiz ao reconstruir o passado vivenciado, para que fosse possível apreender o cotidiano escolar em suas múltiplas faces, separei os fatores intervenientes em cinco ordens inter-relacionadas: ordem sócio-econômica, política e cultural, ordem relacional, ordem afetivo-emocional, ordem estrutural e organizacional e ordem didático-pedagógica, todos eles representando mecanismos que podem ou não influir na vivência do prazer na escola.

#### **4.1.1. Fatores de ordem sócio-econômica, política e cultural**

Não é possível deixar de falar das condições sociais, culturais, econômicas a que estão submetidos os educandos brasileiros quando se procura elencar mecanismos de exclusão, seletividade e desprazer.

Esses fatores referem-se ao contexto mais amplo, ou seja, à macroestrutura social. Engloba reflexões sobre o momento histórico e suas contradições, sobre

concepções e valores da sociedade atual e sobre a determinação política, cultural, social e econômica a que estamos submetidos.

O desemprego é um desses fatores. Embora a América Latina tenha tido uma boa recuperação econômica, o desemprego vem aumentando nos últimos anos. No Brasil passou de 4,6% em 1995 para 5,9% em 1996.<sup>39</sup>

A fome e a miséria no extremo Nordeste, mais precisamente no Rio Grande do Norte, são responsáveis por 55% das crianças com até cinco anos desnutridas.<sup>40</sup> Quarenta e dois por cento delas têm estatura abaixo do normal para a idade. Em alguns municípios, o alimento é o preá, espécie de roedor, e as crianças vão à escola para comer.<sup>41</sup>

Em 1995 as crianças totalizavam 8.000.000 no Brasil. Recentemente, o IBGE informou a existência de 3,8 milhões de crianças na faixa dos 10 aos 14 anos já trabalhando. Desta forma, o trabalho infantil, amplamente divulgado pelos meios de comunicação e proibido pela Constituição, continua existindo na forma de um mercado informal. Recentemente, o governo federal instituiu o Vale Cidadania de R\$ 25,00 por mês a cada família que matricular o filho na escola.

A criminalidade e a drogadição também são problemas a serem enfrentados. Calcula-se que 72% dos menores pobres do Recife, na faixa etária dos 10 aos 17 anos são atingidos pelas drogas.

Além disso, outros males como o tráfico de jovens destinadas à prostituição, o trabalho escravo, a violência familiar, a situação dos sem-terra, são fatos que não podem ser esquecidos quando se fala da problemática educacional. Tudo isso penetra na escola, via currículo e certamente influi na maneira como a criança, vítima dessas situações, se relaciona com a escola. Isso quando ela chega à escola...

---

<sup>39</sup> Dados da OIT (Organização Internacional do Trabalho)

<sup>40</sup> Índices relativos aos anos de 1993 e 1994, segundo o último censo nutricional realizado pelo governo e pela Universidade local, conforme reportagem de José Casado no Jornal "O Estado de S. Paulo" de 15/12/96 - A-14

<sup>41</sup> idem. *ibidem*

# UM ESTADO COM GERAÇÕES DE NANICOS

### ESTATÍSTICAS CONTRADITÓRIAS

#### No Rio Grande do Norte a economia e a renda per capita cresceram, mas a fome aumentou

JOSE CASADO

**H**á algo de novo no Rio Grande do Norte no extremo Nordeste. A economia e a renda per capita cresceram a uma taxa duas vezes maior que a média brasileira, nos últi-

mos 12 anos. O Estado conquistou a posição de maior produtor de petróleo em terra e já bombeia 17% do óleo consumido no País. São 90 mil barris por dia extraídos de 14 municípios, o equivalente a 40% da produção do Nordeste. No litoral, barris foi confirmada três semanas atrás.

O governo estadual reduziu impostos, extinguiu fechos, privatizou empresas, fundou o Banco do Rio Grande do Norte e, ainda, reservou um décimo do Orçamento para investimentos públicos. Um plano de desenvolvimento econômico, no-

tas a maior sociedade no patetismo atendeu no último decênio e meta — o aumento da renda per capita e a redução da taxa de analfabetismo. O Estado realizou o último censo nutricional em 1964. A pesquisa mostrou 40 mil crianças acamadas em creches e possui de saúde, entre 1953 e 1964.



O governador Garibaldi Filho (à esquerda) reconhece que "há situação de fome, de concentração de renda e de dependência do Estado", a vida econômica que se está dando atrás da sorte em casa, no Rio Grande do Norte. Já agora, o número de famílias com crianças em situação de pobreza aumentou e o índice de mortalidade infantil, do primeiro bimestre, para garantir um litro de leite para cada família de leiteiro do município.



Camélia, mãe de um dos filhos de uma família de 10 pessoas, em Natal, Rio Grande do Norte.

## Quando "nacer ou morrer é tudo a mesma coisa"

### Em Natal e no interior, pred viria alimento de família e crianças vão à escola para comer

**J**acéa estende a mão, moendo o animal. Tem pouco mais de 20 centímetros, incluindo patas. É amarelo-rosado, com manchas pretas. É um muito comum no Nordeste, conhecido como preta. Foi abatido por Filipe, marido de Josefa, no campo de caça de José, no município de São José do Bonfim, no Rio Grande do Norte. Depois de comer farinha entre as seis bocas da casa na única refeição do dia.

Ná 17 meses, Francisco não vê o seu sobrinho — Rodrigues Viana. A última vez lembra, aconteceu em julho de 1968 numa colheita de melão em Aracá (CE). Lista e pagou-lhe para trabalhar no nome Voltou para Lajes, a 200 quilômetros de Natal, acreditando que, lá, já estavam outros 700 de melão, vagando pelo Vale do Açu, mas não acha trabalho.

As histórias se repetem. Vários os personagens (Edna, Marta, Antônio, Dêta...) e as cidades do Rio Grande do Norte. São José do Bonfim, Lajes do Angico,

Internacional

REUNIÃO ANUAL DA ONU

## ONU mobiliza-se contra trabalho infantil

A ONU estimava, contudo, que a situação mundial das crianças em idade escolar não melhoraria muito, a menos que os governos se mobilizassem para combater o trabalho infantil. A ONU estimava que, em 1970, 100 milhões de crianças em idade escolar não teriam recebido educação básica. A ONU estimava que, em 1970, 100 milhões de crianças em idade escolar não teriam recebido educação básica. A ONU estimava que, em 1970, 100 milhões de crianças em idade escolar não teriam recebido educação básica.

## Meninos e meninas no mercado do sexo

Milhares de meninas do Brasil, Colômbia, São Domingo da Guiné-Bissau, assim são obrigadas a se prostituírem no mercado do sexo, em uma revolução silenciosa e mais silenciosa do que a mais silenciosa. A atividade é, com efeito, de massas, e envolve, além de prostitutas, jovens de famílias pobres, que são obrigadas a se prostituírem para sobreviver. A atividade é, com efeito, de massas, e envolve, além de prostitutas, jovens de famílias pobres, que são obrigadas a se prostituírem para sobreviver.

## Crianças sem infância no Brasil

Cerca de quatro milhões de crianças trabalham mais pesadas que os adultos em fábricas, oficinas, lojas e mercados. Muitas delas são obrigadas a trabalhar em condições precárias e perigosas. A situação é alarmante, e exige a intervenção urgente do Estado e da sociedade para garantir o direito das crianças à infância e à educação.



Um menino trabalhando no campo de Natal, Rio Grande do Norte.



Um menino trabalhando no campo de Natal, Rio Grande do Norte.



Um menino trabalhando no campo de Natal, Rio Grande do Norte.

#### 4.1.2. Fatores de ordem relacional

No interior da escola, considero como fatores de ordem relacional aqueles decorrentes das relações construídas pelos membros da instituição escolar e pelos pais e comunidade. São as relações funcionários-alunos, diretor-alunos, professor-aluno, escola-pais, alunos-alunos etc.

##### A) Relação funcionários-alunos

No que se refere aos funcionários das escolas, incluindo aí os inspetores de alunos, os serventes, merendeira, zelador, escriturários e secretária, convém ressaltar que, no Estado de São Paulo, as escolas têm o módulo<sup>42</sup> de funcionários inadequado em número de pessoas e em preparo para as funções que exercem.

É comum a existência de ofensas mútuas entre funcionários e alunos. Quando argüidos sobre o porquê de atos de “indisciplina”, muitos alunos respondem que foram, inicialmente, maltratados. E aí está um ponto importante e que aponta para uma enorme discriminação contra as crianças da escola pública. Essas crianças têm que conviver com a existência, na escola, de funcionários despreparados, quase sempre de mau humor, ou com a ausência total deles, fatos que não existem na escola particular, o que torna, obviamente, esta escola mais atraente ao aluno do que a escola pública.

##### B) Relação diretor-alunos

Embora não diretamente, o diretor exerce ação sobre tudo o que ocorre na escola, atingindo em última instância, o aluno.

Dependendo do sistema de gestão escolar, poderá ou não haver problemas no relacionamento diretor-aluno. O sistema de gestão democrático, baseado na participação de alunos, pais e comunidade, facilita o diálogo e cria parcerias importantes, o que significa a criação de elos de ligação (muitas vezes até afetivos) entre a escola e seus usuários. Ao mesmo tempo, influi positivamente no processo

---

<sup>42</sup> Entende-se por módulo o número de funcionários a que cada escola tem direito, que, segundo a legislação é calculado sobre o número de classes que a mesma possui.

educativo. Por outro lado, sistema de gestão centralizado, leva ao autoritarismo, aumento da indisciplina e conseqüentemente, ao desprazer.

O diretor que atua em colegiado com a equipe escolar e que tem com os alunos uma relação democrática tem uma tendência de ser bem aceito pela comunidade escolar. De maneira oposta, diretores autoritários ou aqueles que não querem acréscimo de serviço, chegam, muitas vezes, a boicotar iniciativas relevantes de alguns professores em nome de “não atrapalhar o bom andamento das aulas”. Esses diretores obtêm, como retorno, uma antipatia generalizada por parte da comunidade escolar, o que, sem dúvida, dificulta as relações escolares.

### C) Relação professor-aluno

Esse tipo de relacionamento envolve o processo de interação na sala de aula entre o aluno e as situações de caráter didático-pedagógico, mediadas pelo professor.

Há conflitos sérios nessas relações que podem contribuir para o desprazer do aluno na escola. São bastante comuns e, geralmente, indicam que as partes estão medindo forças. São entendidos como atos de indisciplina, onde, quase sempre o professor está certo e o aluno é o “réu” que deverá ser penalizado. Em alguns casos, o diretor, mesmo percebendo que o aluno tem uma parte de razão, torna-se conivente com o comportamento do professor, “para não tirar a sua autoridade”.

Na relação professor-aluno, o professor já é, automaticamente, pelo seu conhecimento, sua experiência e sua posição hierárquica, superior aos alunos, embora essa seja uma situação passageira, pois, “o professor indispensável é aquele que sabe ensinar a caminhada independente, ou seja, a sua própria dispensabilidade.” (MORAES, 1986:30)

O que facilita a relação professor-aluno é, sem dúvida, o professor ser um verdadeiro profissional, que conheça a fundo a sua profissão, **domine os conteúdos** que pretende ensinar, prepare com carinho e cuidado suas aulas. Os alunos que percebem essa preocupação do professor, geralmente, não são hostis e o respeitam, tanto pelo seu saber quanto pela competência que tem.

Os alunos parecer apreciar professores que tenham um pouco de bom humor. Isso é o que diz SNYDERS (1996:87), CUNHA (1989:147) e outros autores.

Há professores que têm bom relacionamento com seus alunos, são bem aceitos também pelos seus pais e realizam um excelente trabalho profissional e humanitário. É o que confirma PENIN (op. cit.), em pesquisa sobre o cotidiano escolar. Perguntando a alunos e suas mães a respeito das qualidades e dos defeitos de professores, obteve respostas que ressaltavam os aspectos emocionais positivos da relação professor-aluno como, por exemplo, atenção, carinho, cordialidade. As mães entendem essas qualidades como pré-requisito à aprendizagem de seus filhos.

Os alunos se queixam de serem receptáculos de conhecimentos despejados, mas sonham com outras relações.

*“Serem levados em consideração, serem conhecidos e reconhecidos em sua individualidade, em sua vida pessoal; os alunos sonham com relações nas quais poderiam revelar ao professor seus gostos, seus problemas e mesmo seus defeitos, ‘desvendar sua personalidade’ e que o professor se interesse por isso. Poderíamos falar, discutir ‘livremente’ com os professores. Chega-se a desejar relações que não seriam mais hierárquicas, onde não haveria mais ‘distância ...nem barreira’; alimenta-se a esperança de uma relação de igualdade: ‘levamos ao professor nossa cultura, ele nos traz a sua’; a imagem de relações informais onde não haveria mais julgamentos, nem notas; seríamos aceitos independentemente de nossos resultados, alguns dizem: além de seus resultados, uma ligação de homem para homem.”(SNYDERS, 1988:212)*

O autor também entende que no ato do professor preparar o aluno à obediência de regulamentos que não compreende, na realidade ele está preparando o indivíduo à submissão ao patrão, uma vez que há características comuns nas duas funções:

*“todos os dois são obrigatórios, comportando uma parte de sacrifício dos desejos imediatos em vista de uma recompensa por vir, eles recorrem a*

*uma remuneração externa a si próprios: de um lado salário, promoção; do outro boa nota, passagem para a série seguinte etc.”(p. 214)*

SNYDERS menciona um fato importante, presenciado muitas vezes por mim, que refere-se às relações que destróem a alegria a que muitos alunos são submetidos nas práticas escolares. São os atos e falas que humilham e depreciam os alunos.

*... “os alunos são muito mais profunda e freqüentemente humilhados na escola do que o que se acredita: a dignidade de cada aluno, a consideração que lhe é devida, será que são assuntos abordados com freqüência pelos professores?”*

*... A humilhação das pessoas jovens e a desvalorização da cultura dos jovens estão intimamente ligadas.” (p.215-216)*

**EDUCAÇÃO**

## Ação de professor é apurada

*Docente é acusado de obrigar aluno a vestir uma saia por ter passado a amigo uma resposta.*

**R**IO — A Secretaria Municipal de Educação abriu sindicância para apurar denúncia segundo a qual o professor de matemática Carlos Barbosa, da Escola Municipal Mozart Lago, em Oswaldo Cruz, obrigou um aluno da 6ª série a vestir saia como castigo depois de ter fornecido a um colega as respostas de uma questão de tabuada. A denúncia foi feita pelo pai de F., 13 anos, o aluno submetido ao castigo. O juiz da 1ª Vara da Infância e Juventude, Siro Darlan, mandará uma equipe à escola na segunda-feira para avaliar o caso.

O caso aconteceu na quarta-feira. O professor Carlos Barbosa, segundo alegou, combinou com os alunos que faria, em uma prova oral, uma “brincadeira”: os meninos que errassem as respostas vestiriam saia e as meninas cueca.

Para especialista, disciplina pretende estabelecer relação de força na escola. O tempo todo é um estabelecimento de disciplina. Motivos da falta de respeito são os principais motivos de exclusão de alunos. Professores não são responsáveis por ensinar e aprender e a

**Humilhação aluno é usada para controlar aluno**

E continua SNYDERS, dizendo que a humilhação pode também ser derivada da avaliação:

*“A obrigação de ser avaliado nos seus desempenhos sempre corre o risco de se transformar em depreciação das próprias pessoas, e isto repercutirá também na imagem do aluno junto a seus colegas. Muitos alunos trouxeram-me reflexões irônicas, debochadas, ofensivas, que o professor tinha dito em relação a sua origem, sua linguagem. Provavelmente isto aparecia com frequência ao adulto ‘atormetado pelas crianças’ como seu único meio de defesa. Mas será que ele percebe o alcance de suas palavras e que a gente se instala num círculo vicioso de assaltos e vinganças?”(p.215)*

Segundo FREITAS (1995:21)<sup>43</sup>

*“Parece ser que o destino escolar do aluno define-se nas séries iniciais do primeiro grau, quando se desenvolve sua auto-estima e sua auto-imagem. As relações que o professor mantém com o aluno são vitais para esta construção. Esta auto-imagem irá acompanhar o aluno, posteriormente, nos níveis escolares superiores - se ele ficar no interior da escola.*

*As relações entre professor e aluno estão marcadas, de ambos os lados, por tais imagens. Vale dizer, o processo de ensino-aprendizagem se dá perpassando por imagens que o aluno faz de si mesmo e por imagens que o professor faz dele. Tais imagens definem relações entre professor e aluno, afetando o processo de ensino-aprendizagem.” (p.21)*

Cabe ao professor tudo fazer para que a auto-imagem dos alunos seja positiva; convencê-los de que eles possuem conhecimentos valiosos.

*“É testemunhando-lhes uma confiança naquilo que já são que o professor os ajudará a progredir em relação à satisfação cultural escolar: ousarão enfrentar o difícil, não se recusarem a si próprios, recusar seus valores, mas elaborá-los, explicitá-los, elucidá-los para realizar saltos de*

---

<sup>43</sup> Resoluções do XIV Congresso da APEOESP, op. cit.

*ultrapassagem. A escola não resolverá o conflito ou pelo menos a incompreensão entre professor e alunos abandonando sua própria tarefa onde ela é insubstituível: determinar uma arrancada, levar a uma diferença de nível". (SNYDERS, 1988: 219)*

SNYDERS comenta que as relações que se estabelecem entre professores e alunos são tão importantes que o gosto por uma determinada disciplina passa pelo afeto por determinado professor, aliás, cabe ao professor conduzir este mesmo gosto para a disciplina que leciona. O autor fala da necessidade de que as relações escolares sejam mais humanas e que o professor seja uma verdadeira pessoa.

O acesso à satisfação cultural passa pelo professor, que deve conhecer a satisfação cultural, condição principal para que possa partilhá-la. O professor deve viver as idéias que anuncia. Isso significa partir do princípio de que ninguém dá o que não tem.

O professor precisa conseguir demonstrar “a alegria de compreender, agir e progredir na proposta da cultura. É ela que fundamenta a alegria de comunicar”...(p.223)

Professor e alunos poderiam ser “parceiros culturais”, sem necessariamente existir uma relação de subordinação dos alunos a seus professores. “Na realidade professores e alunos estão todos engajados na hierarquia da cultura, mas em diferentes planos, e distâncias diferentes.” (p.224)

Na escola, a relação entre professores e alunos é norteadada pela questão da afetividade e interfere no processo de aquisição/construção do conhecimento. Assim, o afetivo serve como “ponte” para o intelectual.

*“Ao longo dos anos de trabalho torna-se cada vez mais evidente que as crianças merecem respeito, confiança e afeto; que é agradável o convívio com elas, num ambiente de sensações amenas, risadas alegres, esforços cheios de energia, primeiros espantos, alegrias puras e claras. O trabalho torna-se então estimulante, útil e belo.” (KORCZAK, 1986: 81)*

É importante perceber que a afetividade não pode se separar do processo de ensino e de aprendizagem e que o conhecimento pode advir desse importante sentimento.

FREIRE (1997), falando sobre as qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professoras e professores progressistas, cita a humildade, o bom senso, a amorosidade, a coragem de lutar, a tolerância, a decisão, a segurança e a alegria de viver e apresenta uma “fórmula” de escola feliz, alegre:

*“É vivendo, não importa se com deslizes, com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a parcimônia verbal, que contribuo para criar, para forjar a escola feliz, a escola alegre. 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 atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida. E não a escola que emudece e me emudece.” (p. 63)*

#### D) Relação pais-escola

Esse tipo de relação é prejudicada pelos “juízos provisórios” que, uma vez não condizendo com a realidade, transformam-se em “preconceitos”. Os preconceitos, então, são juízos falsos que surgem em decorrência da ausência de reflexão e criados a partir de analogias com outras situações vivenciadas.<sup>44</sup>

Neste sentido, utilizo um exemplo do cotidiano escolar, cuja ocorrência é bastante comum nas escolas públicas estaduais, principalmente nas de periferia. É a maneira como os pais interpretam o chamado da escola para lá comparecerem a fim de tratar de assuntos relacionados a seus filhos. Como as escolas, ao longo do tempo, acostumaram-se a chamar os pais apenas para reclamações sobre seus filhos, normalmente os pais chamados, quando comparecem, o fazem “armados”, sem a

---

<sup>44</sup> Conceitos de Agnes HELLER, explicitados no Capítulo I.

mínima possibilidade de diálogo. Os preconceitos que criaram com relação às chamadas das escolas, às vezes, são materializados em forma de “surras” antecipadas em seus filhos, antes mesmo de saberem os motivos do chamado na escola, ou, ainda o que é pior, batem em seus filhos na frente da própria professora, direção, funcionários ou dos próprios colegas.

Assim como os pais têm preconceitos em relação à escola, a escola tem inúmeros preconceitos com relação aos pais e alunos.

Alguns professores referem-se a problemas de outras esferas para justificar o não aprender das crianças: pai alcoólatra, mãe prostituta, criança criada pela avó, filho de mãe solteira, favelado, viciado etc, são falas que revelam os preconceitos da escola com relação às crianças.

Apesar do relacionamento escola-pais nem sempre ser harmonioso, hoje esse relacionamento é preconizado como fundamental para o bom desenvolvimento dos trabalhos escolares.

AZANHA (1978)<sup>45</sup>, interpretando ALAIN (1932), comenta ser este favorável ao estabelecimento de relações de cooperação entre a família e a escola mas apresenta restrições quanto à intensidade e continuidade dessa aproximação. A criança vive papéis diferentes nos dois mundos: o familiar e o escolar. E no mundo escolar a criança vive entre seus pares podendo “ter suas simpatias e preferências (...) sem as imposições do sangue”.

Pode ocorrer que as crianças já vivenciem nas famílias sentimentos que as perturbem e trazê-los para dentro da escola é invadir o direito à privacidade que a criança pode querer ter. É o caso, por exemplo, dos pais alcoólatras, dos quais as crianças quase sempre se envergonham, mas que os professores insistem em, constantemente, mandar chamar...

#### E) Relação alunos-alunos

---

<sup>45</sup> José Mário Pires Azanha, no prefácio do livro “Reflexões sobre a Educação”, de ALAIN (Émile Chartier).

De toda essa rede de relações, a relação entre os próprios alunos é a que menos pode ser responsabilizada pela exclusão e fracasso escolar. Aliás, “o que salva a escola de ser um inferno (...) são os amigos, a ligação com os jovens da mesma idade”. (SNYDERS, 1996:75)

Porém, vista de outra forma, pode-se dizer que existem alguns conflitos também nesse tipo de relações. É o caso da presença dos “valentões”, dos “líderes negativos”, que monopolizam a atenção dos outros alunos por representarem ameaças tanto físicas quanto emocionais.

Um exemplo que pude presenciar, várias vezes, é o caso do furto do lanche da criança menor pela criança maior. O “valentão” da 4ª série escolhe, no recreio, o lanche que deseja e o furta, ameaçando a criança menor (normalmente do Ciclo Básico) de “pegá-la na saída” caso conte para alguém (mãe, professora, inspetora de alunos etc).

Outras situações semelhantes que incluem humilhações frente à classe são comuns. A colocação de apelidos, a exclusão do grupo de amigos, os empurrões, a violência característica de quem quer “comprar briga”, podem levar a criança mais tímida a ficar com medo e mesmo sentir aversão à “selva” escolar.

#### **4.1.3. Fatores de ordem afetivo-emocional**

Os fatores de ordem afetivo-emocional interferem na possibilidade da criança sentir prazer na escola, apesar de muitos problemas desta ordem não terem surgido exclusivamente dentro da instituição, trazendo raízes das relações extra-escolares, que não podem ser desconsideradas. São os fatores ligados às emoções, que direta ou indiretamente podem influenciar na aprendizagem, ainda que, em muitos casos, não tenham o poder de impedi-la.

Mas a escola tem a mania de colocar nos “problemas emocionais” a causa do fracasso escolar de seus alunos. Acontece que não temos ainda, enquanto educadores,

conhecimento suficiente a respeito de muitos aspectos da dinâmica emocional da criança e da influência da emoção na aprendizagem. Esse fato faz com que o professor apele para “a idéia de problemas emocionais graves e desajustes familiares, colocando apenas sobre o aluno o peso de um fracasso que também é seu”. (DAVIS, 1994:80)

Neste sentido, COLLARES (1996), menciona que “uma criança com problema psicológico sério poderá apresentar repercussões desse problema em todos os momentos de sua vida, em todas as suas atividades. Inclusive na escola. Inclusive, não apenas”.(p.139) A autora diz que, no mundo social em que vivemos, mais especificamente no Brasil, as pessoas enfrentam problemas concretos que podem trazer alterações emocionais. E por isso as pessoas reagem, sentem e ressentem. Na nossa sociedade não existem pessoas sem problemas emocionais. E prossegue a autora:

*... “por que enxergar tantos ‘defeitos’ psíquicos nos seguimentos mais pobres? E mais, atribuir a esses ‘defeitos’ a origem de todos os males que acometem esse estrato social e, até mesmo, os que se referem ao país como um todo?”*

*... as crianças da classe trabalhadora apresentam problemas emocionais ..., porém não em escala significativamente diferente de crianças de outras classes sociais.” (p. 141)*

Porém, quando

*“se acredita que as causas do não-aprender se situam na esfera do emocional, a única solução só pode mesmo ser através da figura do psicólogo. A escola não tem competência - nem é este seu papel - para lidar com problemas emocionais. Porém, ao psicologizar uma questão eminentemente pedagógica, ela simplesmente transfere responsabilidades, exime-se de seu próprio fracasso. Em última instância, delega seu espaço a outra instituição, a da saúde.” (COLLARES, p. 146-147)*

Muitas vezes, o diagnóstico da clientela escolar feito no início de cada período letivo, aliado ao conhecimento anterior da criança e sua família, feito pelos professores da série anterior e elementos da própria comunidade, podem trazer dados que servirão para planejar o tipo de trabalho adequado àquela clientela, possibilitando adequações ao currículo escolar. Mesmo que o diagnóstico demonstre que muitos alunos de escolas da periferia ficam sozinhos em casa, não têm ninguém que supervisione as suas tarefas, não sabem se organizar e alimentam-se basicamente da merenda escolar, provêm de famílias desintegradas, possuem pais alcoólatras, sofrem violência física e às vezes sobrevivem de “pequenos serviços”, não significa que não consigam aprender, mas evidencia a necessidade de utilização de formas diferenciadas de relações intra-escolares. E esse é o grande desafio para a escola.

FREIRE (1997) sobre a questão da afetividade, sabiamente diz:

*“O mundo afetivo desse sem-número de crianças é roto, quase esfarelado, vidraça estilhaçada. Por isso mesmo essas crianças precisam de professoras e de professores profissionalmente competentes e amorosos e não de puros tios e de tias.*

*É preciso não ter medo do carinho, não fechar-se à carência afetiva dos seres interditados de estar sendo. Só os mal-amados e as mal-amadas entendem a atividade docente como um que-fazer de insensíveis, de tal maneira cheios de racionalismo que se esvaziam de vida e de sentimentos.*

*Creio, pelo contrário, que a sensibilidade em face da dor imposta às classes populares brasileiras pelo descaso malvado com que são destratados, nos empurra, nos estimula à luta política pela mudança radical do mundo.” (p. 69-70)*

Segundo DAVIS (op. cit.), “cabe à escola esforçar-se por propiciar um ambiente estável e seguro, onde as crianças se sintam bem, porque nestas condições a atividade intelectual fica facilitada.” (p. 81)

Relações de afeto e respeito mútuos entre o adulto e a criança, muitas vezes reduzem o nível de ansiedade da criança, influenciando positivamente no campo das emoções.

É na relação estável, que se estabelece com um ou mais adultos, que os padrões afetivos das crianças são desenvolvidos. É, portanto, na interação humana que a criança aprende e também trabalha sua afetividade e a emoção.

Neste sentido, KAMII (1985), diz que “a criança que se sente respeitada em sua maneira de pensar e sentir é capaz de respeitar como os adultos pensam e sentem.” (p. 131)

A criança que exerce seu direito à voz, que é respeitada como um ser único, que é valorizada e tratada com carinho e atenção, tem sua auto-estima melhorada e confia no seu próprio raciocínio. Como consequência, é uma criança que consegue aprender, sente prazer, trata bem às pessoas e quase sempre não tem motivos para utilizar formas de agressão ( ou defesa?), como por exemplo, deprestar a escola.

*“Com uma vida efetivamente tão sofrida, tão precocemente expropriada da ‘irresponsabilidade’ própria da infância, a escola não poderia ser um oásis para essas crianças? Um espaço em que, ao nele penetrarem, pudessem ser crianças, enfim?” (COLLARES, op.cit: 149)*

#### **4.1.4. Fatores de ordem estrutural e organizacional**

Neste item, abordo as questões relacionadas aos aspectos que envolvem a estrutura física dos prédios escolares e as questões referentes à maneira como a escola se (des)organiza para atender aos seus usuários.

#### 4.1.4.1. Os prédios escolares

##### A) A conservação

O descaso governamental de muitos anos torna-se visível à medida em que é possível observar o estado de abandono em que se encontra a maioria dos prédios escolares no Estado de São Paulo. Em cada ano, apenas uma ou duas escolas de cada Delegacia de Ensino “conseguem” ser atendidas nos seus pedidos de reforma, fato diretamente relacionado ao grau de influência e/ou dinamismo na atuação de seu diretor ou bairro.

É interessante notar que não parece haver interesse em priorizar a conservação dos prédios escolares, mesmo sabendo que a má conservação pode levar à depredação. Analisando a realidade pode-se observar que parece existir um maior número de casos de falta de manutenção do que de atos de vandalismo. Nesse sentido, pode-se comparar a falta de manutenção por parte do estado, a uma forma de vandalismo dissimulado.

##### B) A questão da limpeza

Entendo a questão da limpeza como de extrema importância quando se pensa em formas de tornar a escola agradável ao aluno.

O descuido característico das escolas públicas parece ter por objetivo deixar a criança em sua classe social de origem onde tudo falta: emprego, alimentação, moradia, material escolar etc. A escola é apenas uma continuação do contexto da própria criança: falta papel higiênico, sabonete, toalha, copos descartáveis, cortinas nas salas, mobiliário apropriado e em número suficiente etc. Além disso, a sujeira da escola, o descuido dos sanitários, os vazamentos, o mau cheiro, as descargas quebradas, a água não potável, o bebedouro sujo, entupido e outras situações semelhantes são extremamente humilhantes à criança.

Depois de muitas denúncias e graças às notícias veiculadas pelos jornais, nos últimos anos, a escola paulista começou a receber uma maior quantidade de verbas

para os diversos fins, inclusive para a limpeza, tendo sido possível às escolas a contratação de firmas especializadas para esse serviço. A pergunta é: se esses recursos começam a aparecer agora, onde andavam até então?

#### C) A adequação do espaço escolar

A maioria das escolas públicas paulistas não apresenta espaços para laboratório, biblioteca, salas ambiente, salas de TV etc, tão necessários ao bom desenvolvimento das aulas. Além disso, a própria organização espacial dentro das salas de aula nada tem a ver com o novo modelo pedagógico, no qual o aluno é o centro do processo educativo. As carteiras dispostas uma atrás da outra insinua que o professor é o detentor do saber, dono de uma verdade única que todos deverão “absorver” igualmente.

A rede estadual de ensino paulista utiliza um quadro (Q.E.), que contém todas as informações sobre as salas e espaços existentes na unidade escolar. Quando de seu preenchimento, os órgãos superiores não permitem que a escola deixe de mencionar a existência de algumas salas que pretendem transformar em outros ambientes como laboratórios, salas de vídeo, biblioteca etc. Assim, o cálculo do número de vagas para o recebimento de alunos é feito sobre o número de salas existentes, o que inviabiliza o uso do espaço físico para outros fins pedagógicos e igualmente importantes. Neste caso, onde fica a autonomia da escola e de seu Projeto Pedagógico?

#### **4.1.4.2. A estrutura material**

##### A) A questão do material

Conforme foi dito anteriormente, o fato das verbas agora estarem chegando na escola e não mais “enroscando” no caminho, é um fato positivo, que incide diretamente no aumento de material didático. Há, porém, uma necessidade anterior à chegada dos materiais que deveria ser atendida. Refere-se ao desconhecimento do uso de grande parte deles. Como exemplo, posso citar o computador recebido pelas Escolas-Padrão, em 1994, que ficou quase um ano à espera de alguém que ensinasse pelo menos a secretária a usá-lo, já que naquela ocasião nenhum funcionário

dominava a linguagem da informática. Outros materiais, mais especificamente didáticos, como o material dourado e as Atividades Matemáticas (AM), são excelentes materiais para o ensino de Matemática, mas com pouco uso porque poucos professores o conhecem. As Delegacias de Ensino ofereciam cursos visando eliminar as dúvidas quanto à utilização, porém, nem todos os professores participavam, uma vez que eram feitos fora do horário de trabalho do professor. A partir de 1997, com a horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), as escolas parecem estar se organizando visando a suprir tais necessidades.

Os livros didáticos enviados, embora muito importantes, às vezes não são utilizados pelos professores que nem ao menos os conhecem, uma vez que as escolas não possuem bibliotecária para catalogá-los, organizá-los e divulgá-los. Muitos somem...

Quando ainda existia a Escola-Padrão, havia o coordenador do CIC (Centro de Informação e Criação), que exercia também o papel de divulgador dos livros novos, dentre os seus demais papéis. Porém, com a extinção desse tipo de escola foram extintas também as suas conquistas.

No que se refere ao material para Educação Física e Educação Artística, as escolas normalmente sobreviviam com recursos dos próprios alunos.

A questão do material escolar de uso do próprio aluno também é bastante séria. As escolas recebem um material de péssima qualidade que os professores e alunos rejeitam. A compra desse material pelo estado é feita mediante concorrência pública e, assim, sempre vence o preço mais baixo e, conseqüentemente, o de qualidade inferior. Esse material só é utilizado para ser distribuído aos alunos carentes, que não têm condições de adquirir o recomendado pela professora. Desta forma, os alunos pobres são duplamente discriminados.

Quando do processo de licitação para a compra desses materiais, os responsáveis deveriam explicitar claramente o que se pretende comprar, com detalhes, de tal modo que não se adquirisse material de qualidade inferior, tal como caderno reciclado, que ao apagar, rasga-se a folha. Mas, como o diretor é um

pedagogo e não um especialista em contabilidade, não tem obrigação nem conhecimento para realizar corretamente tais processos. Esses excessos de funções nada correlatas ao seu cargo, são impostas aos diretores e representam uma violência dos órgãos superiores para com esse profissional do ensino.

#### **4.1.4.3. Os recursos humanos**

##### **A) A questão do corpo de apoio**

O corpo de apoio envolve todos os recursos humanos administrativos, tais como merendeira, serventes, inspetores de alunos, escriturários, secretários, zeladores.

Além da deficiência na rede de relações que se estabelecem entre eles e os alunos (já comentadas anteriormente) e entre eles mesmos, uns com os outros, a presença/ausência desses profissionais no cotidiano escolar interfere positiva/negativamente na organização do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, no prazer escolar.

##### **B) A questão da (in)segurança**

Esta é uma questão bastante séria que não tem, por parte dos órgãos superiores, a devida atenção. Professores e alunos são constantemente ameaçados, às vezes à mão armada, no exercício de suas funções. A escola não possui segurança que possa dar maior tranquilidade ao desenvolvimento de seu trabalho. As que possuem um profissional para esse fim, o fazem por conta própria e com remuneração advinda de recursos próprios, via APM, quase sempre a partir de festas escolares.

Em muitas escolas, muitas vezes, crianças e jovens são submetidos à situações que se assemelham à “roleta russa”, na sua ida diária à escola. Bairros violentos, favelas sem policiamento ou mesmo com policiamento despreparado, constituem-se em perigos diários a enfrentar.

No interior da escola a situação também não é muito diferente. Ameaças, agressões, oferta de bens roubados e comércio de drogas são algumas das situações que os alunos vivenciam.

#### **4.1.4.4. A (des)organização escolar**

##### **A) A questão da adaptação da criança à escola**

Para entender melhor essa questão, vejamos algumas posturas encontradas no interior da escola, no primeiro dia de aula, quando tudo começa. Apresento-as, às vezes em forma de arremedo cômico, a partir de minha observação na prática escolar.

A escola, como um todo, é responsável por essa “fobia” que se inicia logo no primeiro dia de aula.

Geralmente, esse dia é muito tumultuado. Todos os envolvidos na escola, os serventes, os inspetores, a merendeira, o zelador, a secretária, os escriturários, o diretor e seu vice e os professores, transmitem uma enorme ansiedade.

O clima de tensão se inicia nos dias anteriores, quando a Delegacia de Ensino sobrecarrega a secretaria e a Direção com reuniões e solicitações de toda a espécie, surgindo aí muitas cobranças.

O processo de atribuição de aulas aos professores é o episódio mais complicado para o diretor. A direção de escola que errar nesse processo extremamente burocrático, que envolve o preenchimento correto de muitos papéis, passará a ser considerada ineficiente...aos olhos da Delegacia de Ensino.

Os serventes, na última semana de férias, já foram convocados para a grande faxina e se encontram cansados...

Os inspetores de alunos, que estavam “na santa paz”, recebem de volta “os demoninhos” (como costumam designar os alunos), com quem se relacionarão

durante o ano todo, sempre tentando culpar alguém: “nesta escola falta pulso, falta direção”...

Os professores, levam nesse dia, como em todos os outros, 15 minutos para sair da sala dos professores após o sinal. E o corredor que os leva ao pátio assemelha-se com o corredor no qual caminha o gado para o seu sacrifício. Tristes, já cansados da dupla jornada, desvalorizados, sem dinheiro e muitos outros problemas daí decorrentes, não se sentem dispostos a recomeçar.

Os diretores e os inspetores de alunos quase ficam loucos no primeiro dia. São pais que não querem a professora que pegou a classe de seus filhos e solicitam trocas; são crianças cujos nomes não constam na lista; são pedidos de mudanças de horários; são professores que não querem o “Joãozinho” na sua classe etc. A loucura é total.

Nesse clima, pensa-se em tudo, menos no aluno que está chegando e que é a razão da existência da escola.

A grosseria, a agressão com que muitas vezes são tratados os alunos constitui fator importante nessa hora. E isso ocorre apenas e tão somente na escola pública, “terra de ninguém”. Na escola particular, muitos desses profissionais(?) seriam demitidos...

As crianças ingressantes, além de enfrentar o ambiente hostil, têm que aprender, de imediato, a se imporem para não virarem “saco de pancada” dos alunos maiores. É a selva. Seleção natural?

As crianças mais novinhas choram e esse choro normalmente significa medo porque sua mãe está indo embora. Representa, muitas vezes, o primeiro episódio de separação do ponto de referência que possuem, que é suas casas. Esse medo e ansiedade podem levar a outros sintomas como: dor de barriga, dor de cabeça, vômitos etc. Mas, na escola, muitas vezes ele é interpretado como manha, birra, choradeira.

Essa é uma questão que merece atenção por parte da escola e que normalmente não a tem. Muitas crianças sentem um tipo de rejeição, que, às vezes, é erroneamente encarada como distúrbio emocional ou de aprendizagem e que pode chegar a ser uma fobia escolar.

Ir à escola requer muito esforço por parte de uma criança. SNYDERS (1988) diz que “esse esforço cultural é particularmente severo para uma criança”, uma vez que ela estava ainda começando a se familiarizar com o mundo que a cerca quando é solicitada a abandonar o que possuía e arriscar-se em direção ao desconhecido, em rumo às exigências maiores. Pode-se entender como lógicas, neste caso, as resistências e temores que possam surgir. A escola precisa compreender esse processo pelo qual a criança está passando, admiti-lo e tentar ultrapassá-lo. (p. 205)

Como se não bastasse tudo o que a criança está vivenciando nesse dia, ela ainda vê a servente como uma bruxa, uma vez que, com a vassoura na mão, bate em seu cachorro, amigo inseparável, que, fiel ao extremo, não quer deixar o seu dono sozinho na escola. Parece que pressente algo...

Sempre entendi que os professores e funcionários deveriam ter cursos de capacitação para entenderem o que se passa com essa criança que chora, para conhecer que quanto menor a criança, mais dificuldade de adaptação ela apresentará e que, em poucas semanas, se a criança sentir que a escola não é um ambiente hostil, ela superará o medo.

Talvez o momento apropriado para se tratar desse assunto fosse durante os dias de planejamento. Aí, os professores e funcionários poderiam ter cursos que os preparassem para o recebimento adequado dos alunos.

A escola e seus professores precisam “permitir” que os pais participem desse processo de adaptação às aulas. Esse fato é comum nas escolas particulares, assim como o aumento progressivo do tempo que a criança fica na escola, recepções bem organizadas, primeira semana mais atrativa. Na escola pública o fato é desconsiderado e o máximo que é feito é que as crianças saem no recreio na primeira

semana, fato agradável principalmente para os professores, que trabalham menos nesses dias.

No primeiro dia de aula, bastante significativo para a criança, geralmente as mães são impedidas de entrar na escola e a criança, que se sente desprotegida quanto ao desconhecido, pode começar aí a apresentar a sua primeira rejeição pela escola. E esse desconforto emocional gera desprazer.

#### B) Normas e procedimentos

A organização da escola passa pela questão das normas escolares que são de dois tipos: as normas advindas da administração superior e as normas nascidas na dinâmica da própria escola. A primeira, envolve a questão da obrigatoriedade, da frequência, o número de alunos por sala, a grade curricular, os horários de funcionamento da escola etc. A segunda, inclui, dentre outras situações, a forma como são tratados momentos super importantes como: a matrícula, a organização de turmas, o horário, os valores, os conteúdos, a ação dos profissionais da escola, estruturas de poder e decisão.

A totalidade dos procedimentos da escola revela a opção política feita por ela e aponta para uma sociedade mais democrática ou mais excludente. Esses procedimentos também podem contribuir para que a escola seja considerada sem vida e alegria.

GARCIA (1985) já alertava há mais de 10 anos atrás, para alguns momentos da escola pública que, apesar de super importantes, não recebiam o devido valor.

Desde o momento da matrícula, a escola deixa clara a sua opção de estar ou não ao lado de seus usuários. Por exemplo, os horários para o atendimento de pais trabalhadores não pode ser o que geralmente é praticado pelas escolas: 8 às 11 h e das 13 às 16 h. No entanto, os órgãos centrais da própria Secretaria da Educação, em cumplicidade com a Direção da Escola, sabem da existência desse descompasso e permitem que isso ocorra.

Como é exigida a presença dos pais para a matrícula, o pai trabalhador vê-se obrigado a perder um dia de serviço, quando não dois ou mais para conseguir matricular seus filhos.

O mesmo ocorre com relação à organização de turmas. As turmas normalmente são homogêneas e as melhores classes ficam para as melhores professoras ou as mais antigas (GARCIA, op. cit.). O próprio diretor desconhece ou não quer valer-se dos aspectos legais que regem o processo de atribuição de aulas, que, como o próprio nome diz, trata-se de atribuição de aulas pelo Diretor e não escolha pelos professores.

Em relação ao horário, parece que a escola desconhece a realidade do aluno trabalhador e apresenta um horário a ser cumprido pelos alunos que não se coaduna com as outras atividades que esse mesmo usuário da escola realiza.

A atitude dos profissionais da escola são fatores determinantes do sucesso ou fracasso escolar. Engajamento político e conscientização de seus papéis são condições importantes para um trabalho comprometido com a clientela.

A escola, enquanto instituição, tem contatos com os pais que são previstos no calendário escolar: são as reuniões de APM, Conselho de Escola e reuniões após as avaliações bimestrais. Extra oficialmente, no entanto, é que se consagra ou não o entrosamento escola-pais ou escola-comunidade. São os momentos informais, como festas na escola ou outros empreendimentos conjuntos.

As reuniões de pais e mestres, que normalmente são feitas após as avaliações bimestrais e têm como único objetivo falar do aproveitamento escolar dos alunos, raramente atingem o seu objetivo.

Em pesquisa de CAMPOS (1995), sobre essa questão, uma mãe assim se referiu:

*“a escola só chama a gente para reclamar, só para falar que os filhos estão indo mal, que não sabem fazer nada... em reunião é pior ainda, as professora reclamam na frente das outra mães, falam que as crianças não*

*tomam banho, não fazem lição... eu sempre falo que não vou mais em reunião, mas acabo indo e sempre me arrependo.”(p. 53)*

A autora desenvolveu uma pesquisa/ação junto às mães de alunos mal sucedidos na escola e aponta para o fato de que existe uma distância entre a escola e a vida cotidiana das mães:

*“as mães começaram a trazer para as reuniões frequentes reclamações acerca do modo como seus filhos vinham sendo desrespeitados pelos professores e de como ficavam inseguras quando precisavam entrar em contato com a escola, devido ao sentimento de inferioridade que experimentavam diante dos professores e da direção.” (p54-55)*

### C) O tempo de trabalho efetivo

O descompromisso docente pode ser notado quando se analisa o fator “tempo curricular”, fato confirmado por SANTIAGO (1990) e PENIN (1994).

PENIN (1994) comenta que, em pesquisa no cotidiano escolar, do conjunto de horas em que a pesquisa se desenvolveu dentro da sala de aula, 36,4% desse tempo a classe permaneceu sem professora, sem contar os períodos de licença da mesma. É o caso, por exemplo, das constantes interrupções que a aula sofre durante o dia. Se formos debitar esses momentos, certamente pouco tempo sobrarão de efetivo trabalho.

Toda vez que uma professora falta e a escola não tem quem colocar no lugar da faltosa, vê-se num dilema terrível. De um lado, estão os pais que saíram para o trabalho pensando que seus filhos ficariam sob os cuidados da escola, portanto, não é possível dispensar os alunos menores. De outro lado, a escola, com seus funcionários, sempre em número insuficiente, que não pode assumir a função de tomar conta da classe. Então, como “quebra-galho”, coloca-se uma classe inteira dentro da outra, inviabilizando o trabalho das duas. Isso significa que a cada falta sem aviso prévio por parte do professor, duas classes serão prejudicadas. Esse e inúmeros outros fatos corriqueiros, são “sapos” engolidos pelos professores, alunos e pais e que contribuem, cada vez mais, para o desestímulo geral e desprazer na escola.

Quando a professora de classe de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série tira pequenas licenças, uma estagiária assume a classe, quase sempre sem nenhuma orientação, nem da professora ausente, nem da escola e sua coordenação e direção. O tempo é utilizado para exercícios retirados do próprio caderno do aluno e outras atividades muitas vezes não relacionadas ao que a professora anterior vinha ensinando.

Além desses afastamentos por licenças, às vezes existem outros tipos de afastamentos temporários que mais significam desvio da função do professor, proposto pelo próprio diretor da unidade escolar. Motivos como: servir de motorista, levar papéis à Delegacia de Ensino, fazer compras para a escola, levar crianças que se machucam etc., evidenciam que o ato educativo pode esperar. Há coisas mais importantes por fazer ...Infelizmente.

Outro tipo de afastamento temporário muito comum é o que se refere às conversas no corredor entre professores e à entrada 15 minutos mais tarde, por parte dos professores, no início das aulas e após o recreio.

#### **4.1.5. Fatores de ordem didático-pedagógica**

Embora todos os entraves apontados constituam motivos de preocupação, os fatores de ordem didático-pedagógica têm um papel bastante relevante quando se pensa em compreender os motivos da decepção e do desprazer escolar.

Esses fatores referem-se ao próprio currículo escolar. Incluem todas as práticas escolares, além da metodologia de ensino do professor, os conteúdos e a avaliação.

O currículo pode ser entendido como “o conjunto das atividades da escola que afetam direta e indiretamente, o processo de transmissão-assimilação e produção do conhecimento”.(VEIGA, 1991:82). Portanto, o currículo é mais do que um rol de conteúdos.

Pelo currículo, a estrutura social e seus determinantes penetram na escola. Os currículos escolares valorizam determinados conteúdos, habilidades, valores,

conforme os diferentes momentos históricos. Isso significa que o currículo varia de acordo com o homem que a sociedade deseja formar.

A escola realiza sua função social através de sua matéria-prima: o conhecimento. Através dele, diferentes aprendizagens devem tornar-se competências. Essas aprendizagens formam o currículo escolar.

O currículo deve ser norteado pela própria realidade e não ser interpretado como algo estático; deve ser tão dinâmico quanto a sociedade. Por esse motivo, há necessidade de reflexão contínua sobre os conhecimentos veiculados pela escola e sua validade. No entanto, nossas escolas parecem desconsiderar a realidade vivida pelos alunos. São conhecimentos desarticulados que “nossas crianças e adolescentes são obrigados a estudar e a devolver aos professores, sob a forma de avaliações. (...) felizmente, esses conteúdos são logo esquecidos”. (ALVES, 1996).

Quanto aos valores que a escola veicula embutidos em sua prática e que podemos chamar de “currículo oculto” (APPLE, 1982), pode-se dizer que eles impregnam todo o currículo escolar e normalmente baseiam-se em valores da classe dominante. Assim, é bastante comum observarmos atitudes que levam ao individualismo, ao consumismo, à competição. O currículo escolar transmite, de forma não explícita, o autoritarismo, a agressividade, a submissão e o medo através das práticas escolares. E mais do que isso, a escola ensina a obedecer, a não questionar, a aceitar como verdadeiros os discursos ouvidos e leva a um sentimento de incapacidade. Essa incapacidade impede que o aluno construa o seu próprio discurso. Essas “outras” aprendizagens são bem visíveis na escola. Pode-se dizer, em concordância com MOREIRA (1994), que o currículo oculto “é o principal veículo da aprendizagem de valores e atitudes.”

Outro fator importante quando refletimos sobre os porquês da educação institucionalizada estar sendo tão desacreditada e ineficiente, é a existência de uma falta de elos de ligação entre a educação informal e a formal, o que faz com que a vivência da criança, o seu mundo, lá fora, não seja levado em consideração.

Neste sentido, MOREIRA (op. cit.) diz que existe ainda o “currículo nulo” que

se refere ao que a escola não entende como de sua responsabilidade ensinar. Refere-se às ausências. São os assuntos dos quais ninguém fala e que são, normalmente, temas polêmicos e de grande interesse para os alunos.

SNYDERS (1996) diz que

*“são inúmeros os alunos ávidos por deixar esse recinto para ir ao encontro do mundo cotidiano, pois este lhes parece o mundo ‘autêntico’; encontrar condutas, desejos e até mesmo idéias e palavras que não existem e não têm equivalente na escola. A distância entre o escolar e o vivido fora da escola é tão grande que a escola se descobre, por essa razão, desbotada e fantasiosa.” (p. 120)*

As crianças e mesmo os jovens da classe trabalhadora estão vivenciando um contexto constantemente negado pela escola, fato que pode ser comprovado até através da análise das imagens de alguns livros didáticos: famílias unidas, roupas e sapatos novos, alimentação abundante na mesa, acesso aos bens de consumo etc, tudo muito colorido. Assim, os valores que a escola passa como seus, parecem estar em desacordo com os valores de grande parte de sua clientela, o que, muitas vezes, pode contribuir para o desprazer na escola.

É preciso partir da realidade social.

*“Isso significa que questões diversas como saúde, trabalho, violência, desigualdade social, miséria e, também, os avanços da ciência e da tecnologia, os direitos humanos, a proteção ou devastação do meio ambiente são problemas do nosso tempo, atingem de alguma forma nossa vida e não podem ficar do lado de fora da escola.”<sup>46</sup> (p. 27).*

A escola, então, precisa fornecer instrumentos para a compreensão da realidade e isso é função das diferentes disciplinas. Viver no nosso tempo é uma tarefa que a escola precisa aprender a executar. Significa ampliar o potencial do currículo escolar: mais que um rol de disciplinas; um manual de sobrevivência.

---

<sup>46</sup> Raízes e Asas. Publicação CENPEC - Centro de Pesquisas para Educação e Cultura.

Não se pode ignorar o potencial cognitivo existente nas transmissões, via TV, a que as crianças e adolescentes estão expostos diariamente. A TV é um veículo de informações que atinge a todas as camadas sociais, indiscriminadamente. Basta passar até nos bairros mais humildes e mesmo em acampamentos de sem-terra e veremos as antenas de TV. A escola não pode desconsiderar esse fato.

Na era da tecnologia não se pode dar as costas ao desenvolvimento crescente que, além da TV, utiliza multimídia, Internet e outros recursos que demonstram a necessidade de nova qualificação para o exercício da profissão docente.

*“O anacronismo de nossos modelos de ensino, quando existe algum modelo, contribui para diminuir o interesse dos mais jovens pela escola, que, para eles, passa a ser expressão do que é antigo. O desafio aqui é incorporar estes equipamentos no mundo da escola, tornando-a a um só tempo mais atraente, mais eficaz e mais democrática.”<sup>47</sup> (p.11)*

Outro ponto que merece destaque quando se analisa a influência dos fatores didático-pedagógicos no ensino é a inadequação de alguns conteúdos aos interesses de determinadas faixas etárias.

ALVES (1996) menciona o fato de que sua neta, então na Pré-Escola, levou para casa a seguinte pesquisa: “O que é a política?” e diz que mais uma vez sentiu raiva das escolas e dos professores.

*“Só se pode pensar e aprender aquilo sobre que se pode falar. Reacendeu-se em mim uma antiga convicção de que as escolas não gostam das crianças”.*

O autor diz que pedir a uma menina de seis anos que pesquise sobre política é o mesmo que dar uma picanha para um recém-nascido e evidencia a burrice da escola. Burrice essa que não vai sumir com os recursos e outros meios técnicos eficazes. A escola precisa falar sobre coisas que estão ligadas à vida e a escola não fala sobre aquilo que é “vitalmente importante para as crianças”

---

<sup>47</sup> Resoluções do XIV Congresso da APEOESP, op. cit.

Talvez por esse motivo é que se percebe uma apatia geral de crianças e jovens diante da escola, o que leva à desmotivação e desinteresse para com os conteúdos escolares. A escola é sim valorizada por eles, mas como ponto de encontro, como forma de contatos sociais.

Há uma enorme distância entre a escola e o universo cultural da criança, do adolescente e mesmo do adulto. Como a aprendizagem se dá a partir daquilo que o indivíduo já sabe, já construiu, a escola começa aí a não cumprir a sua função.

BALZAN (1988), apresenta um relato de um professor, que fala sobre seus alunos do noturno:

*'Por falta daquilo que poderíamos chamar de 'cultura geral mínima', a maioria é simplesmente incapaz de estabelecer quaisquer tipos de relações espaço-temporais entre os fatos que lhes são apresentados, embora já tivessem tido vários anos de Estudos Sociais ou de História e Geografia. Da mesma forma, para a maioria, em cuja formação anterior esteve ausente qualquer tipo de aprendizagem que resultasse no desenvolvimento de sua capacidade de abstração, hoje é muito difícil aplicar conhecimentos elementares de Matemática na resolução de problemas de Física, embora ao professor desta disciplina estes pareçam extremamente simples. Como esperar que esses alunos encontrem satisfação no processo de aprendizagem, se eles logo constatam que os conteúdos de Biologia e Química não se apóiam concretamente em nada daquilo que realizaram nos 8 anos anteriores, não se relacionam entre si, nem com as demais disciplinas e nem mesmo com quaisquer tipos de experiências que estejam vivendo no presente momento?' (p.14)*

Na mesma obra o autor disse, há dez anos atrás: “o povo chegou à escola, mas esta pouco ou nada tem a lhe oferecer”, conclusão não distante de nossa realidade atual.

O dia-a-dia em muitas escolas nos mostra a existência do professor semi-habilitado para a profissão que exerce, numa escola semi-acéfala e desestruturada,

que ocupa o horário destinado às aulas para transmitir noções desvinculadas da realidade dos alunos ou, muitas vezes, transmitir conceitos que nem o próprio professor conhece bem, ou mesmo “abobrinhas”, cuidadosamente cronometradas para esgotar-se ao término das aulas. Outras vezes, o ensinar tem tudo a ver com adestramento, onde o aluno não precisa pensar; basta memorizar e responder aos intermináveis questionários...O aluno, sujeito da educação, nada tem a ver com a criança, jovem ou adulto real. Não se atenta para o fato de que nossos alunos ingressam no mercado de trabalho antes mesmo do ingresso na escola, e este, muitas vezes, lhes gratifica mais.

Além da inadequação à realidade, o professor apresenta dificuldades de várias ordens e têm a cabeça povoada por muitos mitos e ideologias.

PENIN (1994) descreve situações em que o professor demonstra ter dificuldade para integrar as concepções sobre aprendizagem mais recentes às suas concepções anteriores; têm a expectativa de que os alunos, quando chegam à Escola, já devem vir com uma experiência que facilite a ação de ensinar; entendem a dificuldade das crianças na aprendizagem escolar como “desvantagem cultural” delas mesmas; estão incorretamente trazendo idéias metodológicas ultrapassadas no que se refere principalmente ao uso de questionários e cópias como formas de aprender Estudos Sociais e Ciências. Os professores entendem que trabalhar um conteúdo significa organizar “pontos”, registrados formalmente pelos alunos e não atentam para o fato de que o uso bastante repetitivo das atividades desenvolvidas levam à desmotivação e cansaço.

Esse fato pode ser interpretado como não domínio dos conhecimentos advindos das matérias pedagógicas dos cursos de formação, medo do desconhecido e de perder o controle da classe.

A maneira como o professor apresenta o conteúdo aos alunos refere-se à didática, mais especificamente à metodologia de ensino. É o como ensinar. Dependendo deste “como ensinar”, da relação do professor com o conteúdo que ensina, da atenção que o professor dá às características do aluno nas fases evolutivas

em que se encontram, o aluno pode ou não sentir prazer nas suas idas à escola. O “como ensinar”, então, pode ser um dos motivos que levam a criança ao desprazer.

A metodologia de ensino envolve também os métodos, técnicas e procedimentos considerados como recursos não neutros. Refletem ou devem refletir todo o contexto em que se desenvolve a ação, a postura pedagógica do professor e as teorias que a embasam. Com base neste raciocínio, só serão possíveis mudanças significativas à medida em que o professor puder compreender o ato pedagógico como um ato político. Isso possibilitará uma opção consciente indicando o caminho a ser tomado.

CUNHA (1989) aponta como pontos importantes no que se refere a essa questão, o gostar de ensinar, o gostar de gente; o domínio do conteúdo que ensina, o gosto pelo estudo, o respeito à pessoa humana. Apresenta as habilidades que os professores de sua pesquisa, os considerados bons professores, entendem como importantes: a organização do contexto da aula, explicitando aos alunos o objetivo do que vai ser realizado; a localização histórica do conteúdo, relacionando-o com outras áreas do saber; a apresentação de um roteiro da aula, a preocupação em permitir o diálogo, de maneira que, a partir de uma pergunta, possa ser envolvida a classe toda no assunto em discussão; usar sempre palavras de reforço, utilizar uma linguagem clara terminologicamente, tom de voz adequado, além de tornar o conhecimento acessível à compreensão dos alunos. Para isso precisa ser profundo conhecedor do que ensina. Precisa ter competência na variação de estímulos e uso adequado de recursos; movimentação adequada na sala de aula e certa dose de senso de humor. (p. 149-171)

PENIN (op. cit.), mostra a falta de sensibilidade e a perda da criatividade na prática docente de muitos professores. Ao analisar o cotidiano de uma sala de aula, a pesquisadora relatou que a professora da classe havia solicitado às crianças que elaborassem um problema de matemática. Após executada a ordem corretamente, um aluno encerrou o problema acrescentando a seguinte frase: A maçã é gostosa. A professora o repreendeu dizendo:

—“Não é para escrever uma história, é prá escrever um problema”. A autora diz que “é nesses tenteios - quase uma fuga das determinações impostas - que a aprendizagem se dá, mais no intervalo do que na intenção pedagógica explicitada.” (p. 165).

A autora encontrou, em suas pesquisas, aspectos didático-pedagógicos pouco recomendados como a utilização de uma mesma cartilha por dois anos seguidos, o pouco trabalho com leitura apesar de todos os alunos afirmarem apreciar a leitura de revistas em quadrinhos e livrinhos de história. (p. 86).

No que se refere à avaliação, a prática de nossas escolas revela a existência de um processo seletivo, excludente, destinado a nivelar os conhecimentos dos alunos, de acordo com a expectativa do professor.<sup>48</sup> Não bastasse a necessidade de novas interpretações do processo avaliatório, o professor, muitas vezes, apresenta resistência quanto à participação em projetos e discussões que visam a ampliar seus conhecimentos. Os professores apresentam desânimo e apatia; muitas vezes mostram-se insatisfeitos e são preconceituosos. (CAMPOS, 1995:86-87)

No capítulo a seguir, apresento a teoria por mim utilizada para explicar a questão do prazer na escola, com o objetivo de melhor entendê-lo.



<sup>48</sup> Sobre o assunto Avaliação Educacional ver página 96 a 100.

## Capítulo V

### Entendendo o prazer na escola

*“Dirão que o prazer da aventura mental é coisa rara, que só poucos podem saboreá-lo e que a educação comum não pode levar em conta um bem tão elitista. Eu não acredito nisso. O prazer da aventura mental é muito mais comum nos jovens que em homens e mulheres mais velhos... É coisa rara na vida adulta porque se faz de tudo para matá-lo enquanto dura a educação”<sup>1</sup>*

Bertrand Russel

Busco, inicialmente, na Teoria Sexual ou da Libido, elaborada por Sigmund FREUD, subsídios para o entendimento do conceito de prazer. Procuro, também, diferenciar os termos prazer e alegria, usados por autores como SNYDERS, ALVES e ALAIN, com o objetivo de conceituar o prazer, especificamente na educação. Teço, ainda, algumas considerações sobre a aprendizagem e o papel da inteligência, da motivação e do desejo.

#### 5.1. FREUD e o funcionamento do aparelho psíquico: a gênese do prazer<sup>2</sup>

O aparelho psíquico, na concepção freudiana, estaria “programado” para buscar o prazer. Essa “programação”, que pode ser observada no comportamento dos

---

<sup>1</sup> Citação utilizada na obra de Hugo Assmann: *Metáforas novas para reencantar a educação*. p. 149

<sup>2</sup> Este item traz importantes contribuições e sugestões fornecidas pelo Dr. Roberto Pinto de Moura, médico psiquiatra e psicanalista, professor do curso de Psicologia da PUCCAMP, que, num gesto de raríssima generosidade, prontificou-se a discutir a questão, emprestando ao meu trabalho, o seu conhecimento ímpar.

seres vivos, indica que a busca pelo prazer faz parte da vida e do impulso a conservá-la e não estaria atribuída aos aspectos anatômicos do cérebro, mas, especialmente, aos aspectos fisiológicos.

O desprazer e a dor, dos quais o ser vivo, continuamente, tende a fugir, representam perigos e são sinais de destruição da vida. Diante de tal ocorrência, o organismo tende a buscar a eliminação do estímulo externo que perturba o seu equilíbrio, ou fugir dele, ou ainda, a proteger-se contra ele. Quando, diferentemente, o estímulo é interno, o ser vivo apresenta uma tendência de agir no exterior para atender à sua necessidade interior. No caso da fome, por exemplo, tende a buscar o alimento e, assim, procurar reestabelecer o equilíbrio interno.

A Psicanálise freudiana concebe os seguintes aspectos no aparelho psíquico, considerando a sua topografia: Inconsciente, Pré-consciente e Consciente.

FREUD caracterizou o **inconsciente** como um sistema contendo “impulsos carregados de desejo”, regulado exclusivamente pelo “princípio de prazer”, um dos princípios que regem o funcionamento mental, destinado a atender à satisfação imediata dos desejos. De certa forma, esse princípio justifica que a atividade psíquica objetive evitar o desprazer e proporcionar o prazer.

*“Os fenômenos inconscientes são muito dificilmente conscientizáveis por serem desagradáveis e constituídos por impulsos recalcados, que entraram em conflito com a realidade ou com as exigências morais da sociedade. Esses impulsos associam-se com o material pré-consciente que forma o que FREUD chamou de ‘ramificações’ do inconsciente no pré-consciente, o que impõe recalçamento de certas idéias e sentimentos”.*<sup>51</sup>

O **pré-consciente** situa-se entre o consciente e o inconsciente e tem, como conteúdo, os restos de percepções transformadas em imagens, representações e depois em memória. Diferentemente do inconsciente, os fenômenos pré-conscientes

---

<sup>51</sup> idem, ibidem.

facilmente se tornam conscientes, graças ao fato de poderem ser carregados de energia.

A energia presente no pré-consciente é diferente da energia do sistema inconsciente, esta última mais livre. A censura entre o consciente e o pré-consciente possibilita que essa energia possa ser controlada, inibindo a tendência existente no processo primário, ou seja, possibilitar a imediata descarga da energia. Esse processo de inibição da satisfação imediata está associado ao “princípio da realidade” . (REIS, 1984: 15)

O princípio da realidade opõe-se ao princípio do prazer, e a consecução deste último fica na dependência das condições que a realidade oferece.

*... “ao princípio do prazer opõe-se o princípio da realidade, que regula, administra e dirige a busca do prazer, já que essa busca costuma ser cega. O princípio da realidade funciona como uma ligação do indivíduo com a realidade e seus perigos. Limita a atividade puramente pulsional, não permite que o indivíduo se destrua, pondera com ele sobre os melhores meios de obtenção do prazer, considerando as limitações que a realidade lhe impõe..”. (KUPFER, 1992: 54)*

Além do inconsciente, regido pelo “princípio do prazer” e do pré-consciente, regido pelo “princípio da realidade”, FREUD apresentou o seu terceiro sistema: o consciente.

O **Consciente** está diretamente ligado à percepção e recebe estímulos tanto de ordem interna quanto externa. O consciente “deixa passar os elementos psíquicos pré-conscientes que interessam à consciência num dado momento”. (REIS, op. cit.: 17) Apenas um fenômeno, de cada vez, pode estar presente nele. Para FREUD, este sistema parece estar situado na periferia do aparelho psíquico.

FREUD mostra a importância do fator genético na constituição da personalidade, cujo núcleo, de origem inconsciente, é composto por formações

herdadas. A essas formações herdadas agrupam-se os elementos rejeitados pelo consciente mas que permanecem ativos no inconsciente.

Para FREUD, as impressões do inconsciente são de natureza sexual, não devendo se confundir o termo sexual com a idéia de sexo. Sexual aqui, não se resume à idéia de genitalidade.

A sexualidade genital poderia ser identificada com o objetivo de procriação ou a obtenção do prazer orgástico e, nesse sentido, liga-se à cópula. Mas a sexualidade pode ser entendida num sentido muito mais amplo que inclui vários tipos de experiências da criança, como por exemplo, o prazer que ela descobre em relação a outras partes do próprio corpo, quando excitadas, e em relação ao corpo da mãe e a outros “objetos”.

FREUD demonstra, em seu trabalho, que o impulso sexual humano - a pulsão sexual - pode ser decomposta em pulsões parciais sendo possível que a pulsão sexual se encaminhe para veredas socialmente úteis...(KUPFER,op.cit.: 41)

As **pulsões de conservação**, comandadas pelo “eu” (princípio da realidade) e ligadas à preservação da vida e as **pulsões sexuais** (princípio do prazer) e ligados à preservação da espécie, foram apresentadas por FREUD como princípios oponentes, embora, na sua opinião, essa oposição fosse salutar e contribuísse para o desenvolvimento do indivíduo. No entanto, essas bases foram reformuladas pelo próprio FREUD em 1920 quando publicou "Além do princípio do prazer". Agora FREUD reúne as duas pulsões do mesmo lado e entende que ambas agem em interesse da conservação e do prazer, seja do indivíduo, seja da espécie.

Quando o indivíduo consegue derivar o seu impulso (pulsão) sexual para uma finalidade não sexual, diz-se que houve uma “sublimação”. Essa derivação ou sublimação visa a acatar normas e valores inculcados pela sociedade e culturalmente valorizados. A presença da sublimação pode ser vista nas criações artísticas ou no trabalho intelectual e produções científicas.

Parece existir um excesso dessa energia de cunho sexual, que não sendo utilizada para fins sexuais, pode ser reaproveitada no sentido de fornecer a força necessária para o desempenho de outras atividades.

Dessa forma, compreende-se a energia vital como uma energia de cunho sexual por excelência, mas não a sexualidade trivial, comum, no sentido de genital. A energia que regula, que move a vida humana, a energia vital tem um caráter “sexual” (libidinal), no sentido de que busca o prazer. É essa energia que regula a busca do prazer em nossas ações.

FREUD concebeu a noção de sexualidade relacionada à noção de impulso. A excitação interna corresponde ao impulso que equivale a uma energia que fica entre o somático e o psíquico (a libido). Essa energia exerce uma força contínua no sentido de sua satisfação, que nada mais é do que uma diminuição da intensidade da pressão ocasionada pela excitação. Assim, o seu objetivo é alcançar a satisfação e por isso necessitará de um objeto.

Quando há frustração ou decepção na satisfação dos desejos, o “princípio da realidade” entra em ação. A criança, então, vai aprendendo a adiar o seu objetivo imediato na obtenção da satisfação. Começa a haver uma investigação da realidade exterior, para saber se os impulsos têm realmente a possibilidade de serem satisfeitos e se não acarretam perigos.

O princípio do prazer utiliza a “fantasia” presente “nas brincadeiras e jogos infantis, nos sonhos dos adultos, nos sintomas dos neuróticos, constituindo o fundo dinâmico da personalidade de todos nós”. O “princípio da realidade” é constituído “pelos processos cognitivos de natureza consciente”, contrapondo-se, desta forma, ao princípio do prazer.(REIS, op. cit.: 22)

A partir das concepções anteriores (inconsciente, pré-consciente e consciente), FREUD apresenta, em 1923, a estrutura do aparelho psíquico, constituído por partes que interagem entre si: o Id, o Ego e o Superego.

O **Id** relaciona-se à parte inacessível de nossa personalidade e não difere da noção de inconsciente, apresentada por FREUD em 1900. As ações do recém-nascido partem dessa estrutura psíquica, a única que possui enquanto bebê.

Trazendo as heranças psicológicas e também os instintos, pode ser compreendido como um grande depósito de energia física, o qual é capaz de fazer funcionar os outros sistemas. Essa energia, que lhe é própria, é retirada dos processos corporais. É entendido por FREUD como a verdadeira realidade psíquica e representa o mundo interno, o subjetivo. Não se coaduna com níveis elevados de tensão do organismo, por meio de estimulação interna ou externa. Aí descarrega essa tensão, fazendo-se com que o organismo retorne ao seu estado anterior de “conforto constante e baixa energia”, denominado *princípio do prazer*. (HALL e LINDZEY, 1973: 47)

O **Id** utiliza-se de dois mecanismos na busca do prazer e no afastamento da dor: a *ação reflexa* e o *processo primário*. As ações reflexas são as de natureza mais simples de alívios de tensões como o espirrar, por exemplo. Já o processo primário utiliza a formação mental de uma imagem que será capaz de eliminar a tensão. Assim, a alucinação pode resultar, segundo FREUD, da *satisfação do desejo*. FREUD considera como satisfação do desejo, os sonhos, para as pessoas normais e as alucinações e visões para outros indivíduos.

O **Ego** busca satisfazer as necessidades do organismo, deixando de lado as imagens mentais dos objetos desejados, e partindo em busca do que realmente necessita e encontra no mundo exterior.

Diferentemente do **Id**, o **Ego** rege-se pelo *princípio da realidade*, que não permite o descarregar da tensão enquanto não se encontra o objeto para que a necessidade seja satisfeita. O princípio do prazer ficará, assim, satisfeito ao ser encontrado o objeto e a tensão será reduzida.

O **Ego** procura satisfazer as necessidades e objetos apetecidos pelo **Id**, sendo porém, o intermediário entre os instintos do organismo e as condições ambientais.

Tem, ao seu dispor, o uso do aparelho psíquico, especialmente a esfera intelectual, sendo que, entre as suas inúmeras funções, a mais importante é o conhecimento da realidade externa e interna.

Muitas das características do Ego correspondem às do consciente, porém, muitas de suas ações são inconscientes. É o caso, por exemplo, dos “mecanismos de defesa, instrumentos do Ego para lidar com os conflitos emanados dos interesses e exigências contraditórias entre o Id, o Superego e a realidade” (REIS, op. cit.: 50)

O **Superego** representa os valores e os ideais da sociedade que são transmitidos pelos pais e fixados pelos sistemas de reforço e castigo utilizados para com a criança.

Segundo FREUD, “ocorre quando termina o complexo de Édipo, que acontece na fase fálica da evolução da Libido. A identificação é com os valores morais, a qual vai criar o ideal do Ego (ser como os pais), causando vergonha e culpa pelos desejos proibidos”.<sup>52</sup>

O Superego pode ser descrito como “a arma moral da personalidade; representa mais o ideal do que o real e tende mais à perfeição do que ao prazer”. (HALL e LINDZEY, op. cit.:49)

O conhecimento do funcionamento do aparelho psíquico e a busca pelo prazer presente em todo ser vivo, seus aspectos topográficos (inconsciente, pré-consciente e consciente) e estruturais (id, ego e superego) são importantes para o educador, embora sejam superficialmente tratados nos cursos de licenciatura e pedagogia.

KUPFER (1992), em capítulo intitulado “O encontro da Psicanálise com a educação: um desafio”, diz que:

*“o educador inspirado por idéias psicanalíticas renuncia a uma atividade excessivamente programada, instituída, controlada com rigor obsessivo. Aprende que pode organizar seu saber, mas não tem controle sobre os efeitos que produz sobre seus alunos. Fica sabendo que pode ter uma*

---

<sup>52</sup> idem, ibidem.

*noção, através de uma prova, por exemplo, daquilo que está sendo assimilado, naquele instante, pelo aluno. Mas não conhece as muitas repercussões inconscientes de sua presença e de seus ensinamentos.*

*... Pode-se dizer, por isso, que a Psicanálise pode transmitir ao educador (e não à Pedagogia, como um todo instituído) uma ética, um modo de ver e entender sua prática educativa".(p. 97)*

## **5.2. Prazer ou alegria?**

FREUD referia-se, em seus trabalhos, à existência de uma energia que pode interpretar como sendo o “tiro de largada” de nossas ações.

Toda vez que essa energia aumentar, devido a excitações internas ou externas, o aparelho psíquico precisará descarregá-la porque a ela sobrevém um aumento de tensão e, portanto, de desprazer. De forma inversa, quando essa energia se descarrega, há uma diminuição de tensão, ocasionando-se a sensação de prazer. Dessa forma, os determinantes da regularidade do aparelho mental são o prazer e o desprazer. (REIS, op. cit.: 8)

Pode-se dizer que esta energia, proveniente do próprio aparelho psíquico, pode ser aproveitada na satisfação de outros prazeres. É o deslocamento da Libido para outros objetos (como o estudo, o conhecimento) e que se chama “sublimação”.

A **alegria** pode ser entendida como uma manifestação externa do prazer, mas, de toda forma, prazer.

Para o estudo do prazer, especificamente na prática educativa, busquei em três autores subsídios para a reflexão sobre o tema: SNYDERS, ALVES e ALAIN.

Enquanto SNYDERS (1988,1993) utiliza o termo alegria nas suas reflexões, ALVES (1985, 1986, 1994) e ALAIN (1932) utilizam o termo prazer.

SNYDERS (1988) apresenta uma distinção entre alegria e prazer, encarando a primeira como mais abrangente que a segunda. O autor entende o prazer como “alegria parcial e não central,” diferenciando-se da conceituação que norteia esse trabalho, já apresentada anteriormente, ou seja, a alegria é apenas uma manifestação externa do prazer.

Na escola, diz que é possível a obtenção de alegrias intermediárias, como a alegria do sucesso após o esforço de uma prova. O sentir-se capaz de progredir, vencer o obstáculo, o prazer de sentir o seu eu dominando a situação. Embora elas sejam necessárias como meio de levar o aluno a atingir a satisfação cultural,

*“é essencial não confundir a satisfação cultural com as satisfações intermediárias, não limitar a satisfação cultural às satisfações intermediárias, não se contentar com as satisfações intermediárias”*  
(p.208-209)

Cabe ao professor estabelecer um trajeto entre elas. O aluno poderá então, desfrutar de uma alegria, do prazer de ver ultrapassados os obstáculos.

O autor aponta para uma escola onde a satisfação brote especificamente pela satisfação cultural, diretamente resultante do valor dos conteúdos culturais, conteúdos esses que possuem elos de ligação com o real, com os questionamentos e necessidades da época, capazes de responder às expectativas de crianças e jovens. A dificuldade, o esforço estarão presentes.

A proposta de SNYDERS não se refere à eliminação do difícil, do sistemático, do obrigatório. Pretende “transformá-los a partir de conteúdos renovados de tal modo que se vá em direção à satisfação cultural escolar: quero o obrigatório e a alegria presente; o difícil e a alegria presente”.(grifo meu). Ele vê, como possível, a coexistência pacífica entre os dois lados: a obrigatoriedade e a alegria.(p.210)

A obrigação não é incompatível com a alegria, e como prova, o autor fala do sucesso do esporte, do treino esportivo fora da escola. Às vezes, a atividade escolhida como lazer é aquela que impõe mais obrigações, mais regulamentos, mais disciplina.

Então ele se pergunta se não é porque a escola é fácil demais que ela suscita pouco entusiasmo. “Será que realmente vale a pena ir a uma escola que não se diferencia do hábito, da alegria habitual?”(p.225)

A escola proposta por SNYDERS tornará o difícil ainda mais difícil, porque pretende ampliar o cultural, em todos seus domínios.

Para contribuir com a alegria cultural, a escola não precisa se limitar aos conteúdos mais sérios, mais necessários, mais importantes. Pode e deve usar e abusar da educação estética, aqui entendida, segundo SNYDERS, como a música, a arte, a poesia.

A escola e o mundo real que os alunos vivem hoje, não podem divergir e simplesmente complementar-se. Não pode haver um distanciamento entre a escola e o mundo lá fora. Neste sentido, adquirem valor os debates e as atividades da classe que envolvem a presença de pessoas de fora, ou da própria comunidade, que são portadoras de uma experiência de vida que mereça ser compartilhada.

Enquanto SNYDERS fala sobre a alegria e apresenta formas de obtê-la, ALVES menciona o prazer como elemento importante em todo o processo educativo, norteando os caminhos do saber. O prazer deve permear todo o processo estando presente no ato, durante e depois da aprendizagem.

Para o autor, o prazer escolar é o prazer real, isto é, o prazer concreto. Para ele é possível aprender, pelo prazer que pode existir na própria aprendizagem. E a própria aprendizagem pode levar a um sentimento de realização pessoal, satisfação humana. Por isso, argumenta que é necessário que se estimule o aluno à vivência do prazer, a partir da realização do desejo. Assim, prazer e desejo estão ligados. O que fica retido na memória é apenas aquilo que foi objeto do desejo. E ao professor cabe “seduzir o aluno para que ele deseje e, desejando, aprenda”.

Em artigo denominado “A maquete de roubar pitangas...”(1997), o autor diz:

*“A tarefa do professor: mostrar a frutinha. Comê-la diante dos olhos dos alunos. Provocar a fome. Erotizar os olhos. Fazê-los babar de desejo.*

*Acordar a inteligência adormecida. Aí a cabeça fica grávida: engorda com idéias. E quando a cabeça engravida não há nada que segure o corpo”.*

Prazer e desejo estão intimamente ligados. Desejo, no sentido de obter satisfação, através do processo educacional, das necessidades humanas. Da satisfação desse desejo, advém o prazer.

Podemos concluir que, em se falando sobre educação, para que o prazer seja conquistado, deve haver o desejo de aprender. O desejo pode se manifestar como interesse e constitui-se num dos elementos básicos da aprendizagem. Sabemos que não há prazer sem desejo e que o prazer é a realização do desejo.

A escola, enquanto instituição que se encarrega da educação de crianças, jovens e adultos, deve valorizar a vivência do prazer. Essa capacidade deve ser despertada no aluno através do ato educativo entendido como um trabalho coletivo, que pressupõe trocas, em que alunos e professores, juntos, possam iniciar uma vivência prazerosa, pautada pelo desejo e através dela, cheguem ao conhecimento.

ALVES mostra a influência da cultura, no que se refere à repressão sofrida pelo homem em sua busca do prazer. Essa influência perpassa o espaço escolar influenciando nas maneiras do próprio educador encarar a questão. Neste sentido, é muito importante que o próprio educador tenha vivências de prazer, que ele próprio possa senti-lo. Assim, será mais fácil ensinar aquilo que realmente se sabe, se conhece.

O autor sugere uma

*“reestruturação dos currículos escolares nas linhas do prazer: que falassem das coisas belas, que ensinassem física com as estrelas, pipas, os piões e as bolinhas de gude, a química com a culinária, a biologia com as hortas e os aquários, política com o jogo de xadrez, que houvesse a história cômica dos heróis, as crônicas dos erros dos cientistas e que o prazer e suas técnicas fossem um projeto de muita meditação e experimentação” (1984:106)*

E mostra a seriedade do jogo, da brincadeira, do riso, valorizando o lúdico e apontando para o fato de que se obtém o saber quando o sabor se faz presente.

ALAIN (Émile CHARTIER)<sup>53</sup>, confirma a necessidade do prazer no processo educacional, porém, crê na obtenção desse prazer apenas como superação das dificuldades surgidas na aprendizagem. O saber pode, assim, ser entendido como o prazer maior que o homem pode atingir no processo de ensino e aprendizagem. E o conhecimento que vai sendo acumulado gera prazer.

O autor fala da necessidade de domínio de seus próprios atos e da disciplina pessoal para que o aluno atinja a sua completa humanidade. O papel do professor é conduzir, estimular o aluno ao enfrentamento das dificuldades, após o que, terá prazer. É o “sabor no saber”, o que o diferencia de ALVES.

ALAIN<sup>54</sup> faz referência à concepção de HEGEL (1770-1831) de que a criança não se compraz com a sua própria maneira de ser. “A criança (...) não gosta de suas alegrias de criança tanto quanto você pensa. (...) Pela reflexão, logo rejeita seu estado de criança: quer tornar-se homem”. (p. 1)

E novamente menciona HEGEL a favor da existência de “como que um fosso entre a brincadeira e o estudo”. (p. 2). E preconiza a importância das vitórias penosas, de suportar o aborrecimento inicial, do esforço.

As reflexões de ALAIN foram escritas nas primeiras décadas do século, num outro contexto. Mesmo assim, configuram-se como importantes e indispensáveis para o tratamento do tema em questão.

Para concluir, posso dizer que, independentemente de ser chamado de alegre ou prazeroso, o trato com o conhecimento na escola precisa ser algo agradável e entusiasmante para os alunos.

---

<sup>53</sup> A esse respeito ver Reflexões sobre a educação - Alain

<sup>54</sup> Interessante interpretação da obra de ALAIN pode ser encontrada no prefácio de José Mário Pires Azanha denominado “Alain ou a pedagogia da dificuldade”, na obra Reflexões sobre a educação.

### 5.3. Um conceito de prazer na educação

Os conceitos de FREUD, já mencionados, podem fornecer subsídios para entender o prazer escolar.

FREUD mostra que, antes de a criança ter uma ligação libidinal ou amorosa com a mãe ou com o pai (libido objetal), a sua satisfação é auto-erótica, nascendo e se extinguindo (por satisfação) a excitação na mesma zona erógena (corpo). Só depois, quando surge o Ego, a libido tem outro objeto que não o próprio corpo da criança, mas este é seu próprio Ego (narcisismo). Mais tarde se firma o amor a um objeto externo, um dos pais e ele chama a este fato “escolha ou eleição do objeto”. Entretanto o auto-erotismo e o narcisismo nunca desaparecem e, através da vida, a pessoa vai ter sua libido oscilante, ora mais narcísica e auto-erótica, ora mais objetal, ou equilibrando-se ambas nas situações de amor. Além do parceiro ou companheiro sexual, a libido objetal pode ligar-se aos mestres, amigos(as), ao estudo e ao conhecimento, bem como às artes e outras atividades (deslocamento).<sup>55</sup>

A partir dessas explicações da Psicologia, a Filosofia, enquanto elaboração e construção de idéias, tem um papel preponderante nessa análise do processo educacional no que tange à existência do prazer. Nesse processo, o professor também é elemento importante. Ele precisa demonstrar o prazer, vivenciar o prazer, mostrar a importância do que os alunos estão aprendendo, rumo à realização pessoal, rumo à conquista da sabedoria. Aquilo que lhes dá prazer, que tem sentido para eles, torna-se interessante. E nesse contexto, aprender, descobrir, conhecer, construir dá prazer.

*“Prazer, não no sentido sensorial apenas, mas, principalmente, uma realização pessoal buscada e vivenciada pelo aluno e pelo professor no processo de ensino-aprendizagem. A realização dos desejos suscitados pela própria carência humana e o vazio que o homem sente ao procurar a si mesmo encontram-se no prazer. É justamente no despertar para a busca de realização pessoal e preenchimento dessa lacuna natural do homem que se faz necessária a presença da filosofia...”*

---

<sup>55</sup> Contribuição fornecida pelo Dr. Roberto Pinto de Moura, já mencionado anteriormente.

*...O prazer é, também, além de uma experiência, uma idéia construída a partir de uma sensação corporal. Esta sensação de prazer faz parte integrante da realidade humana. ...O entendimento do prazer, portanto, se torna possível, porque é uma realidade humana que pode ser interpretada racionalmente.” (DALBÉRIO, 1990:21-30)*

Como a tendência do homem é se aproximar de situações prazerosas e afastar-se das que não o são, convém, enquanto educadores, preocuparmo-nos com a questão da rejeição à escola que muitos jovens apresentam, e que podem ser traduzidas possivelmente, por situações escolares desagradáveis ou desprazerosas.

O verdadeiro prazer escolar, além de proporcionar satisfações que aliam sentimentos de independência, felicidade, autoconfiança, faz com que o aluno sinta que é capaz de estar bem consigo mesmo, dando-lhe a certeza de que o tempo que está dispondo ali, naquele ambiente escolar, não está sendo desperdiçado; que todos estão trabalhando em seu benefício; que todos se interessam por ele, lutam para que seja capaz de entender conceitos e conteúdos necessários à sua vida, e que o tratam como ser humano, cidadão, aceitam e valorizam o que tem para dar, enfim, a sua humilde sabedoria de classe.

É necessário esmiuçar o processo educacional e toda a sua prática e teoria de suporte, linha por linha, ato por ato, fato por fato, procurando e sistematizando indícios e possibilidades não exploradas de prazer na escola. Essa procura precisa adentrar até mesmo nos espaços “ocultos”, partindo da relação dialética observação/interpretação. Isso justifica a minha tentativa de abordar o todo para poder entender uma parte. Assim, a política educacional vigente, os fatores considerados sinais de alerta, as práticas cotidianas, os fatores de ordem didático-pedagógica, notadamente a questão da metodologia de ensino, tudo isso representa um quebra-cabeça no qual parece sempre faltar uma peça. Entendo o prazer, não como uma peça desse jogo, mas como a sua estrutura, o seu contorno, o que define se é um jogo em formato quadrado, retangular ou redondo.

### 5.3.1. Conhecimento, cultura e prazer

Busco o respaldo no conceito de “Princípio do Prazer”, de FREUD, já visto anteriormente, para afirmar que o homem tende a se afastar dos motivos que lhe são desagradáveis afetivamente e a se aproximar daqueles que lhe proporcionem sentimentos de prazer, embora não se possa desconsiderar que existam os sacrifícios, os sofrimentos, até a própria abdicação ao prazer, em busca de alcançar determinados objetivos.

Apesar de o prazer não se constituir em base que fundamente o comportamento humano, ele é muito importante, e não pode ser relegado a um segundo plano, no universo escolar. A escola não pode, portanto, desconsiderar a importância fundamental do prazer nos processos cognitivos. Fazer a ligação, a “ponte”, entre o prazer e o conhecimento, esse é o grande desafio da escola.

A aquisição de conhecimento pode ser entendida como um processo que construímos durante toda a nossa vida. Essa construção pode servir para vivermos melhor, para entendermos nosso meio social e conseqüentemente, para sermos felizes. O homem é mais livre quanto mais ele domina o conhecimento que faz com que ele interprete corretamente situações. Essa busca e elaboração de conhecimentos pode ser entendida como condição essencial para a humanização do homem. Saber-se conhecedor e intérprete do mundo já é um motivo para a satisfação cultural.

Para perseguir esse objetivo,

*“as armas de que dispõem os educadores são prioritariamente aquelas fornecidas pelo conhecimento. É através do conhecimento, crítica, competente e criativamente produzido, que os educadores, na condição de intelectuais, poderão atuar como técnicos e como políticos” (SEVERINO, 1991:17).*

E, complementando SEVERINO, afirmo que é através do conhecimento que os educadores poderão ser coadjuvantes no processo de humanização do homem.

A questão do conhecimento não se esgota em poucas linhas. É preciso, primeiramente, desfazer equívocos: a construção do conhecimento na escola não envolve maior valorização ao aspecto cognitivo em detrimento dos demais aspectos da aprendizagem.

*...“reduzir o currículo ao cognitivo significa deixar de captar toda a complexidade que caracteriza o processo de aprender e criar. Significa, ainda, negligenciar, além da imaginação e da intuição, (...) os sentimentos, o desejo, o afeto, o corpo, o prazer, fatores que tanto podem incentivar como bloquear a construção de saberes e conhecimentos.” (MOREIRA, 1994: 6)*

Poucos educadores conseguem aliar esses dois importantes componentes: o prazer e o conhecimento. Mesmo não sendo opostos, há uma tendência de afastá-los que traz suas raízes dos primórdios da escola cristã e de seus mitos sobre as tentações presentes na alegria.

*“Precisamos reintroduzir na escola o princípio de que toda a morfogênese do conhecimento tem algo a ver com a experiência do prazer. Quando esta dimensão está ausente, a aprendizagem vira um processo instrucional, que pode até chegar a ser maquinicamente eficiente e criar um montão de automatismos efficientistas. Mas o que não cria é a celebração do conhecimento da aprendizagem”. (ASSMANN, 1998:151)<sup>56</sup>*

O prazer escolar provém de sentir-se capaz de entender assuntos diversos, criar, raciocinar, construir hipóteses, testá-las, reconstruí-las, enfim, de lidar com a **cultura**, entendida aqui como sinônimo de conhecimento, mas também como “o complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e doutros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade” (Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa, 1988)

SNYDERS (1988) faz uma distinção entre cultura elaborada e cultura primeira. A cultura elaborada é a que é baseada em métodos e teorias, ou seja, refere-

---

<sup>56</sup> Assmann menciona, nesta passagem, Esther Grossi e outros em sua obra: A celebração do conhecimento na aprendizagem. 1995.

se à educação sistematizada. Já a cultura primeira é a cultura de massa, adquirida fora da escola, fruto das experiências de vida, que se infiltram em nós, independentemente de nosso consentimento. Tal tipo de cultura, muitas vezes, é deixada para outro plano quando se trata de educação escolar, fazendo com que a vida da criança apareça dissociada da sua vida enquanto aluno. A cultura elaborada pode atingir as satisfações da cultura primeira e, inclusive, levar a uma reflexão sobre a relação entre os dois tipos diferentes de cultura.

É por isso que, concordo com SNYDERS, quanto ao fato de que a escola não pode ignorar as manifestações dessa cultura.

Em nosso contexto isso significa não ignorar a “escola” de samba do bairro, a quermesse da igreja, os “pagodes”, as festas de rua, as formas de luta da comunidade, seus campeonatos de pipa, truco etc.

*... “as pessoas vão à cultura de massa não apenas para encontrar divertimento, evasão, compensação aos dissabores, mas porque ela desempenha uma função propriamente educadora - e que as pessoas sentem-se felizes por aprender, sentem-se alegres enquanto aprendem coisas que as ajudarão nas situações de vida...” (SNYDERS, p.33).*

Cabe à cultura elaborada a não rejeição do universo pessoal dos alunos, mas sim a sua ampliação, condição para a compreensão do mundo, tornando-o mais próximo.

A cultura não pode ser entendida como monopólio de uma classe e o acesso a ela deve ser possível para todos. Esse acesso representa o que SNYDERS chama de “luta cultural”, que seria o enfrentamento dos fatores que contribuem para o monopólio cultural pelos mais favorecidos, ou seja, das condições de vida da maioria da população e o seu despreparo para a cultura elaborada.

Experiências pioneiras, seriamente compromissadas com a cultura da maioria da população, muitas vezes, são capazes de introduzir a massa no universo cultural elaborado. Como exemplo, posso citar o trabalho realizado em Campinas, S.P., pela

Orquestra Sinfônica Municipal. Por intermédio de seu maestro, a orquestra realiza um trabalho que considero um exemplo de comprometimento com as classes populares, visando a sua inserção no universo da cultura elaborada. Grandes concertos públicos são realizados, a portões abertos. Com o objetivo de atrair as pessoas para a música erudita, o maestro entremeia em seus concertos, músicas que o povo ouve no seu dia a dia e aprecia, ou seja, canções populares. A articulação da música popular com as músicas clássicas tem dado resultados. A cada apresentação, a Sinfônica apresenta algumas músicas clássicas, não comuns ao cotidiano da maioria das pessoas mas que o povo presta atenção e de que já começa a gostar bem como identificar.

Segundo SNYDERS, “se as massas têm necessidade da cultura, a cultura tem necessidade das massas para atingir a amplitude própria que ela deseja”... (p.64)

O autor acredita na existência da satisfação cultural e vê, na escola, o local para o cultivo dessa satisfação.

*“Se tais satisfações culturais existem, se há uma filiação desta natureza entre o essencial da cultura e o imediato da cultura, entre as satisfações da cultura elaborada e as satisfações habituais, então uma escola como lugar de satisfação, uma escola que ousa proclamar-se lugar de satisfação torna-se possível e necessária, e válida a instituição que organiza a passagem, o trajeto da cultura primeira, satisfações da cultura primeira às satisfações da cultura elaborada, sem que os jovens deixem de se apoiar em suas satisfações em suas primeiras dificuldades.” (p.185)*

A proposta de SNYDERS é de que convivam, no mesmo espaço escolar, as duas formas de cultura e que o aluno tenha possibilidades de sentir-se alegre por poder entendê-las e confrontá-las. E, vou mais longe: que possa sentir **prazer** nesse confronto.

#### **5.4. A aprendizagem: papel da inteligência, da motivação e do desejo**

O que é que faz uma criança ter o desejo de ingressar no mundo do conhecimento? Quais as circunstâncias que propiciam essa busca? O que a criança procura quando quer aprender? Essas questões norteiam as reflexões a seguir.

O prazer na aprendizagem é uma questão bastante discutível e que está presente nas relações intra e extra-escolares, nas variáveis do contexto, no papel dos fatores sociais, ambientais, que interferem diretamente na aprendizagem, porém, não se esgota aí. Se esses fatores interferentes forem melhorados, mas o ensino e o próprio conhecimento veiculado continuarem “parados no tempo e no espaço”, dissociados e não preocupados com as características dos alunos em suas diferentes fases evolutivas, não haverá, certamente, prazer na escola. Os alunos vão gostar de muita coisa existente do lado de fora, principalmente dos amigos, mas não vão querer permanecer na sala de aula. Se a essência da educação se atinge na sala de aula, somos nós, educadores, que teremos que mudar essa situação.

A relação do aluno com o conhecimento não pode ser uma relação de alegria superficial, mas sim, uma relação de prazer intenso, aquela que cria um vínculo entre o aluno e o lidar com as informações que adquire e hipóteses que constrói.

Segundo PIAGET, há aprendizagem quando se rompe o “equilíbrio” e estabelece-se um “conflito cognitivo”. Aí então para assimilar algo novo, o indivíduo precisa sair da situação de desconforto, da situação de desprazer que é a ausência do conhecimento para lidar com o real. Esse desconforto, esse desprazer é o que PIAGET chamou de “desequilíbrio”. A partir do desequilíbrio é que o indivíduo vai buscar o conhecimento visando voltar ao estado de equilíbrio novamente; ou seja, para resgatar a sensação de prazer. Daí se pode entender que os constantes estados de desequilíbrios e equilíbrios é que levam ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

A “assimilação” e a “acomodação” propiciam o equilíbrio. A “adaptação”, ou estado de equilíbrio, é, desta forma, a maneira prazerosa de o homem se relacionar com o mundo - do ponto de vista cognitivo. O estado de equilíbrio ou equilibração é

sempre muito dinâmico. Visa a dar a sensação de: pertenço a esse lugar, porque eu domino o mundo que me cerca. Eu conheço!

Por isso é que se diz que o “conflito cognitivo” é o princípio da aprendizagem. É quando se quebra o equilíbrio, gerando um desprazer, um desconforto. Minha relação com o mundo já não está mais sendo uma relação em que eu posso dominar o mundo que me cerca, porque algumas coisas eu não conheço; aí busco assimilar os elementos novos, antes desconhecidos. Assimilo, acomodo e volto à minha equilíbrio novamente, ou seja, volto à sensação de prazer. A assimilação, a acomodação e a equilíbrio são processos dinâmicos, que ocorrem a todo momento.

Desta forma, pode-se dizer que em todo esse processo, as estruturas de pensamento vão se refinando, a partir da interação da criança com o meio social (seus pares e interlocutores), de sua experiência física com objetos e da “equilíbrio”, entendida aqui como um mecanismo utilizado pela estrutura cognitiva da criança que lhe permite enfrentar o desconhecido, a demanda resultante de sua ação sobre o mundo. Esse processo é que tem que ser muito bom e, para isso, tem que estar preenchido de prazer.

Por ser a aprendizagem um processo que ocorre durante toda a vida, FERNÁNDEZ (1990) diz que “PIAGET continua a tarefa de FREUD, descobrindo que nem sequer os adultos têm a exclusividade dos raciocínios inteligentes” uma vez que o próprio FREUD disse que “todo conhecimento é sempre assimilação de um dado exterior às estruturas do sujeito”<sup>57</sup> .(p. 71)

Citando PIAGET, FREITAG (1993)<sup>58</sup>, complementa:

*... “O pensamento do homem maduro, da mulher madura, é o resultado de uma construção, inclusive frágil, porque pode ser desconstruído, porque há regressões. Mas é o resultado de uma construção cujo epicentro é a*

---

<sup>57</sup> Alicia Fernandez (1990) menciona Freud, na obra Sabedoria e Ilusiones de la filosofia, Península, Barcelona, 1970.

<sup>58</sup> Bárbara Freitag. Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano. in Esther Pillar Grossi e Jussara Bordin (org.). Construtivismo Pós-Piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem.

*própria pessoa: a criança, e, mais tarde, o adulto. Isso significa que o pólo decisório dos processos de aprendizagem está na criança e não na figura do professor, do administrador, do diretor etc.” (p. 27)*

A aprendizagem, portanto, vem de dentro; começa no interior do indivíduo e, a partir de interações constantes com o mundo e com as outras pessoas, vai se aperfeiçoando. Nisso concordam PIAGET e VYGOTSKY, ambos defensores da concepção interacionista de desenvolvimento.

Essas considerações são importantes e é preciso não esquecer que quando a criança vai à escola, por volta dos 6-7 anos ela já viveu e aprendeu muito sobre ela mesma e seu mundo, incluindo aí a capacidade de sublimação de suas pulsões sexuais. Agora que já tem essa capacidade ela pode derivar essa energia para a área do conhecimento. Caso contrário, estaríamos crendo numa criança que apenas tem curiosidade e instinto de pesquisa no campo da sexualidade, o que certamente não é verdadeiro. E os outros tipos de desejos? E o desejo do conhecimento, o desejo de aprender?

Estudos de PAÍN (1985) e confirmados por FERREIRO E TEBEROSKY (1985) mencionam que se a criança é capaz de elaborar teorias a respeito dos conteúdos sexuais, por que razão não o seria em relação aos conteúdos da escrita? Parece lógico, portanto, entender que a criança elabora teorias e hipóteses que a colocam em situação de compreender o mundo que a rodeia.

Nesse processo de aprendizagem, o potencial da inteligência pode ser total ou parcialmente utilizado, dependendo das condições vivenciadas no ambiente social (família, escola e outras situações de interação entre pessoas).

Desta forma, entende-se a inteligência “como uma interação complexa entre a hereditariedade e a experiência. ... não é nem fixa, nem imutável”...(DAVIS, 1994:63/65)

As obras de PIAGET referem-se à inteligência como uma estrutura lógica, de ordem genética. O conhecimento, este se constrói a partir de contínuas interações com o meio, ou seja, os pensamentos são postos em ação.

A estruturação da inteligência tem a ver com a experiência, com as ações do sujeito sobre o mundo. Assim, o ver, o mover-se, o tocar contribui com o processo de organização da inteligência que é condição necessária para que haja aprendizagem. Portanto, estruturas da inteligência não podem ser confundidas com aprendizagem.

A partir da elucidação desses conceitos fundamentais, pode-se explicar a **motivação**. O professor só motiva os indivíduos que se movem para buscar o prazer. Para isso é necessário romper o equilíbrio, do ponto de vista cognitivo. A ruptura do equilíbrio está para a motivação da mesma maneira que o alimento está para a fome. Se nos servirem uma comida extremamente atraente mas não estivermos com fome, não comeremos. Já estaremos saciados, ou, trazendo FREUD, já teremos tido a sensação orgástica. Transportando para a aprendizagem, pode-se dizer que o **desejo** de aprender é o âmago da motivação. O desejo é a representação psicológica do instinto e serve como motivo para os comportamentos. O motivo pode ser interno ou externo, sendo que o interno representa a necessidade e é mais intenso. Corresponde à energia psíquica de que dispõe a personalidade.

Quando o indivíduo reconhece o conhecimento como algo que irá satisfazer suas necessidades (conscientes ou não), sente-se motivado.

*“Pode-se, assim, dizer que uma pessoa motivada para aprender constrói o conhecimento mais prontamente do que uma sem motivação. Na base da motivação encontram-se tantas razões de ordem geral como aquelas de natureza específica: vontade de aprender, necessidade de realizar-se, desejo de receber determinada recompensa ou de evitar certa punição”. (DAVIS, op. cit.: 85)*

Neste sentido, o professor precisa estar atento para criar formas de fazer com que o processo de aprendizagem seja motivador por si mesmo, de tal forma que os alunos utilizem a sua energia para fins de aprendizagem.

A partir das considerações sobre a aprendizagem, tentemos agora refletir a respeito do seu oposto: o não aprender. O que acontece com as crianças que não conseguem aprender?

Há muitos motivos para a criança não aprender, de diversas ordens, inclusive neurológica, que não podem ser desconsiderados. Os fatores de ordem psicológica, que influem no aprender, indicam que algumas crianças não conseguem utilizar sua energia psíquica para fins de aprendizagem, a não ser que o professor, consciente dessa dificuldade, ajude-as na superação de suas desordens emocionais.

LIMA (1990)<sup>59</sup> diz que há uma questão a ser respondida anterior à questão cognitiva:

*“o que se passa com a criança do ponto de vista cognitivo que ela não constitui estratégias de construção de conhecimento que lhe permitam compreender, discutir, reelaborar e utilizar dinamicamente os conteúdos que a escola lhe apresenta formalmente (...) qual o processo que a escola deve possibilitar para que a criança possa estabelecer as conexões entre o conhecimento ‘informal’ e o conhecimento ‘formal’ escolarizado?”(p.53)*

SOUZA (1995), escrevendo sobre a “Inibição Intelectual” dessas crianças, responde:

*“é possível ver que elas sofrem de uma falta de liberdade para pensar, não conseguem superar as resistências externas e internas com as quais se defrontam e se refugiam na ignorância como ‘solução’ para suas angústias. Se pudermos auxiliá-las a descobrir o que as impede de pensar e a reconquistar o prazer da curiosidade, elas nunca mais serão as*

---

<sup>59</sup> Elvira C.A.S. Lima. Escolarização do processo de construção do conhecimento. in “Toda criança é capaz de aprender?” Documento SE/CENP, Série Idéias n° 6

*mesmas, quer na relação consigo mesmo e com os outros, quer na sua relação com a aprendizagem." (p. 14)*

Para FREUD, a questão foi estudada à luz dos distúrbios da inteligência dos neuróticos. Em suas pesquisas, FREUD mostra que uma vez aumentada a capacidade de sublimação de seus pacientes, os interesses pelas questões de outra ordem, inclusive o pensar, se desenvolve.

Baseando-se nas afirmações de FREUD, de que os distúrbios intelectuais trazem sua origem das repressões sexuais da infância, KLEIN (1970) posiciona-se a favor de desmitificar a sexualidade para as crianças, o que viria a fornecer melhores condições intelectuais para elas.

*"Teremos que deixar a criança adquirir tanta informação sexual quanto o requerer o crescimento do seu desejo de conhecimento, assim despojando imediatamente a sexualidade de seu mistério e de grande parte de seu perigo." (KLEIN, 1970:16)*

Reveste-se de grande importância a necessidade de o educador conhecer essa dimensão da existência infantil, presente no ato de conhecimento. A criança investiga com o ver, com o fantasiar e com o imaginar, por isso sente grande interesse pela pesquisa, por observar a natureza, ler, viajar etc. O educador que desconsiderar a curiosidade infantil estará, além de inibindo a curiosidade, associando a ela uma grande carga de ansiedade.

Tanto na ótica freudiana como na ótica piagetiana o papel do professor é indispensável ao processo de ensino e de aprendizagem. FREUD valoriza a relação professor-aluno, principalmente no que se refere às questões da afetividade. Da mesma forma, PIAGET também não deixa de valorizar o fator humano presente no ambiente.

Segundo PAÍN, a partir do estudo da patologia na aprendizagem é que se pode começar a perceber os pontos de contato entre as duas grandes teorias que tratam fragmentadamente a inteligência de um lado e o inconsciente por outro: a teoria de

PIAGET e a Psicanálise. Assim, tanto as relações existentes entre inteligência e a afetividade ou entre a inteligência e os desejos inconscientes não podem ser desconsideradas quando se fala em aprendizagem.

O papel do desejo na aprendizagem, de caráter subjetivo e individual, está relacionado com o nível simbólico, que

*“organiza a vida afetiva e a vida das significações. A linguagem, o gesto e os afetos agem como significados ou como significantes, com os quais o sujeito pode dizer como sente seu mundo. Parte dos aspectos que nós incluímos no que denominamos nível simbólico, às vezes é chamado emoções, afetividade e inclusive de inconsciente.*

*... O nível simbólico é que dá conta de nós mesmos, pois expressa nossos sonhos, nossos erros, nossas lembranças, nossas falhas, nossos mitos.”*  
(FERNÁNDEZ, *op. cit.*: 74)

Como ponto de partida para repensar a escola e fazê-la voltada ao prazer, aqui ficam algumas sugestões para os cursos de formação de professores. Entendo que o professor precisa conhecer a fundo os mecanismos psicológicos que ocorrem com a criança quando aprende. Os conhecimentos fornecidos pela disciplina Psicologia da Educação, do Desenvolvimento, da Aprendizagem ou qualquer outro nome que ela possa ter nesses cursos, precisam deixar de ser apenas dados excessivamente teóricos, sem ligação com a realidade. Nesse sentido, os estágios curriculares poderiam constituir-se em momentos de identificação das dificuldades de aprendizagem dos alunos e de outros tipos de dificuldades escolares, como por exemplo, a falta do prazer; poderiam ainda servir de momentos de desmitificação de um grande número de interpretações, preconceitos e ideologias que envolvem o aluno e seu meio, para serem trazidas para a classe na Universidade e estudadas à luz dos conhecimentos das diferentes disciplinas, numa abordagem inter e multidisciplinar. Com esses dados, o estagiário, futuro professor, deveria voltar à escola e se colocar ao lado do professor da classe, no sentido de, juntos, atuarem visando levar o aluno à aprendizagem efetiva.

### 5.5. A afetividade e o prazer escolar: um enfoque humanista

À medida em que o homem se torna particularizado e seus vários aspectos são estudados separadamente, perde-se a visão de sua totalidade, o que significa que, além de departamentalizado, a sua própria identidade fica comprometida. O homem não é o sentimento, a emoção, a razão, a moral, o intelecto, a sociabilidade etc, mas sim, muito mais que o conjunto de tudo isso. “Dividir o homem é desumanizá-lo, pois é a sua unidade que o torna humano.” (CASTRO, 1980:4)

No mundo apressado de hoje, o homem mal tem tempo de conhecer e refletir sobre si mesmo. Assim, aliena-se de si mesmo e dos outros seres humanos. É a desumanização do homem.

HELLER (1992) diz que a alienação consiste em absolutizar comportamentos e pensamentos cotidianos, principalmente os que negam a dimensão humano-genérica. Assim, a consciência do “Eu”( quando não se alienou também de si mesmo) sobrepuja a consciência do “Nós”.

Segundo Rich (1975)<sup>60</sup> o conceito de desumanização é de difícil entendimento por ter tanto uma dimensão interior, quanto exterior.

*“A dimensão exterior é constituída pelas relações interpessoais pelas quais as pessoas se relacionam umas com as outras. A dimensão interior é a forma como uma relação faz uma pessoa sentir-se e como afeta o conceito que ela tem sobre si própria, bem como o seu sentido de dignidade pessoal.”*

Dentre os fatores de desumanização, CASTRO (op. cit.), cita “alienação, mecanização, desafeto, perda da unidade, falta de relacionamento entre os homens etc”.(p.8) Esses fatores, no interior da escola, convertem-se em motivos para que o aluno se sinta cada vez mais alienado de seus estudos, uma vez que as suas

---

<sup>60</sup> John Martin Rich. Bases Humanísticas da Educação. Rio de Janeiro, Zahar, 1975, p. 75, citado por CASTRO p. 6

necessidades parecem estar longe de serem atendidas, e a escola se lhe apresenta como uma instituição que apenas se preocupa com o desenvolvimento de sua intelectualidade. Questões como falta de afeto e dissociação entre o vivido e o ensinado, já são motivos suficientes para o não aprender prazerosamente.

A Psicologia Humanista valoriza a totalidade humana e preocupa-se com a dignidade e o valor do homem, em busca de uma vida mais criativa.

Os psicólogos humanistas não entendem o prazer como base do comportamento humano, uma vez que é possível ao homem rejeitar o prazer para alcançar determinados objetivos a que se propõe. Assim, alguns objetivos que possuem importância apenas para o próprio indivíduo têm, na ótica dos mesmos, prioridade sobre o prazer. Aí se incluem os sacrifícios, sofrimentos, as sublimações e outras formas de abstenção do prazer, opções essas particulares do indivíduo.

Sobre a existência do prazer, sua importância e a necessidade dele não ser “esquecido” nas escolas, muitos concordam. Hoje, a preocupação apenas com o aspecto intelectual ou cognitivo está descartada quando se pensa em aprendizagem.

O movimento de educação humanista recebeu influência da Psicologia Humanista e surge com o propósito de humanização do homem:

*“ajudar o aluno a fazer suas próprias escolhas, integrar o domínio afetivo ao cognitivo, procurando tratar o aluno como uma pessoa inteira; relacionar positivamente professor-aluno e aluno-aluno; ajudar os alunos a serem eles mesmos; fazer com que a aprendizagem seja realmente uma função das necessidades inerentes ao indivíduo; ajudar o crescimento ou auto-realização do aluno, são preocupações do movimento humanista em educação..”(CASTRO, op. cit.:9)*

A educação humanista preocupa-se com o processo de auto-realização do homem, o homem total, com seus aspectos afetivo e cognitivo integrados, não desprezando, no entanto, o aspecto social.

E continua CASTRO, citando LYON:

... “A aprendizagem não precisa ser desagradável, afirma Lyon (1977) como muitos pensam. O que a torna desagradável é a preocupação única e exclusiva com o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos estudantes, como acontece em nossas escolas ou universidades que têm como responsabilidade principal a promoção da aprendizagem intelectual. Os professores, são condicionados pelo sistema a deixarem de lado o estímulo aos aspectos afetivos ou emocionais do aluno. Assim, deixam esses aspectos a cargo do próprio aluno, da família ou simplesmente do acaso. E, como o acaso sempre prevalece, diz ele, temos como resultado um homem-incompleto, igual aos seus professores, educado, na melhor das hipóteses, para lidar de modo eficaz, apenas com o lado intelectual dos fenômenos. E, muitas vezes, nem isso!”(p. 50)

A grande preocupação de LYON é tornar a aprendizagem agradável. E o próprio LYON diz que os professores que têm tido êxito na sala de aula têm integrado o conteúdo intelectual aos sentimentos. É a integração dos aspectos cognitivo e afetivo.

O papel do **educador humanista** é contribuir para a humanização do homem, prendendo-se à questão do desenvolvimento da pessoa como um todo e sua auto-realização. O educador não estará representando uma peça, mas estará sinceramente interessado no conteúdo que veicula e nos alunos que aprendem e um dos seus desafios é comunicar esse interesse para eles.

Na educação humanista há uma grande atenção ao processo (estratégias, técnicas, procedimentos), embora os conteúdos não sejam relegados a um segundo plano. Os conteúdos, no enfoque humanista, ligam-se às habilidades, mas também à experiência que permeou a aquisição e/ou construção do conhecimento. (CASTRO,op. cit.: 25)

O papel da afetividade no ensino é muito importante, pois a própria motivação do aluno está baseada no aspecto afetivo.

Embora se compreenda a contribuição da Psicologia à educação como fornecedora de dados para o entendimento da questão educacional, sabe-se que os fenômenos educativos hoje não são explicados apenas pela Psicologia, e sim pelas ciências da educação, de uma maneira articulada, não dissociada do todo social.

Em suma, os valores da educação humanista, aqui expostos, precisam estar presentes no cotidiano escolar quando se pensa em vivenciar o prazer na escola. A Psicologia Humanista é uma das que mais se aproximam da inclusão das questões do prazer escolar.

A seguir, apresento o último capítulo, que trata da construção dos caminhos do prazer na escola. Nele, reúno indícios de prazer encontrados em algumas situações de escolaridade formal ou não, mas que podem ser transportados para a escola, guardadas as devidas adequações. Logo após, apresento uma Proposta Educacional baseada no prazer.

## Capítulo VI

### A construção dos caminhos do prazer na escola

“Escondidos em meio à vegetação da floresta, observávamos a anta que bebia à beira da lagoa. Suas costas estavam feridas, fundos cortes onde o sangue ainda se via. O guia explicou. ‘A anta é um animal apetitoso, presa fácil das onças. E sem defesas. Contra a onça ela só dispõe de uma arma: estabelece uma trilha pela floresta, e dela não se afasta. Este caminho passa por baixo de um galho de árvore, rente às suas costas. Quando a onça ataca e crava as suas garras no seu lombo, ela sai em desabalada corrida por sua trilha. Seu corpo passa por baixo do galho. Mas não a onça, que recebe uma paulada. E assim, a anta tem uma chance de fugir.’

Acho que a educação frequentemente cria antas: pessoas que não se atrevem a sair das trilhas aprendidas, por medo da onça. De suas trilhas sabem tudo, os mínimos detalhes, especialistas. Mas o resto da floresta permanece desconhecido.”

“A alegria de ensinar”.

Rubem Alves

Por ser esta uma questão aberta, faço a opção por não apresentar uma conclusão, como algo pronto, acabado, fechado. Ao invés de retomar a teoria discutida ao longo do trabalho, faço uma indicação de como seria uma escola que se preocupasse com a questão do prazer do conhecimento.

Desta forma, subdivido este capítulo, em dois níveis: primeiramente apresento alguns caminhos que indicam a presença do prazer em atividades educativas formais ou não, e, a seguir, esboço uma proposta alternativa nesse sentido.

### **6.1. Procurando os caminhos**

Um dos papéis da escola é o de levar o aluno a percebê-la como meio para atingir um maior conhecimento e domínio do meio físico e social. Para atingir esse patamar, a escola não só se faz necessária, como imprescindível. Através dela, as crianças e mais tarde os jovens, começam a construir as suas próprias identidades, a partir da obtenção dos progressos/sucessos ou retrocessos/insucessos na vida.

Os progressos/sucessos são resultados do conjunto de sucessos parciais ao longo de nossas vidas que influenciam positivamente a nossa auto-estima. Dentre esses sucessos, sem dúvida, o mais importante é o sucesso na escola.

Partindo dessa premissa, entende-se como necessário que a criança consiga triunfar, perceber-se como capaz, entender a linguagem que a escola utiliza, construir os seus próprios conhecimentos e, sobretudo, sentir-se satisfeita com suas conquistas.

Em que pese a fatalidade dos processos avaliativos realizados na escola, sempre nos mostrando que não somos capazes ou bons o bastante, para triunfar, a criança precisa ter confiança em si mesma e obter vitórias que podem ser embriões do prazer.

O sucesso na escola, básico e vital para a criança, está na dependência de muitos fatores já elencados neste trabalho; são pistas que podem mostrar caminhos que não devem ser trilhados, assim como abrir perspectivas para diferentes e mais significativas formas de chegar ao prazer na escola.

A transformação dos conteúdos escolares e do próprio currículo em direção à satisfação cultural, sem que isso se caracterize em esquecimento do “obrigatório”, é uma das pistas. E diz SNYDERS: “quero o obrigatório e a alegria presente; o difícil e a alegria presente”. Ele fala da coexistência pacífica entre os dois lados: a obrigatoriedade e a alegria. Além disso, considera importante que a escola não silencie

*“sobre tomadas de posição que são vitais para os homens de nosso tempo e portanto capazes de tocar os alunos em seu íntimo”. ...Silenciamos sobre as questões que apaixonam o mundo, que poderiam apaixonar os alunos.”(p. 233-234)*

É preciso questionar, o que a escola tem realmente feito em sua área de atuação visando a contribuir para uma participação cultural mais crítica, criativa e humana de seus usuários.

SOARES (1993) diz que para despertar o interesse, atrair a atenção do aluno,

*“o discurso do professor deve se revestir de um poder de sedução maior do que aquele que se encontra no mundo que está a distrair o aluno. (...) algo imprescindível para preencher o abismo que separa o discurso do professor do despertar o interesse do aluno para este mesmo discurso...Eis porque alguns professores têm o ‘dom’ de levar o aluno a manifestar uma expressão de prazer em suas aulas e um aguçado sentimento de curiosidade, sem os quais, pensamos, o saber não se processaria.”(p. 146)*

Baseando-se no Mênon, de Platão, o autor apresenta quesitos para um “discurso sedutor” e menciona a utilização do mito, como meio de propiciar a curiosidade e a imaginação, até a introdução de uma pequena história, recursos valiosos que têm sido esquecidos no ato de sedução escolar.

NOVASKI (1986)<sup>61</sup> diz que existe uma arte, da qual

*“deve estar de posse todo aquele que quer ensinar-aprender, arte de manter-se firme em suas convicções sem ser dogmático, e respeitoso das convicções alheias sem ser subserviente. Nunca me esqueço, a propósito disso, do que dizia um bom filósofo: a verdadeira arte consiste em cada um tornar-se suportável e, se possível, agradável a si mesmo; e também suportável e, se possível, agradável aos outros.” (p. 12)*

---

<sup>61</sup> Augusto J. C. Novaski, Sala de aula: uma aprendizagem do humano. in Régis de Moraes (org) A sala de aula: que espaço é esse? (1986)

Continua o autor dizendo que além dos conteúdos formais da conversa, quando há o ensinar e o aprender, há uma aprendizagem talvez mais importante: o conhecimento do humano; “conhecer o humano, o mundo humano.” (p.12). E concordando com ALVES e o saber com sabor, diz: “às vezes amargo, mas sabor”. (p.13).

O autor encerra dizendo que “é possível que uma sala de aula seja a oportunidade ímpar de se ultrapassar os conteúdos.” (p.15)

### **6.1.1. Indícios de prazer na escola**

À medida em que lia diversos livros, artigos, jornais, revistas e outras fontes em busca de fundamentação teórica para este estudo, muitos indícios de prazer já vivenciados foram se mostrando, alguns não especificamente vividos na instituição escola, mas perfeitamente transportáveis para ela; outros eram vestígios de prazer na escola, que forneciam pistas conciliatórias entre conhecimento e prazer. Por isso, resolvi tentar sistematizá-los. São indícios de prazer de diferentes ordens e que podem influir, direta ou indiretamente, na construção de uma escola voltada ao prazer.

#### **• A Educação Física e Educação Artística no 1º ciclo do ensino fundamental**

Em pesquisa sobre o cotidiano escolar, PENIN (1994), diz que as aulas das professoras especialistas (a de Educação Física e Educação Artística)<sup>62</sup> representavam momentos de alegria para as crianças.

*“Afiml, quebrava-se a rigidez de uma só regra de conduta, permitia-se eclodirem as emoções e “talentos” espontaneamente desenvolvidos (espontâneos em relação à atuação de um ensino consciente), criava-se o*

---

<sup>62</sup> Essa menção refere-se ao período em que a escola pública paulista podia contar com a presença dos professores de Educação Física e Educação Artística dando aulas para crianças de 1ª a 4ª série.

*espaço para a expressão. Não era de se estranhar que os alunos várias vezes comemorassem com aplausos a entrada dessas duas professoras.”*

Falando a respeito de determinado aluno, cujo comportamento era um tanto quanto difícil, caracterizado como irrequieto quando longe dos olhares da professora, mas tímido e calado em ocasiões mais formais, a autora revela que

*... nos momentos em que pôde dar vazão aos seus sentimentos e emoções, parecia feliz. Isso pôde ser observado nas aulas de educação física: quando estimulado pela professora, cantou e dançou com um pequeno grupo de colegas.”(p. 76)*

E continua a autora dizendo que eram bastante evidentes as diferenças entre as regras de conduta nas aulas de Educação Física e Educação Artística e as aulas regulares da classe. “Os alunos demonstravam compreender com sutileza as negociações possíveis em um e em outro tipo de aulas”.(p.146)

Entretanto, as atividades indicadas pelas crianças como as que proporcionavam maior interesse não correspondiam àquelas proporcionadas pela professora da classe: o jogo, a brincadeira, raramente eram utilizados no cotidiano da classe. (p. 84)

A pesquisa de PENIN confirma um indício de prazer na escola, a partir das aulas de Educação Física e Educação Artística.

A arte é um excelente meio auxiliar da aprendizagem. Por intermédio dela é possível unir educação e cultura, envolvendo a comunidade e dinamizando o processo escolar. Quase todas as escolas dizem utilizar a arte, porém, normalmente, o uso é feito de forma compartimentada como se fosse uma apresentação esporádica destinada a agradar os pais. O que se espera da arte é que ela impregne o currículo escolar de tal forma que a construção do conhecimento e a arte possam se tornar inseparáveis.

Para a Educação Física também valem as observações feitas acima, acrescentando que a educação física, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental possibilita

*“aos alunos terem, desde cedo, a oportunidade de desenvolver habilidades corporais e de participar de atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções.”*<sup>63</sup>

Embora já confirmado por pesquisas que as aulas de Educação Física e Educação Artística, quando ministradas por professores **especialistas**, podem ser meios de proporcionar vivências prazerosas aos alunos de 1ª a 4ª série, o Estado de S. Paulo resolveu por bem retirá-las do currículo escolar, o que representa um retrocesso e até mesmo uma incoerência com os discursos contidos nos próprios documentos do MEC. Até 1988 essas aulas eram ministradas pelo próprio professor da classe, não licenciado nesses componentes, que, muitas vezes, declarava-se despreparado para essa função ou mesmo apresentava resistências que, invariavelmente, culminavam com o discurso:

- “Não sou professor de Educação Física”...
- “Não tenho obrigação de dar Educação Artística”...

A partir de 1988, a legislação passou a prever a existência desses profissionais também para as crianças menores. A partir de 1997, no entanto, tais aulas voltaram a ser ministradas pelo professor da classe... Se os alunos já demonstraram gostar dessas aulas (cf. pesquisa de Penin, por exemplo), quais seriam os motivos para a dispensa dos professores habilitados? Seria uma forma de contenção de despesas? E, se assim for, onde fica o desenvolvimento das outras competências e habilidades, além das cognitivas?

---

<sup>63</sup> Citação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Educação Física - SEF - Brasília: MEC/SEF, 1997

- **A presença do Orientador Educacional**

Experiências de outras ordens, que incluem a presença de outros profissionais dentro da escola, têm demonstrado grandes possibilidades de a criança sentir prazer na escola.

O serviço de Orientação Educacional, por exemplo, é uma atividade profissional altamente significativa. Hoje, deixou de ter um caráter psicologizante, como teve no passado, para ser um serviço a favor da clientela escolar em suas lutas e necessidades. Assim, a prática moderna da orientação pretende preparar o cidadão para uma participação mais ativa na sociedade, indo de encontro aos fins e princípios da educação nacional, previstos na nova LDB 9394/96.

Em páginas anteriores, quando escrevi sobre o fazer dos profissionais não docentes (p.73-75), já mencionei o fato de o Estado de S. Paulo não poder contar, infelizmente, com esse profissional em seus quadros.

A atuação do Orientador Educacional, enquanto prática transformadora, parte do trabalho coletivo dentro da própria escola (alunos e professores) e estende-se, ultrapassando os limites dos muros escolares (pais, comunidade, sociedade), o que evidencia a necessidade desse profissional dentro da escola.

Para fornecer uma idéia da amplitude e relevância do papel do Orientador Educacional na escola, utilizo MILET (1987) quando relata sua experiência como Orientadora Educacional no Rio de Janeiro.

A autora apresenta o trabalho desenvolvido com crianças de favela, que têm uma vida difícil, motivada pelas condições sócio-econômicas. Seu trabalho parte da necessidade primeira de se trabalhar com o aluno real, conhecendo a sua realidade, aceitando-a como parte de todos os momentos da escola, “uma vez que a compreensão do mundo que é familiar ao aluno é condição para que ele compreenda outros mundos.” (p. 41-42)

O trabalho da Orientação Educacional poderá proporcionar elementos de grande importância quando da organização do currículo escolar.

MILET (op. cit.) menciona a necessidade de a escola tratar e não se omitir a respeito de questões fundamentais de interesse para os alunos como, por exemplo, das dificuldades encontradas na luta pela sobrevivência.

Problemas que a comunidade escolar enfrenta devem ser problemas da escola, que precisa estar junto, lado a lado, em suas lutas. O fato de a comunidade tomar consciência da expropriação a que são submetidos e o fato de não se sentirem sozinhos em sua luta e sem instrumentos, uma vez que não dominam o instrumento principal que é a leitura e a escrita, levam ao fortalecimento da comunidade escolar e é embrião para a cidadania.

- **A “pedagogia do desejo”**

Em reportagem da Folha de S. Paulo de 13/10/96 (Caderno 3, p.8-9), o repórter Fernando Rossetti, apresenta uma entrevista com Paulo FREIRE e Cesare de La ROCCA em que divulgam um projeto desenvolvido na Bahia que envolve o menor de rua. Trata-se do Projeto Axé, que é baseado na Pedagogia do Desejo, cuja construção teórica é de Paulo Freire.

Verificaram que a criança que está nas ruas, ou mesmo a criança da periferia, da classe menos favorecida, “perdeu, ou tem escondida, a característica fundamental da infância, que é sonhar, desejar e ter ambições”. Em cima dessas características é que a proposta pedagógica foi montada. Ensina-se a criança a sonhar e depois procura-se ajudá-la a encontrar oportunidades para a realização. A beleza, a cultura e a arte contribuem para isso, tanto que as crianças de rua são levadas a visitar museus, exposições, balé, teatro etc., numa experiência ímpar.

A esse respeito Paulo FREIRE complementa as explicações de ROCCA, dizendo que “essa infância vem sendo proibida de sonhar. E o sonhar, a arquitetura

de hipóteses, o lúdico, faz parte da experiência das crianças”. A experiência do Axé, é muito positiva; “é um sonho de dignidade humana”.

Para levar as crianças à participação no projeto, o trabalho parte de um jogo de sedução do qual o adulto precisa participar, “mergulhando na cultura do grupo”. Após esse conhecimento é que os educadores vão montar um plano de trabalho para cada criança. Às vezes, a criança apresenta problemas que interferem no trabalho, como por exemplo, a família. Mas o Axé, prevendo essa ocorrência, também possui o Programa de Apoio à família e à juventude.

Para ser admitido é necessário que a criança ou jovem sinta necessidade, queira entrar no projeto. Neste momento é que são colocadas duas regras básicas: os participantes devem freqüentar uma escola regular e aceitar um processo de reintegração à família.

As áreas de atuação do Projeto Axé são as seguintes:

- Educação de rua: os educadores vão às ruas com a idéia de reintegração das crianças à família, à escola formal e às unidades do Axé.
- Oficina de idéias: grupo que cria brinquedos.
- Empresas educativas: profissionalização de adolescentes. Há cinco unidades: Oficina de Arte de papel reciclado, Stampaxé (serigrafia), Modaxé (alta costura), Casaxé (decoreação), Serralheria (forjar metais).
- Sistema de Encaminhamento ao trabalho: feito em parceria com empresas.
- Alfabetização: crianças de rua começam a ser alfabetizados ainda na rua e isto funciona como uma ponte entre a rua e a escola.
- Projeto Erê: cultura e arte com meninos e meninas que já saíram das ruas: banda afro, capoeira, teatro dança, artes circenses e balé.

Outras unidades do Projeto Axé:

- Defesa dos direitos: cuida dos direitos mas também dos deveres dos participantes, obtenção de documentos etc.
- Apoio às famílias: mantêm contato com a família buscando encontrar algum responsável pela criança. Esta unidade está tentando a integração a projetos de habitação e empregos, vistos como fatores de desagregação familiar.
- Centro de educação para a saúde: formação preventiva e acompanhamento médico.
- Centro de Formação: dá cursos para profissionais da área da educação e social, do país e do exterior, visando à formação de agentes multiplicadores.

O projeto tem um orçamento mensal de R\$220 mil; cada aluno custa R\$ 160 por mês e o projeto atende, atualmente, 1000 crianças. Já atendeu 7700 crianças de rua em Salvador, desde 1990.

Paulo FREIRE complementa suas idéias falando a respeito da empresa-escola onde os meninos trabalham e na qual estavam dando a entrevista, dizendo que lá havia cuidado com as paredes, com as cores:

*“Você entra em uma sala como esta e descobre, sem nenhuma dificuldade, a unidade. Não é justaposição, é unidade entre boniteza, seriedade e rigor. Você encontra a ética realmente casada com a estética - e para mim, cada vez mais é difícil vê-las separadas.*

*Uma estrutura material como esta, limpa, cheirosa, bonita, necessariamente tem em si uma pedagogia. Essa estrutura aqui cobra da criança o respeito por ela.”*

ROCCA e FREIRE deixam claro que a resolução dos problemas das classes populares não depende unicamente de projetos que deram certo, mas sim da definição clara e fortalecimento das políticas públicas, sem tanta dificuldade ou incompetência de transformar projetos em políticas permanentes. O excesso de burocracia também atrapalha e, continua ROCCA:

*“Ao lado disso, eu acho que falta clareza política, falta coerência política e falta uma certa vontade de trabalhar em favor das mudanças necessárias de caráter estrutural da sociedade. Há um medo exagerado da mudança, um esforço quase doentio em perpetuar o presente, que obstaculiza definitivamente um trabalho como esse.”*

O sucesso do projeto deixa claro que, também para o pobre é necessário dar a melhor educação e que, para isso, precisa-se do melhor educador. É preciso de um profissional; não de um voluntário. É preciso que esse profissional tenha respeito, formação adequada e remuneração decente. FREIRE afirma que o projeto Axé insiste, desde o começo, na formação de seus quadros, como formação permanente. ROCCA diz que a formação é feita em cima da necessidade da criança e do educador. Lá, o educador é contratado por 4 horas diárias e tem mais 5 horas semanais de formação.

FREIRE menciona o profundo respeito que se deve ter à sabedoria da criança, não estagnando nessa sabedoria mas, partir dela. ROCCA, que já trabalhou na UNICEF, hoje trabalha a partir de um convite de uma organização italiana de cooperação internacional não-governamental, que se chama Terra Nova. Os dois educadores apontam para a necessidade de que a experiência seja levada para outros estados, com o cuidado de levar em conta as características culturais locais ou regionais. O Axé tem suas raízes nos movimentos da Pastoral do Menor de São Paulo da década de 70 e no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua.

Se bem que a realidade educacional brasileira, em especial a paulista, não possibilite a implantação de projetos perfeitos como esse, creio que alguns indícios de prazer podem ser extraídos e servirem de pistas para nossas escolas. A atenção para com as características fundamentais da infância, a valorização de outras competências e habilidades, além das cognitivas, a observância aos sonhos e fantasias das crianças, o jogo de sedução, as oportunidades de um futuro melhor e a ampla cobertura pessoal e familiar que o projeto proporciona são fortes indícios de seu sucesso e das possibilidades de vivência do prazer pelos educandos. Além disso,

as escolas precisam estar abertas para parcerias e, quem sabe, utilizando o prédio escolar, vir a funcionar como um verdadeiro “Centro de Cultura Popular.”

- **O Projeto Mangueira**

Em 1987, a Estação Primeira de Mangueira, escola de samba do Rio de Janeiro, inaugurou a sua Vila Olímpica com o objetivo de aliar o esporte ao samba e com isso evitar que as crianças do morro fossem para o mundo das drogas e da criminalidade.

O projeto foi premiado pela UNESCO em 1996. Nos seus 35 mil metros quadrados, 4 mil crianças praticam nove modalidades esportivas, têm escola em período integral, assistência médica e odontológica, atividades culturais e cursos profissionalizantes, tudo isso gratuitamente.

A escolaridade subiu de 40% para 95% nos últimos dez anos; o índice de menores infratores da Mangueira caiu para zero e além disso acumula títulos esportivos. O projeto é mantido pela parceria de cinco empresas. Lá existe o CAMP (Círculo de Amigos do Menino Patrulheiro da Mangueira), onde 500 meninos de 14 a 18 anos recebem um treinamento de três meses e são encaminhados para 180 empresas cadastradas, quando então, após estágio, têm chances de contratação.

O projeto é dirigido pela Tia Alice, figura histórica da escola de samba. A Mangueira hoje utiliza o único Cieps ainda em funcionamento, que funciona em horário integral, com refeições, horário de estudo e oficina de artes, aulas de natação em piscina olímpica, música, dança e teatro. Há, também, um posto de saúde completo, que funciona em parceria.

A parte cultural é de responsabilidade da “Mangueira do Amanhã”, escola de samba infantil dirigida pela cantora Alcione.

Assim como o Axé, a estrutura do Projeto Mangueira sinaliza para a presença do prazer no processo educativo. Ver a criança, o jovem e mesmo o adulto como um todo indissociável é a tônica do projeto.

- **A conscientização sobre a questão ambiental**

Temas como esse, antes completamente esquecidos no currículo escolar, hoje precisam entremear todas as disciplinas. Os “Temas Transversais”, constantes dos “Parâmetros Curriculares Nacionais” (P.C.N.), apresentam assuntos como: “meio ambiente e saúde”, “ética”, “pluralidade cultural” e “orientação sexual”. Ressalte-se a grande importância dessas publicações do MEC para o trabalho no cotidiano escolar.

Antes mesmo da implementação dos P.C.N. já existiam experiências isoladas, relacionadas à questão ambiental, em alguns pontos do país.

Em Rio Branco, no Acre,<sup>64</sup> uma escola estadual desenvolve um projeto visando a preservação do meio ambiente em parceria com uma organização não governamental. O projeto partiu de vídeos e palestras sobre o assunto, na escola. Após, alunos e professores visitaram o lixão da cidade e locais de reaproveitamento do lixo. Nesse passeio puderam conhecer as consequências negativas que o lixo traz ao ambiente quando não passa por processo de tratamento, como também perceber que os produtos feitos com material reciclado têm custos bem menores. A comunidade, contatada pelos próprios alunos, envolveu-se no projeto. Hoje o lixo é recolhido nas casas por um funcionário da prefeitura. Após organizado e registrado, uma parte do material é vendida e outra reutilizada na própria escola, em oficina de reciclagem de papel.

Esta iniciativa demonstra a necessidade de que a escola tenha uma ação não restrita, apenas, a seu espaço escolar interno, mas sim, que ultrapasse seus muros em direção a uma ação educativa mais abrangente. Veja abaixo, por exemplo, o tempo

---

<sup>64</sup> Publicação Raízes e Asas . CENPEC/MEC. Fascículo 1. A Escola e sua função social. p. 6

que a natureza leva para absorver certos detritos, questão séria e não tão explorada na escola como deveria:



Jornais	2 a 6 semanas
Embalagens de Papel	1 a 4 meses
Casca de frutas	3 meses
Guardanapos de papel	3 meses
Pontas de cigarro	2 anos
Fósforo	2 anos
Chicletes	5 anos
Nylon	30 a 40 anos
Sacos e copos plásticos	200 a 450 anos
Latas de alumínio	100 a 500 anos
Tampas de garrafa	100 a 500 anos
Pilhas	100 a 500 anos
Garrafas e frascos de vidro ou plástico	indeterminado

Essa conscientização pode possibilitar, ao aluno, sentimentos de prazer, uma vez que a escola o prepara para a vida, alertando-o para fatos que muitas vezes ainda eram desconhecidos.

#### • O trabalho com música

Minha experiência pessoal envolvendo a música mostrou-a como um verdadeiro “oásis” dentro da rotina pedagógica.

Nos anos de 1991 a 1994 pude apreciar e comparar o trabalho de duas professoras de Inglês, que ministravam aulas nas mesmas séries, uma no diurno e a outra no noturno.

Os alunos das séries do período da manhã “odiavam” a disciplina “Inglês”; tinham péssima avaliação pela professora e vice-versa. No entanto, no noturno a situação era exatamente a oposta. O que diferenciava as duas professoras?

A professora do noturno chegava, para dar aulas, com seu gravadorzinho nas mãos. Trabalhava com músicas que estavam nas paradas de sucessos, em Inglês. A classe cantava e depois tentava entender o que cantava. Desta forma, o Inglês tinha sentido para os alunos e a aprendizagem era motivo de satisfação e prazer.

Em 1993, na mesma escola, organizei, em conjunto com algumas professoras, um festival de música popular: o I FEMPA. A idéia fez parte do Plano Diretor da

escola para aquele ano. Todos os detalhes foram devidamente previstos. Um dos requisitos para a inscrição era ser aluno ou ex-aluno da escola, o que fez com que a comunidade toda se envolvesse. Havia um prazo para inscrição de um mês e meio, quando então os candidatos deveriam apresentar a ficha de inscrição preenchida e uma fita gravada para a primeira seleção, caso o número de inscritos ultrapassasse o previsto. Os alunos se inscreveram individualmente ou em formas de grupos, escreveram as letras, fizeram as correções nas aulas de Português, musicaram a letra. Enquanto isso, procuramos patrocínio para a premiação. O BAMERINDUS patrocinou o primeiro lugar. Conseguimos local para a apresentação e ônibus gratuito para quem quisesse assistir. No dia do Festival, havia a comissão julgadora que era composta por músicos e educadores convidados. As apresentações foram de boa qualidade e o auditório participou amplamente. Para entrar no recinto do Festival, cada pessoa deveria levar um pacote de mantimento não perecível para ser entregue a entidades do bairro que ajudavam as famílias carentes. A comunidade, conhecida por ser tri-campeã do carnaval campineiro até então, com amplas vivências musicais, elogiou a iniciativa e os alunos tiveram uma oportunidade de expressão de seus talentos e aprender de forma diferente.

Uma outra experiência musical é relatada em artigo intitulado “Música faz a cabeça de quem vivia ‘numa viagem’”. Nela, a repórter Andréa Roverim, do Jornal “A tribuna”, Campinas, SP, de 29/6/97, confirma a importância da música. A repórter conta sobre um trabalho que está sendo desenvolvido pelo COMEC (Centro de Orientação ao Menor de Campinas) em que jovens, antes viciados em drogas, agora se recuperam encontrando na música uma satisfação.

O trabalho com a música é outro indício de prazer, muito esquecido pela escola. Crianças, jovens e adultos gostam de música e sua utilização, na escola, pode se constituir em importante meio de tornar o ensino mais prazeroso, a partir da motivação encabeçada pelo desejo.

- **Matemática com sabor**

O professor Ariovaldo Zaniratto, da Escola Técnica Estadual Vasco A. Venchiarutti, em Jundiaí, SP., tem utilizado uma nova forma de ensinar matemática e as complicadas fórmulas de equações, frações, trigonometria e todas as operações envolvendo números. Ele usa outras disciplinas como história, geografia, astronomia para ensinar o conteúdo.

Desde 1990, Zaniratto desenvolve um projeto denominado “Razões para o aluno se entusiasmar com o fascínio da matemática”, que já apresentou na Espanha e em Portugal. Consiste em introduzir fatos históricos sobre a vida e as obras das personalidades da matemática das áreas que o aluno vai estudar. Assim, por exemplo, ao aprender raiz quadrada, o aluno vai saber como ela foi descoberta. Dessa forma, a aprendizagem fica mais interessante, dinâmica e menos mecânica. (Jornal Escola Agora)

Outra experiência semelhante é a de um professor de Matemática que propõe o uso da Filosofia na Matemática. É o caso do professor Antonio Vicente Garnica, professor da UNESP de Bauru. Ele sugere que o ensino da Matemática recorra à hermenêutica, ramo da Filosofia usado para interpretar textos sagrados. (Jornal “Correio Popular”, Campinas, 02/6/96)

O Jornal da UNICAMP de junho/95 traz um artigo denominado “Gosto pela Matemática depende do professor”. Nele, a professora Regina Célia GRANDO fala da substituição de livros e cadernos por jogos como quebra-cabeças, damas, dominós, jogos de xadrez, baralhos e outros. Através dos jogos o aluno é estimulado a raciocinar, enfrentando situações-problema. Como exemplo, a professora cita a batalha naval, jogo em que os competidores devem bombardear embarcações inimigas, numa folha quadriculada de papel. Este jogo envolve conceitos de coordenadas cartesianas. O estudante nem se dá conta disso, mas é o que acontece na simplificação do registro do jogo para uma linguagem matemática. Isso ocorre com outros jogos e outros conceitos e contribui, segundo GRANDO, para reverter o quadro de baixo aproveitamento em matemática, evidenciado pelas recentes pesquisas do MEC. Tudo leva a crer que os alunos não aprendem devido ao processo de ensino e não ao de aprendizagem.

- **A participação**

Em Aurifloma, SP, na EEPG Dona Conceição de Oliveira Moreira, as crianças elegem prefeito, vice-prefeito e vereadores mirins desde 1996, para exercerem mandatos de um ano de duração. Logo no início do ano, os alunos de 3<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> séries montam as chapas e se candidatam, apresentando a sua plataforma política. A eleição realiza-se no 2<sup>o</sup> semestre e dessa forma os alunos são preparados para escolher seus candidatos bem como a cobrar suas promessas, preparando-os para escolhas menos ingênuas no futuro. (Jornal Escola Agora). É a escola preparando o indivíduo para atuar criticamente, fora de seus muros.

- **Aulas de xadrez**

Segundo o jornalista Gilberto Dimenstein, escolas experimentais de Nova York introduziram aulas de xadrez no currículo que, segundo o jornalista, é “uma das melhores maneiras de se exercitar o raciocínio junto com o prazer”. (Folha de S. Paulo, 14/7/96 cad. 1-23)

- **O uso do psicodrama na sala de aula**

Ainda pouco difundido entre os educadores em geral, o psicodrama, criado pelo psiquiatra nascido na Romênia, Jacob Lévy Moreno (1889-1974) é uma das formas de utilizar elementos do lúdico e proporcionar alegria aos alunos na sala de aula. Através dele, reconhece-se que o aluno não é aquilo a que se vê “reduzido nas salas de aula, mas sim um ser de múltiplas capacidades e determinações em seu ambiente histórico e social”. (FURLAN, 1997: 81)<sup>65</sup>

---

<sup>65</sup> Maria de Lurdes Furlan. Pedagogia da alegria: meu encontro com Moreno. in Escolástica Fornari Puttini e Luzia Mara Silva Lima (org.). Ações Educativas: vivências com psicodrama na prática pedagógica.

Acredito que, elementos do psicodrama, aliados aos conteúdos do currículo escolar, podem fornecer indícios de uma aprendizagem mais prazerosa e eficaz.

- **A importância da leitura**

A escola deve estimular a leitura de jornais, revistas, livros. “Ensinar a gostar de ler, seduzir para as emoções e as alegrias da leitura de lazer e prazer — talvez seja a grande função da escola primária”. (BELINKY, 1998: 66)

Essa função tem sido relegada a um segundo plano em todos os níveis de ensino. Os altos preços dos livros representam um dos motivos para isso. Mas não se pode esquecer que os verdadeiros cidadãos não podem ficar longe dessa importante forma de participação da vida social.

FREIRE (1997) menciona que

*... “o ato de estudar implica sempre o de ler, mesmo que neste não se esgote. De ler o mundo, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita. Mas ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto.*

*... Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante.” (p. 29)*

Há importantes iniciativas, em forma de parceria, que envolvem o uso de jornais na escola, que podem ser consideradas formas “alternativas” de levar o aluno ao universo da leitura e, através dele, ao prazer.

- **Professores eventuais de 5ª a 8ª série do ensino fundamental**

Um dos grandes problemas encontrados no cotidiano escolar tem sido o grande número de faltas/dia de professores.

A legislação do Estado de S. Paulo pelo Decreto 29.948/86, artigo 10 e Lei 500/74, artigo 1º, inciso I, prevê a existência de professores eventuais para as classes de 5ª a 8ª séries. Refere-se àqueles professores que vêm, eventualmente, dar aula no dia em que o professor da classe faltou. Para que a escola se organize, é necessário que o professor se conscientize de que precisa avisar com antecedência quando for faltar, o que evitará a dispensa constante de classes inteiras. Dessa forma, o professor faltoso poderá ser substituído por professores cadastrados para esse fim.

- **A “pedagogia pop”**

Vídeos, filmes, músicas, histórias em quadrinhos (HQ) podem ser instrumentos de sedução e levar o aluno a relacionar-se de maneira satisfatória com o conhecimento.

Na reportagem “Escolas inventam a pedagogia pop”, do repórter Alceu Luís Castilho, são mencionadas as preferências dos professores: Asterix, Tintim são os HQ preferidos. Chico Buarque, João Bosco e Aldir Blanc, Bob Dylan, Legião Urbana, Raul Seixas, Edu Lobo, Gilberto Gil, Renato Russo e os enredos de escolas de samba auxiliam o aprendizado de disciplinas como História, por exemplo. (O Estado de S. Paulo” de 20/2/97)

Esses indícios não se esgotam aí. Existem muitas outras iniciativas, na direção do prazer, que estão sendo gestadas e outras que já podem ser vistas em nossas escolas. O importante é não ter medo de ousar ser diferente.

*“O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria. Além do mais, lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo”.*  
Paulo Freire<sup>66</sup>

---

<sup>66</sup> Prefácio à edição brasileira do livro “Alunos felizes - reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários”. Georges Snyders, 1993.

### 6.1.2. A contribuição da criatividade e do lúdico

Segundo ALVES (1986), ... “o mundo é o resultado de atos criativos. E não há ato criativo sem imaginação”. (p. 83)

A introdução do lúdico e da criatividade no cotidiano escolar supõe mudanças de ordem didático-pedagógica, mudanças essas que passam pela ausência do medo de inovar. É mais fácil e seguro repetir aquilo que já se conhece e, por isso, concordo com DEMO (1981) quando diz que “a rotina é o túmulo da criatividade”.

Para “driblar” todos os fatores que emperram o bom trabalho escolar, acredito que os professores precisam começar a refletir sobre novas possibilidades de trabalhar com o conhecimento, não esquecendo-se da necessidade de vivência do prazer.

Essa busca do prazer na escola vai apontar também para o lúdico e a criatividade, esta última muito falada mas pouco entendida.

*“o aluno não está condenado a ser um simples consumidor da cultura, ele não recebe simplesmente a obra, mas a prolonga, a enriquece, acrescenta-lhe algo, faz nascer nela ecos que nunca haviam ressoado.*

*E essa longa, lenta e difícil coabitação autônoma com as criações é a condição para que a criatividade do aluno alce vôo, ultrapasse a utilização hábil e as combinações astuciosas dos estereótipos espalhados à sua volta.*

*É por meio da alegria assim sentida - e que provoca o desejo de se envolver numa ‘interpretação’ - que o aluno deixa de ser submisso e dominado; ele concilia em si a parcela do sujeito autônomo e a parcela da herança recebida, das influências sofridas, da autoridade.”*  
(SNYDERS, 1996:114)

Através de pesquisas desenvolvidas na área da criatividade, WECHSLER (1995) concluiu que os estudantes sentem mais satisfação em relação ao seu próprio crescimento pessoal, quando em contato com técnicas criativas. Para ela a

criatividade pode ser entendida como “um fenômeno multifacetado, originado de múltiplas fontes: cognitiva, emocional, social, interpessoal e irracional.”

Mas parece que a criatividade está sendo deixada de lado no nosso meio social, onde as crianças já não constroem os seus próprios brinquedos por se privilegiar o produto.

*“Parece que as possibilidades de um ‘fazer de conta de verdade’, de deixar a imaginação correr solta, de tirar as amarras da criatividade, de oportunizar, não de forma paternalista, espaço e tempo interiores, próprios das pessoas que brincam, são alguns aspectos prementes da vida, dentro e fora das instituições, que precisam ser redimensionados e valorizados.*

*Esta intenção lúdica que tem seu próprio valor, que não produz nada que não seja o prazer de brincar ‘a sério’, precisa ser dinamizada e resgatada, especialmente no âmbito da educação, para que esta possa tornar-se um elemento facilitador das expressões, tanto culturais como individuais.” (SCHWARTZ, 1992: 318)*

Não se pode esquecer que há pré-requisitos para que o aluno possa desenvolver a sua criatividade:

*“É claro que todo progresso da cultura humana é devido a homens criativos, mas é claro também que estes foram criativos com relação a um acervo cultural que dominavam e que por isso mesmo foram capazes de superar. A criatividade não pode ser desenvolvida diretamente a partir do nada. Ser criativo é no fundo ser divergente. Mas ninguém diverge simplesmente, sem pontos de referência.” (AZANHA, op. cit.)<sup>67</sup>*

Tanto a criança quanto o adulto têm necessidade de vivenciar suas possibilidades criativas e, na educação formal, o trabalho com músicas, poesias, artigos de revistas e jornais, filmes em vídeo e TV, jogos, histórias, artes, são

---

<sup>67</sup> Prefácio de José Mário Pires Azanha no livro “Reflexões sobre a educação”, op. cit.

imprescindíveis. Não devem pois, ter o caráter de atividades extra-classe e sim fazer parte integrante do currículo escolar. Além disso, a motivação desses recursos por si só, faz com que o ambiente se torne mais calmo e alegre. Há ainda como ponto positivo, o fato de que diferentes visões de um mesmo assunto servem para ampliar os conhecimentos, significam “abertura de cabeça”, retirando ou modificando as idéias pré-concebidas, muitas vezes solidificadas pelos livros didáticos.

Outra contribuição importante e mesmo imprescindível ao processo educativo é a que nos oferece o trabalho com o lúdico.

As características das crianças, nas suas fases evolutivas, demonstram que o lúdico exerce grande influência sobre elas. Porém, ser criança hoje é muito diferente do que há anos atrás. Não há mais aquele descompromisso característico da infância, para as diferentes camadas sociais: a criança pobre ingressa precocemente no mercado de trabalho e a rica é sobrecarregada de atividades que os pais entendem como necessárias, levando inclusive ao stress infantil. É o caso das aulas de Natação, Computação, Inglês, Ballet, Ginástica Olímpica, Karatê etc, nas quais os pais matriculam seus filhos, entendendo-as, muitas vezes erroneamente, como de grande valia e até como formas de lazer.

Neste sentido, MARCELLINO (1997) diz que

*“na nossa sociedade, e particularmente nas grandes cidades, ainda que por razões bem diferentes, as crianças não têm tempo e espaço para a vivência da infância, como produtoras de uma ‘cultura infantil’, e isso independente de sexo, ou das classes sociais.” (p. 55)*

Assim, o “furto ao lúdico” talvez seja a única igualdade a que são submetidas as crianças das diferentes classes sociais. E essa questão não pode ser desconsiderada pela escola, que precisa estar atenta às mudanças na sociedade e proporcionar à criança o que vai de encontro à sua característica.

Em outra obra, o mesmo autor diz que

*“a aprendizagem pode se beneficiar de aspectos característicos do lazer, como a espontaneidade na escolha de temas e o caráter lúdico como forma de abordagem. Mas nem por isso o trabalho deixará de ser trabalho para se constituir em lazer.” (MARCELLINO, 1990:98)*

A sala de aula pode ser um espaço para o ‘jogo do saber’.

*“Falar de ‘jogo do saber’ é tentar recuperar o caráter lúdico do ensino/aprendizagem. No cotidiano escolar o lúdico tem sido relegado a um segundo plano, limitando a vivência da criança com o brinquedo. O brincar não é levado a sério, em nome da negação de viver o presente para a preparação para o futuro.” (MARCELLINO, 1989)<sup>68</sup>*

E continua o autor, agora citando HUIZINGA:

*“A atividade lúdica...tem um poder muito grande de fascinar aqueles que com ela se envolvem, sendo desligada de ‘interesses’ e praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios; é definida basicamente pela alegria, pelo prazer de sua vivência, e provoca a evasão da vida real.” (p. 60-61)*

MARCELLINO crê que “o ‘jogo do saber’, praticado com características lúdicas, é uma alternativa para a denúncia da realidade tal como se apresenta,” e a sala de aula, assim compreendida, pode ser entendida como espaço de resistência.

O autor diz que a própria indisciplina pode ter sua existência motivada mais pela ausência do lúdico do que pela sua presença na sala de aula.

A minha proposta é que o lúdico impregne todo o currículo escolar e que seja tratado em todas as disciplinas. Enfim, que a escola tenha uma postura baseada na ludicidade. Mas isso não se refere a “fantasiar de lúdico” o processo educativo, utilizando toda a parafernália de recursos pedagógicos.

---

<sup>68</sup> Nelson Carvalho Marcellino. A sala de aula como espaço para o ‘jogo do saber’. in Régis de Moraes (org), A sala de aula: que espaço é esse? (op. cit.)

E' importante a alegria nesse jogo do saber, esvaziando-o de todo e qualquer tratamento utilitarista, como o de fazê-lo apenas ser uma maneira eficaz de enfiar "goela abaixo" do aluno o conteúdo maçante.

O autor questiona o tipo de formação do professor, que não o prepara absolutamente para lidar com o lúdico, com o jogo e com as vivências de ensino e de aprendizagem baseadas no prazer.

ALVES, grande defensor do prazer na escola, também não se esquece da importância do lúdico, do brinquedo para a criança. Segundo o autor (1986), as crianças brincam, embora o brincar não seja uma atividade produtiva que vise a produção de qualquer objeto. O brincar apenas proporciona prazer, alegria. O brinquedo assim, representa "um fim em si mesmo, uma proposta de alegria - ele proporciona prazer. O prazer é o princípio determinante da vida da criança."(p. 96)

ALVES questiona o pouco valor que se dá ao brinquedo:

*"a questão é se o brinquedo se trata de simples 'coisa de criança'- um pouco de irracionalidade que permitimos em meio ao mundo adulto - ou se através do jogo as crianças revelam a sabedoria de uma imaginação ainda livre das distorções do mundo adulto.*

*...Nossa sociedade, dominada que está pelo dogma da produtividade, é o túmulo da criança e, por conseguinte, o fim do brinquedo, já que a expansão das coisas produzidas e consumidas depende da repressão da energia humana dirigida à alegria. Desta forma, o brincar implica numa crítica radical à tal sociedade, e ainda numa subversão de seus valores."*  
(p. 97-98)

Os adultos, nos diferentes papéis que desempenham também praticam jogos. A diferença entre os jogos das crianças e os dos adultos é a de que, enquanto as crianças são autoras e atrizes/atores ao mesmo tempo e dominam a situação podendo interrompê-las quando assim o quiserem, os adultos assumem papéis que se impregnam no seu eu fazendo com que eles se convertam naquilo que fazem. Como não são eles os criadores dos papéis, são dirigidos pela situação.

No entanto, “o brincar implica numa negação radical da lógica do mundo adulto”, à medida em que a organização do brinquedo infantil independe da realidade do mundo adulto. Seu mundo é próprio e o que vale é a busca da alegria. Mas logo as crianças aprendem que o brincar não faz parte da realidade. E nessa luta contra a realidade do mundo adulto, elas, as crianças são impotentes. Cada criança irá tornar-se um adulto e o seu mundo não será “aberto à liberdade e à alegria”. (ALVES:102-103)

O brinquedo exerce tamanho fascínio para a criança que qualquer educador que se veja como um profissional verdadeiro não pode deixar de considerá-lo. No brinquedo, a criança lida com emoções, organiza-as e as transforma. O brinquedo possibilita que a criança resolva seus conflitos que teriam difícil resolução sem ele.

Além desse aspecto ligado ao afetivo-emocional, o brinquedo é motivador por si só, desenvolve a criatividade e a auto-expressão e a internalização de conceitos através das trocas que se realizam no meio ambiente, onde a figura do outro, seja ele adulto ou criança, adquirem valor fundamental. É o trabalho com os pares, que preconiza VYGOTSKY e que PIAGET também reconhece.

O ponto mais importante da brincadeira talvez esteja no prazer do momento que pode se transformar em prazer de viver. Através da brincadeira, a criança constrói ligações entre o seu mundo e o mundo adulto. A linguagem do brinquedo expressa sentimentos, emoções, desejos, necessidades e também os conflitos que povoam o mundo infantil.

Brincando, a criança desenvolve-se intelectualmente e socialmente, internalizando as regras de convívio social e a sua própria cultura.

Não posso afirmar que todas as escolas e seus professores levam em consideração os aspectos analisados aqui quando utilizam o conhecimento.

*“Se assim fosse, a possibilidade de os alunos aprenderem seria, talvez, bem maior. Por isso, defendo o valor psicopedagógico do jogo. Porque pode significar para a criança uma experiência fundamental de entrar na*

*intimidade do conhecimento, da construção de respostas por meio de um trabalho lúdico, simbólico e operatório integrados. Porque pode significar para a criança que conhecer é um jogo de investigação — por isso de produção de conhecimento — em que se pode ganhar, perder, tentar novamente, usar as coisas, ter esperanças, sofrer com paixão, conhecer com amor; amor pelo conhecimento no qual as situações de aprendizagem são tratadas de forma mais digna, filosófica, espiritual. Enfim, superior.”*  
(MACEDO, 1995:10)

Para concluir, penso ser de extrema relevância a existência de uma reflexão séria e profunda sobre situações que deram certo e que podem fornecer pistas, quando se pensa em “desbravar” caminhos para a vivência do prazer na escola. É importante que se assegure à criança possibilidades de vivências do lúdico, impregnando todo o currículo escolar e, sobretudo, abrindo espaços para a expansão da criatividade.

## **6.2. Planejando os caminhos**

Os caminhos para uma escola voltada ao prazer, que ousa a ajudar a construir, baseiam-se em um processo de planejamento participativo. Entrar neste caminho representa uma opção para educadores que, ultrapassando as necessidades do “Eu”, adquirem consciência do “Nós”. Assim, o processo educacional, quando comprometido pedagógica e politicamente, é construído por homens e mulheres que têm consciência do “humano-genérico”, ou seja, homens e mulheres que atentam para a valorização das necessidades da integração social, baseadas nos princípios de solidariedade humana.

Neste caminhar, o primeiro passo foi reconhecer as pedras do caminho. Neste sentido, na maior parte de meu trabalho apresentei diversos fatores que se constituem em “pedras” no cotidiano escolar; motivos de desprazer, muitos de difícil resolução por não serem de competência da escola, no entanto, ao se encontrar formas de superação da maioria dos problemas que deles emanam, a escola revela-se uma

instituição realmente comprometida com os interesses da maioria da população, constituindo-se em espaço de resistência e de luta contra a dominação, tão bem lembrados por GIROUX (1987).

Na Proposta Educacional voltada ao prazer que tento esboçar (ou fornecer indícios), procuro converter os mecanismos que levam ao desprazer, em oportunidades de vivências de prazer na escola.

Faço uma mescla entre sonho e realidade, procurando transformar o determinado por lei (realidade), em sonho (leis para a “minha” escola).

Numa tentativa de síntese, retomo os fatores apresentados neste trabalho e que contribuem para o desprazer escolar. Uma escola voltada ao prazer deve considerar esses entraves como pontos para reflexão, no sentido de saná-los a partir das reuniões coletivas. Lembro, no entanto, que cada escola tem o seu perfil e que problemas para uma, não necessariamente, implicam em problemas para outra.

A minha intenção não é fornecer uma “receita” ou um roteiro a ser seguido pelas escolas, o que, certamente, esvaziaria de sentido as reuniões coletivas, nas quais cada escola pode olhar criticamente para si mesma. Pretendo apresentar **apenas** uma **proposta**, a partir de análise dos pontos de desprazer mostrados anteriormente e de uma experiência bem sucedida na área de planejamento escolar, vivenciada durante a minha trajetória profissional. O objetivo é mostrar que, cada escola, através da experiência de seus membros, tem possibilidade de estar criando algo muito melhor. Trata-se, portanto, de uma proposta genérica a ser adaptada às diferentes realidades escolares.

Os motivos de desprazer na escola pública estadual paulista têm a sua origem a partir da existência de políticas educacionais inadequadas, que se refletem no interior da escola através de inúmeros mecanismos que vão desde a existência de profissionais despreparados para a função que exercem até a confusão entre as verdadeiras funções de cada um deles.

Isso influi no fazer dos profissionais da escola e permite que reine, no ambiente escolar, um desprazer muito grande. Os funcionários das escolas são despreparados para as funções que exercem, principalmente no que se refere ao lidar com o humano. O próprio diretor escolar não tem definida a sua função, perdendo-se muitas vezes, num turbilhão de papéis que impede que ele se posicione a favor dos usuários da escola que dirige. Gestão escolar não identificada claramente, posturas diferentes para situações iguais, fazem com que o diretor, nem ele mesmo se reconheça. Além da falta de atualização constante, falta a esse profissional uma séria reflexão sobre a evasão e a retenção como problemas da escola e não do aluno.

Um outro profissional que tem a sua função tão incoerente quanto confusa no Estado de S. Paulo é o coordenador pedagógico. A não exigência da graduação em Pedagogia para o exercício desse cargo faz com que o profissional que exerce essa função desconheça o próprio processo de ensinar e aprender, que é a razão de ser da escola. Como coordenar um processo que não se entende? Pode-se afirmar ser a Pedagogia uma **teoria da Educação**, ou seja, um pensamento refletido sobre a prática que se volta para a prática; “ciência prática **da e para** a práxis educacional”.<sup>69</sup> Portanto, entende-se o curso de Pedagogia como fundamental e necessário aos profissionais não docentes da escola que exercem cargos de coordenação do processo educacional.

O que dizer com relação ao trabalho do supervisor da escola? Esse, só é visto no interior da secretaria vistoriando papéis. Seria a sua função assim tão pobre?

O próprio professor, que é o diretamente mais envolvido no processo educacional apresenta sérias deficiências na sua formação e atuação, desconhecimento de seu próprio ato pedagógico e, muitas vezes, uma relação professor-aluno empobrecida. Além disso, falta-lhes também, assim como falta ao diretor, a consciência de que a evasão e a retenção são problemas da escola e não do aluno.

---

<sup>69</sup> KOWARZICK, 1974 in PIMENTA, Série Idéias n° 8, 1988

Somem-se a todos esses entraves para a obtenção do **prazer** do conhecimento, os entraves oriundos do contexto sócio-econômico, político e cultural, vistos como a influência no currículo escolar do desemprego, fome, miséria, alcoolismo, drogadição, trabalho infantil, violência familiar, prostituição infantil e outros a que nossas crianças e jovens ainda estão submetidos. Os fatores extra-escolares penetram, direta ou indiretamente, nos currículos escolares, muitas vezes determinando-os.

Além disso, existem, no **interior das escolas**, fatores que contribuem para a ausência do prazer, os quais retomo aqui, em forma de síntese, embora já tenham sido vistos, anteriormente, no capítulo IV deste trabalho.

Um dos tipos de fatores adversos que exerce influência na obtenção do prazer do conhecimento é o que se refere **às relações intra-escolares** deficientes: funcionários-alunos, diretor-alunos, professores-alunos, pais-escola, alunos-alunos e outras.

Adversidades de outra ordem, ou seja, de ordem **afetivo-emocional** também são visíveis no espaço escolar. Envolvem a falta de carinho, afeto, amor de que crianças e jovens são privados ao longo de suas existências. Questões como auto-estima, auto-imagem, parecem não ser levadas a sério pelas escolas. A escola que desrespeita as necessidades dos alunos e possui preconceitos de várias ordens com relação a eles e seus familiares, não pode gerar prazer.

Entre as adversidades de ordem **estrutural e organizacional** destaca-se a não conservação dos prédios escolares, vistos como espaços sujos e inadequados. A estrutura material é defasada por apresentar pouco material ou mau uso dos existentes. Com relação aos recursos humanos, o corpo de apoio mostra-se inadequado e insuficiente e há falta de segurança, o que traz ansiedade e desprazer aos alunos. A (des)organização escolar pode ser vista logo no 1º dia de aula, quando então ela se revela totalmente despreparada para lidar com o fator “adaptação da criança à escola”. O tempo de trabalho efetivo também é fator preocupante porque percebe-se, pelo tempo que se desperdiça no dia-a-dia, que o ato educativo pode esperar, não sendo, na visão da escola, tão necessário quanto parece.

As adversidades de ordem **didático-pedagógica** refletem-se na inadequação do currículo escolar às necessidades e interesses dos alunos. Os objetivos, os conteúdos, a metodologia do ensino e a avaliação são apenas dados frios, que se colocam nos planos, para atendimento às determinações superiores, mas com pouca utilidade no cotidiano escolar.

Entendo a escola como um importante espaço para o trabalho com a “ferramenta” necessária ao exercício de um verdadeiro cidadão: o conhecimento. Por mais que se questione a qualidade dos conhecimentos produzidos na escola, não podemos nos esquecer que é por ela que todos os indivíduos passam e que o professor tem em suas mãos inúmeras cabeças pensantes que podem ajudar a manter a estrutura do sistema dominador ou transformar o sistema a partir dos conhecimentos escolares. Essa função social da escola precisa ser lembrada aos profissionais da escola a cada dia de suas existências. À medida em que o professor adquire a consciência de que seu ato pedagógico extrapola a sala de aula, começará a agir com compromisso técnico e político.

A partir de todas essas reflexões e com uma boa dose de ousadia, procuro elaborar uma Proposta Educacional com base em algumas sugestões contidas nos documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado de S. Paulo, visando fornecer indícios de um plano “vivo”, com “pernas”, “olhos”, “boca”, “ouvido”, “cérebro” e, principalmente, “coração”.

### **O processo de construção do Plano Escolar**

No Estado de S. Paulo, principalmente nas décadas de 70 até fins da década de 80, o planejamento escolar, sob forte influência do tecnicismo, era feito em dois ou três dias, destinados ao estabelecimento dos rumos da escola e que, na verdade, eram reduzidos à elaboração dos Planos de Ensino dos professores. Assim, cada professor era responsável apenas pelo caminhar de seu componente curricular, nada conhecendo ou não lhe cabendo a participação no todo da escola, que era feito no

gabinete do diretor, apenas para atender às exigências formais das Delegacias de Ensino. Desta forma, o **Plano Escolar**, documento mais abrangente e que abriga todos os outros planos, inclusive os de ensino, era desconhecido dos professores, embora deveriam ser eles os seus executores.

Obviamente, essa compartimentação do saber entre os que pensam e os que executam levava a uma desarticulação curricular, onde a escola não conseguia ter o seu próprio perfil mas tinha, sobrepostos, vários perfis.

Em nome da “eficiência” e “produtividade”, os planejamentos seguiam à risca as orientações das Delegacias de Ensino, expressas pelo supervisor, utilizando até os verbos por elas indicados, na formulação dos objetivos.

O resultado era um Plano Escolar e Planos de Ensino bem feitos tecnicamente falando, mas sem força suficiente para “criar asas” e sair do papel.

Em decorrência do aumento da literatura especializada e da influência de alguns educadores e pesquisadores, esse “paradigma técnico-linear” de currículo foi sendo abandonado, mas não totalmente. A escola ainda apresenta resquícios do tecnicismo que podem ser evidenciados em inúmeras situações do cotidiano escolar, muitas delas vistas no decorrer deste trabalho.

A partir dos fins da década de 80, o processo de planejamento, orientado pelos órgãos da Secretaria de Educação do Estado de S. Paulo, começou a apresentar significativas mudanças, principalmente em decorrência dos trabalhos de FUSARI (1988, 1992) que foram incorporados pelas Delegacias de Ensino e enviados como sugestão de leitura para os dias de planejamento. Embora essas iniciativas possam ser consideradas positivas, faltava ainda muito para que fossem também incorporados no fazer escolar e que, através deles, a escola tivesse condições de construir o seu próprio caminho. Muitas vezes, as escolas relutavam na leitura de documentos, considerando-os como vindos “de cima para baixo”. As escolas ainda não conseguiam construir a “ponte” entre a teoria e a prática, apesar dos documentos

estudados serem de ótima qualidade e oferecerem contribuições para o planejamento ainda em nossos dias.

Hoje, o processo de planejamento do trabalho pedagógico da escola configura-se como um dos momentos mais importantes para a organização do trabalho e construção do próprio currículo escolar.

O planejamento passou a ser entendido não mais como mero cumprimento das obrigações, em atendimento às solicitações dos órgãos centrais, mas como um **processo** iniciado nos dias em que a escola se reúne para delinear a prática pedagógica do cotidiano escolar, durante todo o ano letivo.

É nos dias de planejamento que a escola tem oportunidades de refletir sobre a sua própria prática, repensar suas atitudes, dispensar ou retomar caminhos, reconsiderar dados antes desprezados, rever-se, “olhar-se no espelho”, enfim, construir seu próprio caminho.

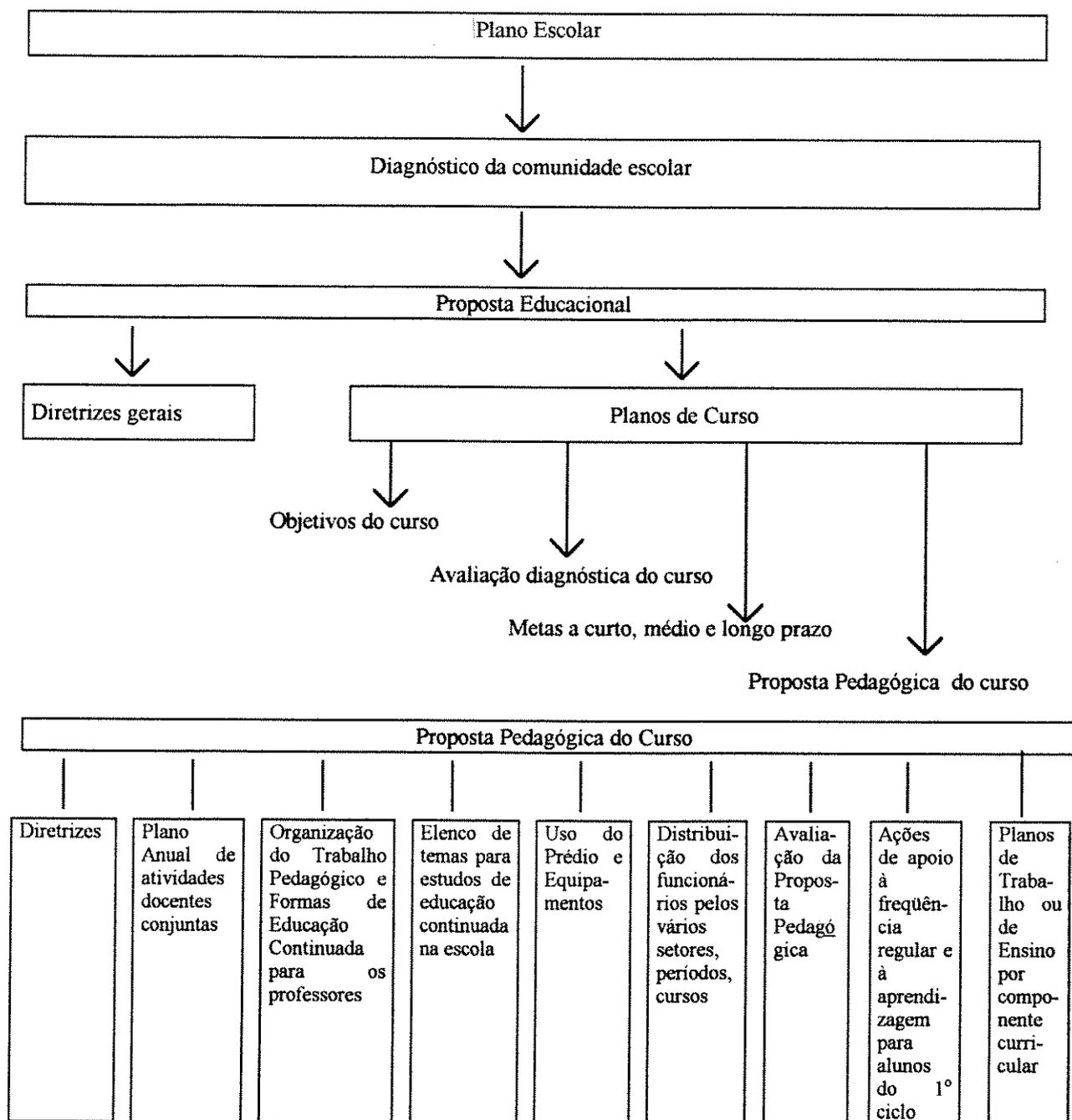
Este processo “supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro”(GADOTTI, 1994:579)<sup>70</sup>, e parte de um **trabalho coletivo** que envolve toda a comunidade escolar, ou seja, o diretor, o vice-diretor, a coordenação, **todos** os professores, um representante do Conselho de Escola, o supervisor da escola, funcionários da secretaria, inspetores de alunos, serventes, merendeira, zelador, guarda, um representante de alunos, um representante de pais. Enfim, todo o pessoal que está envolvido e empenhado na elaboração das diretrizes que a escola deve adotar, os quais, necessariamente, precisam “falar a mesma língua”.

Todas as **discussões** empreendidas nos dias de planejamento, embasadas em **amplo diagnóstico da comunidade escolar**, trarão resultados que servirão de subsídios para a elaboração da **Proposta Educacional**, que envolve as **diretrizes da escola** e os **Planos de Curso** (que, por sua vez, incluem a **Proposta Pedagógica** de cada curso e os **Planos de Trabalho ou de Ensino**).

---

<sup>70</sup> Moacir Gadotti, mencionado por Ilma Veiga, no livro “Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível.” p. 12

Abaixo apresento um esquema de um Plano Escolar, a partir de orientações recebidas da Secretaria de Educação do Estado de S. Paulo<sup>71</sup>, acrescidas de sugestões pessoais.



A totalidade desses documentos constitui a **Proposta Educacional** da escola, que pode ser entendida como a parte nuclear do **Plano Escolar** ou, modernamente

<sup>71</sup> Guia para elaboração do Plano Diretor das Escolas-Padrão, 1995

falando, constituem o “Projeto Político-pedagógico” da Escola. Consultada a respeito da terminologia precisa, a Indicação CEE 13/97, aprovada em 24/9/97, menciona que o termo proposta tem o mesmo significado de projeto. Desta forma, utilizo o termo Proposta porque a própria Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 o utiliza.

O **Plano Escolar** precisa partir de um **amplo diagnóstico da comunidade escolar**, ou seja, um diagnóstico da realidade social feito, preferencialmente, no final do ano anterior. Saber quem são as pessoas que constituem a clientela escolar e suas famílias, quem são os principais líderes da comunidade, quais os problemas enfrentados por ela, conhecer o que os membros da comunidade entendem por participação na escola, tomar contato com a cultura local, compreender as suas possibilidades de vivência de prazer/desprazer, constituem-se em elementos indispensáveis para o início das discussões, nos dias de planejamento. O objetivo do diagnóstico é situar a equipe escolar com relação à realidade de seus alunos e comunidade.

O **Plano de Curso** é o produto das discussões de todos os educadores, coordenados pelo diretor de escola (o pedagogo) e demais profissionais não docentes, no caso específico de S. Paulo, apenas o diretor e o coordenador pedagógico. Reflete o currículo (proposta pedagógica e política) que a escola desenvolve. Elementos como objetivos do curso, avaliação diagnóstica, metas a curto, médio e longo prazo e a definição da Proposta Pedagógica do curso fazem parte desse plano. A escola precisa posicionar-se frente a eles.

A **Proposta Pedagógica** é um dos elementos do Plano de Curso e contém: **objetivos gerais** de cada curso, como serão tratados os **conteúdos básicos**, formas de **metodologia**, **sistemática de avaliação**, que serão utilizados para a formação do cidadão, no período de duração do curso. Desta forma, uma escola que mantém vários cursos, terá vários planos de curso e um **Plano Escolar** que acomodará todos eles.

Um planejamento para uma **escola voltada ao prazer** necessita ser concebido pela equipe pedagógica da escola (os não docentes) com antecedência, para que haja

tempo para a própria equipe se preparar cuidadosamente, buscando leituras de apoio, que lhe forneça o conhecimento real dos assuntos com os quais os professores e demais participantes vão trabalhar.

É importante que os professores e comunidade escolar percebam o planejamento como um processo bem organizado, porém, não pronto e acabado.

Essa primeira impressão positiva é altamente significativa para o bom desenvolvimento do trabalho durante o ano. O prazer não deve nortear só o trabalho dos alunos, mas também o dos professores. Portanto, um trabalho bastante organizado, bem elaborado, indica que a equipe pedagógica da escola está realmente compromissada com o seu fazer pedagógico.

Para que a escola possa planejar adequadamente **todo** o seu currículo, há necessidade de utilizar, **no mínimo, uma semana, em período integral**, antes do início das aulas, ou, preferencialmente, 3 dias antes do início das aulas ( para a organização da escola) e 2 dias após os primeiros 15 dias de aulas, para que os **Planos de Ensino** do professor possam ser elaborados com base no aluno real que a escola possui, naquele ano.

Uma escola bem organizada é o primeiro passo para o seu bom funcionamento e propicia, sem dúvida alguma, maiores possibilidades de **vivências prazerosas** por parte do aluno e do próprio professor. No entanto, não são poucas as barreiras que se tem que enfrentar quando os professores não entendem que a tarefa de ajudar a organizar a escola também é deles.

Neste sentido, é importante que uma escola voltada ao prazer deixe o primeiro dia do planejamento para a **organização da escola**, com base em discussões coletivas, o que, obviamente, implica num **sistema de gestão colegiada na escola**. Neste dia será apresentado o contexto da escola (para os professores novos, principalmente), seu histórico, seus recursos físicos, materiais, econômicos, o organograma, o calendário escolar proposto, normas, eleições de representantes

diversos e demais pontos importantes para discussão. Decisões tomadas em conjunto têm uma tendência maior de serem aceitas como normas do grupo.

Os dias de planejamento poderão envolver estudos sobre a diferenciação e conceituação de termos muitas vezes confusos para os professores: Proposta Educacional, Proposta Pedagógica, Projeto Pedagógico, Plano de Curso, Plano de Trabalho ou Ensino, Plano de Aula etc.

Cabe também, o estudo sobre as inovações da LDB 9394/96 que ainda estão obscuras para a própria equipe escolar e, principalmente, para os pais, funcionários e comunidade. A questão da instituição dos Ciclos, a Progressão Continuada, Classes de Aceleração, classificação e reclassificação de alunos por aproveitamento, recuperação paralela, são assuntos novos e de grande importância para essas discussões.

Conversas informais, entabuladas pelo próprio diretor, sobre o **sistema de gestão** praticado na escola sempre são bem aceitas porque o professor tem necessidade de saber “em que terreno está pisando” e isso pode definir sua maior ou menor autonomia na sala de aula e nas suas propostas de trabalho.

Após essas medidas de caráter organizacional, a escola começa a se rever. É quando então a comunidade escolar, seriamente compromissada com a “gestação” de uma escola de qualidade e não perdendo de vista o seu objetivo maior, ou seja, a construção de uma escola voltada ao prazer, **identifica os problemas de ensino e aprendizagem**, pesquisa as suas raízes e propõe formas de superação.

A partir do diagnóstico dos problemas de ensino e aprendizagem apresentados no ano anterior e de uma avaliação do atual estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, em cada classe e em cada disciplina (feito nos primeiros 15 dias), a equipe escolar poderá ter elementos para nortear a formalização da Proposta Pedagógica do curso e os planos de trabalho/ensino dos professores. Conhecendo interesses, necessidades, valores do aluno real que frequenta a escola, o grupo de educadores pode estabelecer as características do cidadão que se deseja formar.

Uma outra etapa a ser vencida e encadeada nas etapas anteriores é a definição dos **objetivos educacionais** que a escola pretende atingir, relacionados às características e necessidades dos alunos, principalmente aquelas relacionadas ao prazer. Esses objetivos referem-se ao ponto de chegada a curto, médio e longo prazo, que deverão ser atingidos durante os quatro anos do curso. Desta forma, cada curso poderá ter os seus objetivos educacionais, ou seja, o ciclo de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série do ensino fundamental, o ciclo de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série e o ciclo equivalente ao ensino médio, cada um deles precisará ter definidos os seus objetivos educacionais.

Os objetivos educacionais do curso, elaborados de forma simples e objetiva, serão, desta forma, determinantes na elaboração da **Proposta Pedagógica** que o curso pretende desenvolver.

A partir dessas discussões, o grupo de professores pode apresentar uma **síntese** do que pretende abordar nas suas disciplinas, vendo se atende aos objetivos educacionais propostos. Trata-se de uma espécie de **socialização**, onde os diferentes professores expõem para o grupo o que consideram mais importante nas suas disciplinas, como trabalharão com os alunos, quais os meios que utilizarão etc. O grupo todo terá, dessa forma, uma **visão total** dos conteúdos que serão desenvolvidos naquela série, com os alunos.

Resta ainda a segunda etapa a ser planejada: a elaboração dos **Planos de Trabalho** ou de **Ensino** por componente curricular, feitos com base no diagnóstico que serviu para a definição da Proposta Pedagógica, mas também no segundo diagnóstico, aquele feito nos primeiros quinze dias de aulas. Os Planos de ensino referem-se ao plano de cada professor, onde são colocados dados referentes ao **para quê** ensinar (objetivo), o **quê** ensinar (conteúdo), o **como** ensinar (metodologia) e o **quanto** (avaliação).

Nos dias de planejamento podem ser convidados palestrantes para falar sobre assuntos mais importantes e prioritários para o fazer docente, tais como a questão da indisciplina no contexto do desprazer, como a criança aprende de forma prazerosa, a avaliação etc.

Entendo que o primeiro passo para que o aluno sinta prazer na escola é que a escola seja organizada e procure eliminar os seus complicadores.

Abaixo apresento uma **sugestão** de cronograma para os dias de planejamento, lembrando novamente que cada escola tem o seu perfil e, por isso, precisa elaborar o seu próprio plano, com base nos seus problemas vivenciados.

## CRONOGRAMA

Data:

Horário:

Elementos envolvidos: Todos os docentes da Unidade Escolar, diretor, vice, coordenador, funcionários, um representante de pais, um representante de alunos.

1º Dia \_\_\_\_\_

Manhã
-------

- 1- Apresentação pessoal
- 2- Apresentação da escola
  - 2.1. Histórico
  - 2.2. Características físicas e recursos materiais da escola
  - 2.3. Diagnóstico da comunidade escolar (feito no final do ano anterior)
- 3- Assuntos administrativos/organizacionais
  - 3.1. Organograma
  - 3.2. Calendário escolar
  - 3.3. Normas para o corpo docente
    - 3.3.1. Estatuto do Magistério e Plano de Carreira
  - 3.4. Normas disciplinares
  - 3.5. Normas da escola
    - 3.5.1. Sistemática para reuniões de pais e mestres
    - 3.5.2. Instruções para o preenchimento dos diários de classe
    - 3.5.3. Instruções da secretaria
  - 3.6. O trabalho da coordenação. As horas de trabalho pedagógico coletivo. Sondagem de temas de interesse.
  - 3.7. Uso da biblioteca, horário de funcionamento e responsáveis.
  - 3.8. Eleições
    - 3.8.1. Responsáveis pela direção na ausência da mesma
    - 3.8.2. Eleição de Representantes da APEOESP
    - 3.8.3. Eleição de Membros docentes do Conselho de Escola
    - 3.8.4. Eleição de Membros docentes da APM
    - 3.8.5. Eleição de Professores orientadores de classe
    - 3.8.6. Outros assuntos/ informes

TARDE
-------

(Aos cuidados da Direção)

4- Gestão democrática na Escola

5- O papel do Planeamento

O Plano Escolar (Proposta Educacional, Plano de Curso, Proposta Pedagógica de cada curso)

O Plano de Trabalho ou de Ensino

O Plano de aula

2º Dia: \_\_\_\_\_

MANHÃ
-------

5.1. Discussões em grupos sobre as seguintes questões<sup>72</sup>:

- Para que serve a escola?
- Qual a sua função social?
- É possível sentir prazer na escola?
- O que fazer para evitar a evasão?
- Como a LDB vê a questão da repetência?
- O que é “progressão continuada”?
- Como avaliar diante da nova LDB?
- Como organizar as HTPCs?
- Qual a melhor forma de se fazer a recuperação contínua e paralela?
- Como contar com a participação da comunidade?
- Como a escola é vista pela comunidade? O que esperam da escola? Ela está cumprindo o seu papel?
- Como relacionar educação escolar, trabalho e práticas sociais?

5.2. Apresentação do quadro de evasão, retenção, promoção (comparar os dois últimos anos)

Identificação dos problemas de ensino e aprendizagem (analisar problemas relacionados ao professor, no processo de ensinar, o desempenho real dos alunos e obstáculos para um melhor desempenho do curso)

5.2.1. Desmembramento dos problemas, clarificando-os

5.2.2. Estabelecimento de prioridades e classificação em face das mesmas

5.2.3. Identificação das possíveis causas e em quais a escola pode intervir

5.2.4. Levantamento das possíveis soluções para cada tipo de problema

(Por exemplo, verificar se as alternativas encontram-se na área educacional ou na área de apoio ao aluno para frequência regular e para aprendizagem, ou, ainda, na melhor utilização dos recursos disponíveis)

<sup>72</sup> Sugestões extraídas do Jornal do Projeto Pedagógico. UDEMO. Boletim Informativo nº 1, janeiro/1998.

TARDE
-------

- 5.3. Com base nas discussões já efetuadas e com base no diagnóstico, discutir:
- quem é o aluno que procura a escola?
  - o que pensa da escola?
  - quais as suas expectativas?
  - quem é, então, o aluno **real** que frequenta a escola?
  - quais as características do cidadão que os professores desejam ajudar a formar?
  - qual a qualidade de serviço que a escola vem prestando à sua clientela nos últimos dois anos?
  - a escola se preocupa com a questão do prazer do conhecimento?

---

3º Dia \_\_\_\_\_

MANHÃ
-------

- 6- Proposta Educacional da Escola
- 6.1. Discussão das diretrizes dadas pela LDB 9394/96
  - 6.2. Objetivos dos cursos existentes na escola
  - 6.3. Metas a curto, médio e longo prazos
  - 6.4. Proposta Pedagógica para os cursos
  - 6.5. Projetos de apoio à frequência regular e à aprendizagem (ações e responsáveis)
- 7- Exposição e avaliação dos projetos desenvolvidos na Escola durante o ano anterior

TARDE
-------

(Aos cuidados da Coordenação)

- 8- Palestra sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais.
- 

**2ª etapa do Planejamento (após decorridos 15 dias de aulas)**

1º Dia \_\_\_\_\_

MANHÃ
-------

- 1- Apresentação do resultado da bateria de sondagem do estágio de desenvolvimento cognitivo do aluno e suas aprendizagens anteriores, em cada classe e em cada disciplina.  
Apresentação de diagnóstico sobre o perfil dos professores e dos funcionários.
- 2- Elaboração dos planos de trabalho ou de ensino, por componente curricular
- 2.1. Prazo de entrega
  - 2.2. Itens do plano:
    - Objetivos
    - Conteúdo programático (de acordo com os P.C.N.)
    - Procedimentos e recursos (incluir livro didático, se for o caso;
    - Programação extra-classe, material utilizado, estratégias e recursos didáticos)

Avaliação e recuperação  
 Ações de desenvolvimento curricular (\*)  
 Recursos necessários ao desenvolvimento das ações (levantamento de gastos)

(\*) As ações de desenvolvimento curricular são as ações que serão desenvolvidas dentro de cada disciplina ou por mais de uma, em conjunto. Precisam ser propostas pelo professor que pretenda desenvolvê-las e vir descritas no plano de trabalho.

Ítems:

Nome da ação - Objetivo específico (o que pretende alcançar) - Período de realização - Responsáveis - Pessoal envolvido - Descrição da ação - Recursos - Acompanhamento - Avaliação

TARDE
-------

3- Apresentação, em forma de painel, por série, dos conteúdos a serem desenvolvidos nas diversas disciplinas

---

2º Dia \_\_\_\_\_

MANHÃ
-------

Palestra intitulada “Como a criança aprende em função de como se ensina”

TARDE
-------

Palestra intitulada “Como lidar com a indisciplina no contexto do desprazer”.

---

## UMA PROPOSTA EDUCACIONAL VOLTADA AO PRAZER

### Diretrizes

As diretrizes da Proposta Educacional da escola devem atender aos princípios e fins da educação nacional, constantes na Lei nº 9394/96, de 20/12/96:

Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o **exercício da cidadania** e sua **qualificação para o trabalho**.

Formar o **cidadão** significa fornecer-lhe instrumentos para a leitura do mundo em que vive, para que possa interpretar e refletir sobre a realidade sócio-econômica, política e cultural. Para isso a escola precisa fornecer-lhe a “ferramenta” para essa leitura, que se configura na aquisição e construção do conhecimento. Desta forma, entende-se como vital para a sobrevivência da escola e para a permanência do educando em seu interior, que o conhecimento seja trabalhado embasado no **prazer**. Atender às necessidades do aluno, seja ele criança, jovem ou mesmo adulto é o dever da escola. Hoje, esse dever extrapola o conhecer conceitos matemáticos e o comunicar-se razoavelmente. Há necessidade que a escola se dê conta de seu papel no 3º milênio e que forneça ao educando a capacidade de lidar com conceitos abstratos, só possível quando se trabalha o pensamento, a reflexão, a imaginação, a criatividade, a fantasia. Saber lidar com a tecnologia moderna, conhecer idiomas diferentes do seu, não mais significam opção, mas necessidade de inserção no novo modelo econômico e a escola não pode desconsiderar essas necessidades. Assim, muito mais do que ter direitos e deveres, ser cidadão, hoje, significa ter acesso às formas de inserção na sociedade.

Desta forma, a escola precisa, através de um fazer pedagógico de **qualidade**, formar o cidadão, entendido aqui como um indivíduo capaz de participar ativamente das atividades sociais, principalmente aquelas que têm seu embrião na própria escola.

(Conselho de Escola, Grêmio Estudantil, A.P.M.) . Isso significa uma ampliação da **participação** de todos os envolvidos no processo educacional.

Um trabalho voltado ao preparo para o exercício da cidadania desenvolve competências no campo intelectual, político, cultural e profissional, este último decorrente dos outros três campos e significa preparo para o mundo do trabalho. E esta é uma das questões principais da proposta educacional da escola voltada ao prazer.

Toda a equipe escolar precisará ter suas ações voltadas às possibilidades do educando sentir prazer pelo próprio conhecimento, pelo desvelamento de um mundo antes desconhecido. Isso revela a necessidade de um corpo docente e administrativo coeso, que tenham procedimentos não conflitantes com as diretrizes aqui apresentadas.

A avaliação periódica dos serviços prestados pela escola poderá ser feita ao final de cada semestre e, todas as vezes que se fizer necessária, estando ou não prevista em calendário escolar. Pode-se, através dessas reuniões, identificar os problemas de diversas ordens, que podem interferir na aprendizagem, principalmente os ligados à presença ou ausência do prazer nas atividades escolares, na tentativa de solucioná-los, otimizando os recursos disponíveis e atendendo às solicitações dos docentes e discentes.

<b>Plano de Curso - 1º ciclo do ensino fundamental - 1ª a 4ª série</b>
--

**Objetivos do curso:**

“A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (Artigo 22 da Lei 9394/96)

As crianças do 1º ciclo do ensino fundamental poderão ter um acompanhamento individual na sala de aula, levando o professor a identificar as dificuldades de ensino e de aprendizagem antes que se transformem em problemas.

Desta forma, o desenvolvimento da capacidade da criança aprender, **mediatizado pelo prazer**, será priorizado tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias à formação de atitudes e valores, imprescindíveis à compreensão da realidade social.

Neste sentido, poderá ser solicitado o apoio das Universidades e pesquisadores que utilizam as salas de aula como campo de estágios e pesquisas.

Ao mesmo tempo, e contando com o apoio amplo da comunidade, poderá ser formado um grupo de pais encarregados de, a partir do diagnóstico escolar, contatar, em suas residências, famílias de crianças que estão faltando às aulas, na tentativa de reintegrá-las. A escola poderá buscar o apoio do Posto Médico Municipal do Bairro, das Igrejas e Associações de Moradores, tendo por objetivo o fortalecimento dos vínculos entre família, comunidade e escola.

Situações que estimulem a **participação** poderão ser continuamente propostas pela escola e, é de grande importância, que os alunos tenham direito à voz e voto. Considera-se este, um exercício de cidadania, inclusive para as crianças menores.

### **Avaliação diagnóstica do curso**

#### Caracterização da clientela escolar

A escola pode utilizar a mão de obra dos alunos estagiários das Universidades para efetuarem uma pesquisa a fim de caracterizar a clientela escolar. A medida configura-se como positiva para os dois pólos da relação, uma vez que aos alunos das Universidades serão oferecidas oportunidades de trabalhar com pesquisa, contribuindo para a aplicação prática da teoria vista nos cursos. Ao mesmo tempo, a escola será beneficiada, uma vez que poderá contar com mão-de-obra especializada para a elaboração do diagnóstico escolar.

De posse de um questionário com questões importantes para o direcionamento do trabalho dos professores, os estagiários poderão se dividir para a aplicação em todas as classes. O objetivo será obter um diagnóstico do nível acadêmico dos

alunos, além de propiciar o conhecimento sobre a existência/ausência do prazer. Nas classes iniciais, quando a criança ainda não domina a linguagem escrita, o estagiário poderá anotar a fala da criança no próprio formulário de questões.

Preferencialmente, o trabalho poderá ser orientado pelos professores responsáveis pelo estágio ou pesquisadores, assim como será importante essa parceria, no momento da tabulação das respostas e a apresentação dos resultados. Caso existam informações consideradas pertinentes e que os alunos da escola não consigam responder, poderão as mesmas serem remetidas aos pais.

Cabe à escola, contando com o apoio de sua equipe escolar, elaborar as questões que julgarem pertinentes para esse diagnóstico.

#### Caracterização dos professores e funcionários

Aqui trata-se de conhecer melhor os professores e funcionários da escola. Pode ser feito um roteiro de questões para professores e funcionários onde se obtenha o perfil de cada um deles, principalmente no que se refere ao grau de escolaridade, formas de atualização, opiniões sobre a escola e sobre o seu próprio prazer no trabalho.

#### Qualidade do processo educacional desenvolvido nos últimos dois anos

A equipe escolar poderá:

- 1- Analisar gráficos de evasão e retenção feitos pela escola, com vistas a localizar em que série estão as maiores dificuldades dos alunos.
- 2- Analisar as experiências educacionais e atividades desenvolvidas que suscitaram o prazer/desprazer do aluno e sua ligação com a aprendizagem.

#### Identificação dos problemas interferentes no processo educacional

Os fatores abaixo apontados relacionam-se ao desprazer na escola, entendidos como barreiras para uma aprendizagem mais efetiva. Embora já apontados em

capítulos anteriores neste trabalho, trago-os de volta no sentido de reafirmar o seu potencial bloqueador do prazer na escola.

Apresento-os aqui, embora já os tenha mencionado no capítulo IV e na página 206, levando em consideração a hipótese deles terem surgido nas discussões dos professores, no momento da identificação dos problemas.

#### Fatores de ordem sócio-econômica, política e cultural

Aqui analisam-se as questões do desemprego, fome, miséria, alcoolismo, drogadição, trabalho infantil, violência familiar, prostituição infantil, doenças sexualmente transmissíveis, marginalização, exclusão social, que possam existir na comunidade e que interfiram no aprender, afetando as necessidades básicas dos cidadãos.

#### Fatores de ordem relacional

Aqui analisam-se as relações intra-escolares (funcionários-alunos, diretor-alunos, professor-alunos, pais-escola, alunos-alunos, escola-associações comunitárias etc).

Essas relações, se conflituosas, podem interferir no processo de construção do conhecimento da criança, justamente pela ausência do prazer que delas resulta.

#### Fatores de ordem afetivo-emocional

Neste item, a comunidade escolar pode refletir sobre as questões que envolvem a necessidade de afetividade, de resgate da auto-estima do aluno, de respeito às suas necessidades infantis, assim como pode desvelar os preconceitos da escola com relação à criança e seus familiares.

Uma séria reflexão sobre esses itens contribui para que a criança, mais bem aceita num meio que lhe parece adverso, possa mudar sua concepção inicial e, a partir daí, vivenciar o prazer nas atividades escolares.

#### Fatores de ordem estrutural e organizacional

Neste item discute-se sobre questões referentes a:

#### 1- Estrutura física

Os prédios escolares são adequados? Seus ambientes são propícios para os diversos fins? Há conservação periódica? São limpos regularmente?

#### 2- Estrutura material

O material necessário para o desenvolvimento dos trabalhos escolares é suficiente? Os materiais existentes são utilizados adequadamente?

#### 3- Os recursos humanos

O corpo de professores e funcionários é capacitado para a função que exerce? Há número suficiente de funcionários? Existe segurança na escola?

#### 4- A organização escolar

A escola apresenta-se organizada? As normas são claramente definidas e consensuais? Como são tratadas questões importantes como a adaptação da criança à escola? Como é tratada a questão do tempo efetivo de trabalho escolar? Qual o tipo de gestão escolar? Como é feita a administração dos recursos? Existem regimentos escolares? Como é feita a formação continuada de professores, funcionários e equipe diretiva?

#### Fatores de ordem didático-pedagógica

Aqui discute-se a questão do currículo escolar e suas inadequações, questões sobre objetivos, conteúdos, metodologia de ensino e avaliação. Uma boa idéia é proporcionar momentos de socialização de práticas bem sucedidas na escola.

#### Análise dos problemas e propostas de soluções

Todos esses fatores apontados como interferentes na possibilidade de vivências prazerosas do aluno e, conseqüentemente, no aprender, deverão ser analisados e, a partir da análise, poderão fornecer pistas para propostas de soluções.

### Metas a curto, médio e longo prazo

As metas poderão ser definidas levando-se em consideração a **identificação dos problemas** interferentes no processo educacional e o **diagnóstico escolar** (caracterização dos alunos, professores e funcionários), ambos resultantes das discussões de cada escola.

Apresento, a seguir, um quadro de metas para uma escola voltada ao prazer, construído a partir de dados da EEPSPG Prof. Adalberto Prado e Silva, 2ª Delegacia de Ensino, Campinas, em 1994.

METAS	1º ciclo
Curto prazo	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Diminuir em 80% o índice de retenção e evasão escolar</li> <li>* Melhorar qualitativamente a oferta dos serviços oferecidos pela escola</li> <li>* Implementar práticas pedagógicas voltadas ao prazer</li> <li>* Estabelecer vínculos com a comunidade</li> <li>* Investir na necessidade de domínio da língua portuguesa, entendida como forma de comunicação e inserção do indivíduo na sociedade.</li> </ul>
Médio prazo	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Levar o aluno a vir à escola pelo prazer do conhecimento</li> </ul>
Longo prazo	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Equiparar o ensino da rede pública, em termos de estrutura e qualidade, ao ensino da rede particular</li> <li>* Fazer da escola um centro cultural e profissional de uso da comunidade, incentivando parcerias</li> <li>* Eliminar, quase que totalmente, a retenção e a evasão escolar</li> </ul>

<b>Proposta pedagógica para o 1º ciclo</b>
--

**Diretrizes gerais:**

O ensino fundamental, em seu primeiro ciclo (1ª a 4ª série), poderá estar sedimentado na teoria de Jean PIAGET, dentro da perspectiva construtivista, a partir de uma concepção interacionista de desenvolvimento humano.

Com base nessa teoria, a criança da faixa etária em questão, submetida a situações de aprendizagem, construirá hipóteses, de acordo com seu estágio de desenvolvimento, utilizando, para isso, os recursos que sua estrutura cognitiva dispõe.

O contínuo processo de equilibração e desequilibração é que constitui o desenvolvimento cognitivo. Nesse processo, o trabalho em grupos, aos pares, ou seja, a interação social não deverá ser desconsiderada. O homem, então, não é visto apenas como um ser dotado de capacidades cognitivas, mas, como um indivíduo que tem uma história e pertence a um meio social que o influencia e que é influenciado por ele.

As situações de ensino poderão ter, como **diretriz básica**, a necessidade de que a criança sinta **prazer pelo conhecimento**, justamente por este lhe dar, de forma adequada, motivante e eficaz, as “ferramentas” necessárias para lidar com o desconhecido, a partir daquilo que vivencia.

A **participação** também poderá ter um lugar de destaque numa proposta pedagógica direcionada ao prazer. Entende-se que a criança que exerce esse seu direito básico, participando, inclusive, das decisões sobre os rumos da escola, estará tendo oportunidades de exercer sua cidadania amanhã.

**Valores morais, éticos**, baseados na **solidariedade humana**, fundamentais para o bom relacionamento e respeito humanos poderão permear as atividades educacionais. Para isso, a utilização, além de outras obras, dos “Temas Transversais”

dos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados pelo MEC, já em vigor nas escolas, pode ser relevante.

Os princípios pedagógicos do ciclo, assentados numa boa **relação professor-aluno**, poderão proporcionar um clima agradável e amigável, propício ao surgimento do prazer do conhecimento. A afetividade, o diálogo e a compreensão, presentes nesta relação, podem evitar a indisciplina, um dos problemas mais sérios a enfrentar no cotidiano escolar.

Desta forma, toda forma de **violência**, seja ela institucional ou não, precisará ser abolida do currículo escolar, pelo professor comprometido e consciente de sua função social na escola.

Os **objetivos** do ensino no 1º ciclo poderão ser:

- levar o aluno ao domínio da leitura e escrita, como forma de comunicação e cultura;
- fornecer as habilidades necessárias mínimas para o domínio das quatro operações matemáticas;
- inserir a criança no mundo físico e social que a rodeia, levando-a a interpretar a realidade.

Para definição da Proposta Pedagógica faz-se necessário que a equipe escolar se aprofunde no conceito de currículo e que conheçam, antecipadamente, os **Parâmetros Curriculares Nacionais** e seus **Temas Transversais**, que poderão ser estudados e amplamente discutidos em reuniões para esse fim, procurando desvelar a sua relevância social.

O conhecimento, matéria-prima da escola, poderá ter um lugar de destaque no currículo escolar, cabendo ao professor o perfeito domínio do **conteúdo** que ensina, competência e capacidade de motivar os educandos para a aprendizagem, ingredientes fundamentais para a existência do prazer.

A **metodologia**, enquanto procedimentos e recursos, envolve a criatividade dos docentes e novas formas de trabalho com o conhecimento. Neste sentido, valorizam-se as experiências fora de sala de aula, estudos do meio, trabalho interdisciplinar, projetos coletivos e outras formas de trabalhar o conhecimento que promovam um trabalho prazeroso para os alunos e para os próprios professores. Desta forma, o improvisado deveria ser descartado; as aulas seriam previamente preparadas evitando a ociosidade dos alunos na sala de aula ou a existência de aulas extremamente cansativas e desinteressantes. Uma forma interessante neste sentido, é o professor colocar-se no lugar dos alunos, quando prepara suas aulas.

Trabalhos individuais e grupais, pesquisas, entrevistas, leituras comentadas, exposições de sínteses, painéis, projeção de filmes, slides, uso de cartazes, exposições, folhetos, histórias em quadrinhos, transparências, música são recursos de comunicação que poderão ser exaustivamente utilizados quando se pensa em prazer na escola.

A **avaliação**, entendida como um processo investigativo/diagnóstico contínuo, poderá ser diversificada, levando em consideração todas as atividades que o aluno realizar. É indispensável que seja uma avaliação participativa e que permita discussões entre alunos e professores para que cheguem juntos ao entendimento da situação de aprendizagem que atingiram. Desta forma, a auto-avaliação e o grau de participação nas aulas seriam levados em consideração.

Na Proposta Pedagógica “a definição dos objetivos (para que se ensina), a seleção dos conteúdos (o que se ensina), a metodologia adotada (como se ensina, em função de como se aprende) e a avaliação não podem ser pensadas isoladamente”.<sup>73</sup>

Em nome da autonomia da Proposta Pedagógica da Escola, a equipe escolar pode optar pela não existência de **classes de aceleração** nos moldes propostos pela Secretaria de Educação Estadual, na unidade escolar, uma vez que teme-se que tais

---

<sup>73</sup> Secretaria da Educação do Estado de S. Paulo/ CENP. Escola e Proposta Educacional: currículo e avaliação. Série Argumento, 1994.

classes podem vir a ser “rotuladas”, trazendo grandes danos à auto-estima da criança, conflitando, portanto, com os objetivos da escola.

Os estudos de **reforço e recuperação paralela e contínua** poderão ser feitos em horário inverso ao período escolar, em aulas com o máximo de cinco alunos com as mesmas dificuldades, apenas nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Para essas aulas, os professores poderão ser selecionados mediante concurso interno, cabendo-lhe para cada aula dada, o valor correspondente a 5 aulas normais. Desta forma, serão atraídos para a dura tarefa de ensinar crianças com vários tipos de defasagens, os melhores professores ou seja, os professores melhor preparados. Caso o Estado não arque com as despesas dessa iniciativa, poderão ser procuradas parcerias para o devido respaldo financeiro. É importante que as aulas funcionem em **sala específica para esse fim**, com decoração alegre e adequada, como mandam os modelos pedagógicos.

Professores, pais e comunidade têm o direito de serem esclarecidos, com detalhes, sobre a sistemática de **progressão continuada** para que, ao se colocarem ao lado da escola, tudo façam para que seus filhos se empenhem, mesmo sabendo-se aprovados no final do ano letivo.

Todos os docentes da escola, incluindo a equipe técnico-pedagógica, precisarão comprometer-se com a Proposta Pedagógica da escola, procurando favorecer trocar de experiências e articulação entre os diferentes componentes curriculares. Isto poderá ser feito nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) ou cada vez que for necessário.

Durante todo o período letivo, professores, funcionários, pais, comunidade e alunos poderão assistir a palestras sobre temas de interesse, a partir de consulta prévia. Esta sugestão é válida também para a **formação continuada** de professores.

*“A formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente, o*

*desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos". (VEIGA, 1997:20)*

O sistema de **gestão escolar colegiada**, em que a equipe escolar, em conjunto com o diretor, decide os rumos da escola, com ele dividindo os sucessos e fracassos faz-se necessário para o bom desenvolvimento dos trabalhos escolares.

As **normas** de convivência pacífica, que poderão ser discutidas com os professores no 1º dia de planejamento, precisarão ser discutidas também com os alunos, num processo amplamente democrático, colhendo deles mais dados e, caso necessário, sendo reformuladas.

Entende-se como importante o estabelecimento de **parcerias** envolvendo não só a comunidade, mas também outras organizações interessadas na definição de um novo perfil para a escola.

É recomendável que a escola esteja em perfeita sintonia com as associações, postos de saúde e outras instituições formais e culturais do bairro, fazendo **parte ativa** de seus projetos e convidando-os para que participem dos projetos da escola.

A seguir, apresento, como sugestão, um plano anual de atividades de uma escola voltada ao prazer, incorporando algumas sugestões do "Jornal do Projeto Pedagógico".<sup>74</sup>

As atividades abaixo sugeridas podem ter um caráter interdisciplinar, isto é, referem-se a uma forma unificada de trabalho docente, com vistas à consecução de objetivos comuns. Implica em mudanças nas relações escolares, através do trabalho coletivo.

---

<sup>74</sup> Sugestões extraídas do Jornal do Projeto Pedagógico. UDEMO. Boletim Informativo nº 1, janeiro/1998, acrescidas de sugestões pessoais da autora.

<b>Plano Anual de atividades docentes conjuntas</b>
---

**Objetivo geral da escola: levar o aluno a sentir prazer em suas atividades escolares.**

Objetivos concretos	Estratégias de ação para consecução dos objetivos	Organização das atividades	Equipes de trabalho
1- Fornecer um ensino de melhor qualidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitação docente contínua</li> <li>- Incentivo à participação, assiduidade e frequência às aulas e atividades da escola</li> <li>- Trabalho intensivo com o conhecimento, em suas varias formas e estratégias, conscientizando o aluno da indispensabilidade da escola</li> <li>- Conscientização dos pais e alunos sobre a importância dos conteúdos e do ato de estudar</li> <li>- Ensinar o aluno a estudar</li> <li>- Implementação de estudos de recuperação e reforço escolar</li> <li>- Implementação de serviço de "Plantão de Dúvidas"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunião semanal coletiva de 2 horas (HTPC)</li> <li>- Confecção de gráficos de assiduidade para serem colocados nas classes</li> <li>- Utilização de vários textos diferentes sobre um mesmo assunto e recursos de comunicação motivantes (cf. Proposta Pedagógica)</li> <li>- Reuniões bimestrais</li> <li>- Circulares, mala direta para convocação dos pais, para comparecimento à escola</li> <li>- Uso de material explicativo</li> <li>- Aulas com grupos reduzidos de alunos, em horário inverso ao período escolar</li> <li>- Atendimento individual a alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Direção, coordenação</li> <li>Coordenação</li> <li>Professor</li> <li>Direção, coordenação funcionários</li> <li>Professor</li> <li>Professores contratados para esse fim escolar</li> <li>Estagiários e professores</li> </ul>
2- Priorizar o ensino da Língua Portuguesa entendida como forma de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso intensivo da linguagem oral e escrita durante as aulas</li> <li>- Uso do dicionário como hábito para entendimento das palavras mais difíceis</li> <li>- Leitura de livros, crônicas, poesias etc</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rodas de conversa</li> <li>- Produção de textos individuais e coletivos</li> <li>- Consulta diária ao dicionário anotando 5 palavras novas</li> <li>- Leitura de um livro por mês, escolhido pelo aluno</li> <li>- Concurso de contos e poesias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Professor</li> <li>Professor</li> <li>Professor</li> </ul>

<p>3- Tomar a escola agradável ao aluno</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conscientização de toda a equipe sobre a importância das relações intra-escolares</li> <li>- Aliviar os estados de tensão, medo e ansiedade dos alunos</li> <li>- Melhorar o ambiente escolar</li> <li>- Aproximação da Direção com os alunos visando instalar um clima de amizade e confiança</li> <li>- Atividades esportivas e de lazer</li> <li>- Atividades culturais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reuniões com a equipe escolar por ocasião do planejamento, replanejamento e avaliação dos trabalhos da U.E.</li> <li>- Colocação de música nos intervalos e na entrada dos períodos</li> <li>- Pintar, redecorar as classes tomando-as mais bonitas e aconchegantes</li> <li>- Visita às classes uma vez por semana Estabelecer o "Dia da Carta" para o diretor</li> <li>- Jogos, campeonatos, gincanas</li> <li>- Palestras, filmes, debates, teatro, Festival de Música Popular</li> </ul>	<p>Direção, coordenação</p> <p>Inspetor de alunos</p> <p>Direção pais coordenação,</p> <p>Direção</p> <p>Professor de Ed. Física</p> <p>Equipe escolar</p>
<p>4- Propiciar orientação sexual e outros assuntos abordados nos Temas Transversais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento de projetos para diferentes assuntos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aulas uma vez por semana, com uma hora de duração</li> </ul>	<p>Coordenação, estagiários professores</p>
<p>5- Propiciar formas de participação na escola, com vistas à formação do cidadão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação ativa de alunos, pais e comunidade nas reuniões de Conselho de Escola, Grêmios Estudantil, A.P.M. e outras atividades propostas pela escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Envio de convites para a participação nas atividades escolares.</li> </ul>	<p>Toda a equipe escolar</p>

## **Organização do trabalho pedagógico e formas de educação continuada para os professores**

Uma vez por semana, nos horários de HTPC, de 2 horas consecutivas, sob os cuidados da coordenação e direção, poderão ser discutidos temas variados, cuidadosamente preparados, sempre respeitando as necessidades e interesses do grupo.

A escola poderá trazer palestrantes ou ainda, ocupar alguns dos dias com trocas de informações e socialização dos trabalhos desenvolvidos na própria unidade escolar.

Sempre que possível e em comum acordo com as Universidades e Faculdades da região, o espaço poderá estar aberto para a formação continuada de professores.

Sugere-se que o acompanhamento do desempenho dos profissionais fique a cargo da coordenação, com a supervisão e total envolvimento do diretor, pais e comunidade e que parta do levantamento feito nos dias de planejamento, sobre os interesses e necessidades dos professores, no que se refere à formação continuada. A partir desse levantamento, poderá ser elaborado um programa de formação, preferencialmente, com o aval dos órgãos superiores e válido para a concessão de diploma de cursos de extensão (30 horas), o que representa um estímulo para os professores.

### **Elenco de temas para estudos de educação continuada na escola**

A relação de temas de interesse poderá ser feita, a partir de consulta prévia aos professores, nos dias de planejamento.

### **Uso do prédio e equipamentos**

Este é um item estritamente de ordem estrutural e organizacional, cabendo à escola apresentar o número de salas que possui em cada período, relacionar as salas destinadas a outros fins, como laboratórios, biblioteca, sala de vídeo etc.

### **Distribuição dos funcionários pelos vários setores, períodos e cursos**

Aqui a escola apresenta um quadro que envolve o nome dos funcionários, cargo, situação funcional, módulo, número de funcionários existentes, número de funcionários em falta e horário de trabalho.

### **Avaliação da Proposta Pedagógica**

Sugere-se que a Proposta Pedagógica seja periodicamente avaliada, uma vez a cada semestre ou toda vez que se fizerem necessários ajustes.

### **Ações de apoio à frequência regular e à aprendizagem para alunos do 1º ciclo**

Os projetos que apresento nas próximas páginas, são sugestões de formas de ampliar os conhecimentos dos alunos, suprir suas necessidades e levá-los a vivenciar o prazer. Entretanto, a viabilização dos mesmos não depende exclusivamente das decisões e normas vindas da Secretaria da Educação. A autonomia da escola, tão presente nos discursos oficiais, deverá ser realmente buscada e, cabe à equipe escolar, tudo fazer para impedir formas de boicote dessa autonomia.

Nesse sentido, reveste-se de grande importância que todas as ações sejam referendadas pelo coletivo da escola, pais e comunidade.

Para que possam ser desenvolvidos, os projetos necessitam de um mínimo de recursos físicos e materiais. Este é o principal entrave encontrado para a sua execução nas escolas públicas. Todavia, apresento-os mesmo assim, com a intenção de que sejam previstas formas de dotar as escolas de verbas não previamente destinadas, como vem ocorrendo, mas sim, permitir que cada escola utilize seus recursos da forma que exigir o seu Projeto Pedagógico. Aliás, essa é a verdadeira autonomia financeira.

Uma observação válida para todos os projetos: caso não seja possível utilizar recursos vindos da própria Secretaria da Educação, a escola poderá buscar formas de parceria ou recursos da própria comunidade para que sejam desenvolvidos. Isso não significa, em hipótese alguma, que o Estado pode deixar de cumprir a sua parte.

Em todos os projetos será envolvida toda a equipe pedagógica da escola: diretor, vice, coordenador pedagógico, professores e funcionários, alunos, pais, comunidade e estagiários.

Convém lembrar que cada escola poderá criar inúmeros projetos, de acordo com os interesses de sua clientela.

### **Projeto nº 1**

#### **“Plantão de Dúvidas”**

##### **Objetivo:**

Fornecer aos alunos oportunidades para receber orientações individuais ou grupais nas disciplinas Português e Matemática, em horário inverso ao período escolar.

##### **Justificativa:**

Considerando que o ensino público encontra-se deficitário em qualidade e que há necessidade de medidas emergenciais visando diminuir os índices de retenção; que a autonomia de cada escola, através de sua Proposta Pedagógica, permite que a escola tome as decisões que considerar importantes no atendimento à sua clientela e que os alunos das escolas públicas não possuem condições de sanar suas dúvidas escolares a não ser na própria escola, a escola pode, durante o ano letivo, desenvolver um projeto de plantão de dúvidas.

##### **Desenvolvimento do projeto:**

Primeiramente, pode-se cadastrar uma equipe de professores da escola ou de fora dela, estagiários, pais com formação adequada, que possam participar dos plantões de dúvidas, de acordo com sua disponibilidade de dia e horário.

Os alunos que participarão dos plantões poderão ser encaminhados por escrito aos plantonistas, indicando o tipo de dificuldade observada. É interessante que os pais sejam notificados do encaminhamento de seus filhos.

A frequência e o desempenho do aluno durante os plantões, poderão retornar aos professores das classes, cujos alunos foram indicados.

O horário dos plantões poderá ser o inverso ao horário das aulas normais e aos sábados, nos períodos da manhã e tarde.

**Avaliação:**

O projeto poderá ser avaliado após as primeiras avaliações bimestrais, evidenciando sua relevância, no melhor desempenho escolar dos alunos.

**Projeto nº 2**

**“Reforço e Recuperação paralela e contínua”**

**Objetivo:**

Fornecer aos alunos oportunidades de percorrerem novamente, de forma diferenciada, o caminho da aprendizagem, tendo um acompanhamento mais efetivo em seus raciocínios e no processo de construção de seus conhecimentos.

**Justificativa:**

O sistema de recuperação intensiva que a Secretaria de Estado da Educação tem realizado, nos finais dos anos letivos, tem se revelado como uma forma dissimulada de aprovação dos alunos, numa atitude que retira da escola toda a sua autoridade, desrespeita o seu Projeto Pedagógico e traz desânimo e revolta para os professores.

Tem sido comum o encontro de alunos semi-alfabetizados no ensino médio, o que normalmente leva a questionar a real finalidade da escola.

Entende-se como impossível “recuperar” a aprendizagem de alunos que pouco compareceram às aulas ou, então, nunca se empenharam no cumprimento de suas partes.

Em que pesem as grandes distorções do processo avaliativo, com essa atitude oposta corre-se grandes riscos, principalmente o de esvaziar completamente a escola de seu sentido: ensinar.

### **Desenvolvimento do projeto:**

Para evitar essa “falsa” recuperação, sugere-se que os alunos tenham oportunidades de participar de aulas de reforço, com 5 alunos no máximo, com dificuldades semelhantes, em horário inverso ao período escolar, nos conteúdos Português e Matemática.

Os professores poderão ser selecionados interna ou externamente, entendendo-se como salutar, que não sejam os mesmos das aulas normais.

É ideal que recebam a remuneração equivalente a 5 horas/aula para cada aula de reforço, visto que a dificuldade para a realização desse trabalho é muito maior e exige aprofundamento de conhecimentos específicos do ato de ensinar crianças com dificuldades de toda ordem.

Desta forma, evita-se que o trabalho que requer mais habilidade e competência, fique para os professores novatos, totalmente sem experiência.

Os professores admitidos para essas aulas precisam utilizar variados procedimentos escolares que motivem os alunos e que permitam a existência do prazer do conhecimento.

### **Avaliação:**

A avaliação contínua do projeto pode fornecer caminhos para o repensar do trabalho. O seu sucesso poderá ser evidenciado nos resultados das avaliações escolares.

### **Projeto nº 3**

#### **“Professor Volante”**

##### **Objetivo:**

- 1- Garantir a permanência diária do aluno na escola, de acordo com o número de horas determinado pela legislação em vigor.
- 2- Aproveitar o tempo efetivo de trabalho escolar para atividades relacionadas ao desenvolvimento intelectual, afetivo, social e emocional do aluno, valendo-se, para isso, da criatividade, do potencial educativo do lazer e do lúdico.

##### **Justificativa:**

O excessivo número de faltas/aulas dos professores prejudica o bom desempenho das atividades escolares e desestimula os alunos, que, muitas vezes, vêm de longe e retornam para casa sem ter aulas. Outras vezes, são amontoados em outras classes e ficam, desta forma, duas classes sob os cuidados de uma única professora. Nessas ocasiões, muitas vezes, sentam-se em duplas, numa mesma carteira, totalmente desacomodados.

Como as faltas dos professores, na maioria das vezes, não são comunicadas com antecedência às escolas, há necessidade que exista um profissional em cada período, que possa assegurar a existência de aulas e/ou outras atividades importantes, nesses dias.

##### **Desenvolvimento do projeto:**

Os professores poderão ser selecionados pela equipe pedagógica da escola, um por período, tendo, preferencialmente, formação em Pedagogia ou outro curso de licenciatura. Um bom nível de cultura geral, disponibilidade e interesse em participar ativamente do projeto são condições desejáveis. Poderão ser contratados por 20 horas semanais e sugere-se que tenham conhecimentos profundos sobre a clientela com a qual vão trabalhar, assim como conhecimento de estratégias e recursos metodológicos

diversificados, atraentes, modernos, para que o aluno participe ativamente das aulas e, o que é mais importante, tenha prazer em fazê-lo.

O professor volante poderá utilizar suas aulas para:

- Projeção de filmes e debates
- Palestras e reflexões sobre temas de interesse dos alunos, como sexualidade, drogas, violência familiar etc. (ou assuntos tratados nos “Temas Transversais”)
- Leitura de artigos de jornais, revistas etc, com imediata apresentação dos grupos para a classe toda. Esta é uma forma simples e rápida de estar proporcionando cultura geral à classe.
- Orientação de estudos
- Trabalho com letras de músicas como forma de interpretação de texto.
- Atendimento às solicitações da classe, no que se refere a conteúdos não dominados.

#### **Avaliação:**

Poderá ser avaliada a eficiência do Projeto pela receptividade que o mesmo tiver junto aos alunos, pais e professores e pelos “frutos” que puderem ser percebidos em todos os componentes curriculares.

### **Projeto nº 4**

#### **Festival de Música Popular**

#### **Objetivos:**

- 1- Favorecer o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades.
- 2- Utilizar a escola como local de vivências prazerosas.
- 3- Trabalhar de forma interdisciplinar.

**Justificativa:**

A escola precisa ser um espaço que se preocupe com as possibilidades de vivências do prazer, através de estímulos à criação e à descoberta. A própria forma de se trabalhar com o conhecimento já representa, em si, a posição da escola com relação ao fator prazer.

O projeto representa uma oportunidade de expressão de talentos, além de se constituir em formas de aprender, diferentes das usuais.

Considerando o grande descompasso entre o mundo moderno, principalmente através dos estímulos dos meios de comunicação, e os procedimentos adotados pela escola com suas ultrapassadas cópias, “pontos” e apostilas, a escola pode oferecer um espaço mais dinâmico, alegre e criativo em que possam ser intensamente trabalhados os conteúdos de Língua Portuguesa.

**Desenvolvimento do projeto:**

Em uma das reuniões de HTPC poderão ser tratados assuntos relacionados à organização do evento. É imprescindível que **toda** a equipe escolar se envolva com o projeto.

Após organização e definição de regras para inscrição, data prevista para a primeira eliminatória, data prevista para a final do Festival e demais detalhes organizacionais, equipes serão definidas para os diversos fins. Assim é que uma das equipes poderá se encarregar da obtenção de patrocínio para a premiação dos três primeiros classificados, outra com gastos com aluguel de equipamento de som, decoração, condução de alunos etc.

Sugere-se que um dos requisitos para a inscrição seja estar matriculado na escola ou ser ex-aluno, o que fará, certamente, com que a comunidade toda se envolva.

Pode-se determinar um prazo para inscrição de um mês e meio, quando então os candidatos apresentarão a ficha de inscrição preenchida e uma fita gravada para a

primeira seleção, caso o número de inscritos ultrapasse o previsto. Os alunos poderão se inscrever individualmente ou em formas de grupos.

Todas as decisões referentes à organização precisarão ser remetidas à apreciação dos alunos, pais e comunidade.

Os professores poderão contribuir para o sucesso do evento se atuarem no sentido da obtenção de um bom número de inscrições e uma boa participação das classes, seja como concorrentes, seja como torcida.

Nas aulas de Língua Portuguesa, as letras das músicas poderão ser corrigidas por toda a classe. Desta forma, passa a ser de todos a responsabilidade pela composição.

No dia do Festival, sugere-se a presença de uma comissão julgadora, composta por músicos e educadores convidados.

Para um entrosamento maior com a comunidade, pode-se utilizar o evento para arrecadação de mantimentos não perecíveis, para serem entregues a entidades do bairro que ajudam as famílias carentes.

#### **Avaliação:**

O projeto poderá ser avaliado a partir da participação dos alunos, professores, pais, comunidade, e a partir de questionários a serem respondidos pelos alunos, tabulados e categorizados pelos estagiários.

### **Projeto nº 5**

#### **Apoio Profissional aos pais e adolescentes**

#### **Objetivos:**

- 1- Proporcionar formas de inserção no mercado de trabalho para pais e adolescentes acima de 12 anos.
- 2- Formar um banco de empregos na unidade escolar.

**Justificativa:**

Considera-se a escola como uma instituição que deve estar articulada aos interesses e necessidades do bairro onde se insere. Assim é que, não se pode desconsiderar, hoje, o enorme índice de desempregados existente, principalmente, nos bairros mais periféricos.

Neste sentido, a escola poderá abrir suas portas e espaços, a fim de proporcionar cursos diversos que visem à formação de mão de obra de rápida absorção pelo mercado de trabalho.

**Desenvolvimento do projeto:**

Poderão ser procurados, na própria comunidade, pessoas que possam dar cursos de formação de: pedreiro, eletricista, mecânico, encanador, vigilante, horticultura, iniciação à informática, cozinheira(o), costureira, empregada doméstica, babá, secretária, inglês, espanhol, e outros, em atendimento à sondagem que pode ser feita anteriormente, via mala direta, para os pais e comunidade.

Os cursos que obtiverem pelo menos 25 inscrições funcionarão no período noturno, se o prédio estiver ocioso nesse horário, ou nos finais de semana.

**Avaliação:**

A avaliação poderá ser feita pela própria comunidade escolar e servirá de indicador da continuidade ou não dos cursos iniciados.

**Projeto nº 6****Enfrentando a violência****Objetivos:**

1- Proporcionar conhecimentos a respeito da violência, em suas múltiplas formas, e meios de evitá-la.

**Justificativa:**

Crianças, jovens e adultos das grandes cidades convivem com inúmeras formas de violência, que vão desde a familiar, a local, até a institucional.

As vítimas da violência precisam conhecer os fatores que a precedem, para ao identificá-los, ter claro em suas consciências, quais as formas de delas se livrarem.

Esse é um assunto polêmico e que envolve inúmeros outros problemas de diversas ordens, que poderão ser abordados paralelamente ao tema principal.

#### **Desenvolvimento do projeto:**

Poderão ser agendadas palestras com o Juiz da Infância e Juventude, com a Delegacia da Mulher, com o CRAMI (Centro Regional dos Amigos da Infância), com o “Amor Exigente” (instituição que lida com o problema das drogas e alcoolismo) e outros órgãos congêneres.

Ao término das palestras, poderão ser distribuídos papéis para que os participantes possam fazer suas perguntas sem constrangimento, que serão recolhidos e entregues à mesa coordenadora dos trabalhos para as devidas respostas.

#### **Avaliação:**

O projeto poderá ser avaliado pelo número de presentes nas palestras e pelo grau de participação.

### **Projeto nº 7**

#### **Escola Aberta**

#### **Objetivos:**

- 1- Proporcionar à comunidade abertura do espaço escolar para iniciativas que julgarem relevantes.
- 2- Respeitar a cultura da comunidade, procurando formas de inserção na mesma.

3- Estabelecer um vínculo significativo entre escola-comunidade criando parcerias nas lutas sociais.

**Justificativa:**

A comunidade escolar tem, muitas vezes, sua frequência regulada nos estabelecimentos escolares. Há uma certa prevenção contra a “invasão da privacidade” da escola. Esta crença precisa ser desfeita, uma vez que ambas necessitam-se mutuamente. Neste sentido, a escola pode tomar a iniciativa de oferecer suas instalações à comunidade para encontros, festas, estudos etc. Como consequência, a comunidade estará ao lado da escola ajudando-a na resolução de seus problemas.

**Desenvolvimento do projeto**

A escola poderá estar aberta nos seus horários disponíveis e nos finais de semana às iniciativas da comunidade, principalmente as que envolvam reflexões sobre os problemas que a comunidade enfrenta e suas soluções. Serão bem-vindas as parcerias das Universidades, das associações de moradores, sindicatos, igrejas etc.

Poderão ser desenvolvidas atividades visando a educação de jovens e adultos, assim como funcionar como um verdadeiro “Centro de Cultura Popular”.

**Avaliação:**

Poderá ser feita pela comunidade e demais envolvidos.

Muitos outros projetos podem ser criados pelas unidades escolares, sempre em atendimento às necessidades da comunidade. O conhecimento da Constituição, a questão da cidadania, a educação ambiental, a educação para a saúde, a iniciação musical e teatral, o resgate da cultura popular, dentre outros, são temas que podem ser trabalhados nas escolas, visando o desenvolvimento de novas competências e habilidades necessárias para a vida social.

Uma escola ativa, que se preocupe com as questões do nosso tempo e com cada detalhe que permeia o cotidiano escolar, tem tudo para dar certo. Tudo isso ainda parece fazer parte de um sonho... Mas o sonho não é desprovido de valor. Não é verdade que “primeiro a gente sonha, depois vai à luta”? E por isso posso dizer que as propostas apresentadas neste trabalho não são utópicas; apenas fundamentam-se na esperança. Esperança de que consigamos superar a realidade escolar que aí está, que não se coaduna com a criatividade, com o lúdico, com o prazer, e nem mesmo estimula o trabalho com o conhecimento... Esperança de que o discernimento nos faça “botar o pé no chão” e levar em conta “o desejável, o necessário e o possível”, sem, contudo, deixar de atentar para um recado ao educador:

Que a leitura seja um Brinquedo...

Que a Alma voe, descolando-se do texto, para  
fazer suas próprias aventuras...

Que haja coragem para pensar o insólito...

Que o pensamento seja capaz de contemplar os  
fundamentos...<sup>75</sup>

---

<sup>75</sup> Rubem A. Alves. Prefácio do livro de Nelson Carvalho Marcellino: Pedagogia da animação.

**BIBLIOGRAFIA**

- A CONSTRUÇÃO** do projeto de ensino e a avaliação. S. Paulo: FDE, 1990. Série Idéias n° 8.
- A DIDÁTICA** e a escola de 1° grau. S. Paulo: FDE, 1991. Série Idéias n° 11
- A EDUCAÇÃO** básica no Brasil e na América Latina: repensando sua história a partir de 1930. S. Paulo, FDE, 1988. Série Idéias n° 1
- ABDALLA, E. e BERTOLAMI, O.** Uma cultura democrática em oposição aos valores do poder. O Estado de S. Paulo, S. Paulo, 11 de junho de 1995. Caderno 2 - Especial Domingo, D-5
- ALAIN ( Émile Chartier )** . Reflexões sobre a educação. Trad. Maria Elisa Mascarenhas. S. Paulo: Saraiva, 1978.
- ALVES, N. (coord)** Educação e Supervisão - o trabalho coletivo na escola. S. Paulo: Cortez, 1986
- \_\_\_\_\_ Formação do jovem professor para a educação básica. Caderno CEDES, S. Paulo, n° 17, Cortez Editora, 1986
- ALVES, R.** A alegria de ensinar . S. Paulo: Ars Poética, 1994.
- \_\_\_\_\_ A gestação do futuro. Trad. de João Francisco Duarte Jr. Campinas, S.P.: Papyrus, 1986
- \_\_\_\_\_ Conversas com quem gosta de ensinar. S. Paulo: Cortez/Autores associados 1985
- \_\_\_\_\_ Estórias de quem gosta de ensinar. S. Paulo: Cortez/Autores associados 1984
- \_\_\_\_\_ Ela não aprendeu a lição. Correio Popular, Campinas, S.P., 14 de abril de 1996. caderno C
- \_\_\_\_\_ Os filhos vão à escola . Correio Popular, Campinas, S.P., 19 de janeiro de 1997. caderno C
- \_\_\_\_\_ Sobre os professores e as cozinheiras. O Estado de S. Paulo, S. Paulo, 11 de junho de 1995. Caderno 2 - Especial Domingo, D-2
- \_\_\_\_\_ A maquete de roubar pitangas... Correio Popular, Campinas, S. P., 10 de agosto de 1997. caderno C
- ANDRÉ, M. E. D. A.** Etnografia da prática escolar. Campinas, S.P.: Papyrus, 1995.
- APPLE, M.W.** Educação e Poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- \_\_\_\_\_ Ideologia e currículo. S. Paulo: Brasiliense, 1982.
- AQUINO, J. G. (org.)** Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. S. Paulo: Summus, 1996.
- ASSMANN, H.** Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática. 2ª ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1998.

- AZEVEDO, E.** Estrangeiros descobrem Morro da Mangueira. O Estado de S. Paulo. S. Paulo, 30 de setembro de 1997. cad. C-8
- BALZAN, N. C.** Alunos do noturno (ou "excluídos da escola"): quem são eles? (um estudo de caso). Caderno CEDES. S. Paulo, n° 16, Cortez Editora, 1988.
- BAPTISTELLA, R. L.** Educadores culpam escola por indisciplina. O Estado de S. Paulo. S. Paulo, 7 de outubro de 1996 - A-11.
- \_\_\_\_\_ 'Decoreba' não garante bom desempenho no provão. O Estado de S. Paulo. S. Paulo, 27 de junho de 1997.
- BELINSKY, T.** Minha escola. Revista Educação, ano 24, n° 201. Janeiro de 1998. p.
- BORDENAVE, J. E. D.** O que é participação. 5ª ed. S. Paulo: Editora Brasiliense, 1989.
- BRANDÃO, C. R. (org)** O educador: vida e morte. 10ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- BRANDÃO, I. L.** Quem eles pensam que enganam? O Estado de S. Paulo, S. Paulo, 14 de dezembro de 1997. C-2
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO.** Jornal do MEC - Especial 1 - Brasília, DF - Julho de 1997.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL.** Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física / Secretaria de Ensino Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_ Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Ensino Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. REPÚBLICA FEDERATIVA.** Relatório Nacional Brasileiro à Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social. Copenhague, 1995.
- BRUNO, L. (org)** Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo. S. Paulo: Atlas, 1996.
- BRUNS, M. A. T.** Evasão Escolar: causas e efeitos psicológicos e sociais. Campinas: Editora da UNICAMP, 1987.
- CAMARGO, A.L.** O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno. Campinas, S. Paulo, 1996. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação/ UNICAMP.
- CAMPOS, N. M. A. S. A.** O insucesso escolar: um estudo sobre as condições e concepções existentes nas instituições família/escola. Campinas, S. Paulo, 1995. Dissertação de Mestrado. Depto. de Psicologia Educacional/ UNICAMP.
- CAPAZOLI, V.** Aprendizado como uma experiência lúdica. O Estado de S. Paulo, S. Paulo, 11 de junho de 1995. Caderno 2 - Especial Domingo, D-18.
- CARVALHO, C. P.** O último trem parte às 19 horas: o ensino regular de 1º e 2º graus no período noturno. Caderno CEDES n° 16, S. Paulo: Cortez Editora, 1988.
- \_\_\_\_\_ Ensino Noturno: realidade e ilusão. S. Paulo: Autores Associados, 1989.
- CARVALHO JR., D.** Alunos da rede estadual ignoram literatura. Correio Popular. Campinas, 16 de março de 1997. cad. Cidades.
- CASADO, J.** Um Estado com gerações de nanicos. O Estado de S. Paulo. S. Paulo, 15 de dezembro de 1996. A-14.

- CASTILHO, A. L.** Escolas inventam a pedagogia pop. O Estado de S. Paulo. S. Paulo, 20 de fevereiro de 1997. cad. G - 4-5.
- CASTRO, M. N. C.** Afetividade no ensino: um enfoque humanista. Campinas, S. P.: 1980. Dissertação de Mestrado. Depto de Metodologia de Ensino/ UNICAMP.
- CESAR, S. B.** Administração escolar: uma práxis pedagógica. Campinas, S.P., 1990, Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação/UNICAMP.
- CHARMEUX, E.** Aprender a ler: vencendo o fracasso. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. 2ª ed. S.Paulo: Cortez, 1995.
- CITELI, A. O.** Dramas, mazelas e a reversão da crise. O Estado de S. Paulo, S. Paulo, 11 de junho de 1995. Caderno 2 - Especial Domingo, D-6.
- COLLARES, C. A. L.** O cotidiano escolar patologizado. Espaço de preconceitos e práticas cristalizadas. Campinas, S. P., 1994, Tese de livre docência. UNICAMP.
- COLLARES, C. A. L. e MOYSÉS, M. A. A.** Construindo o sucesso na escola. Uma experiência na formação continuada dos professores da rede pública. Caderno CEDES n° 36, S.Paulo: Cortez Editora, 1995.
- \_\_\_\_\_ Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, Campinas: FE/ Faculdade de Ciências Médicas, 1996.
- CORREIO POPULAR.** Jornal inglês denuncia escravidão no Brasil. Campinas, 30 de novembro de 1997. Cad. Brasil - 11.
- \_\_\_\_\_ ONU fracassa em coibir o trabalho infantil. Internacional. Campinas, 02 de novembro de 1997. p. 6.
- \_\_\_\_\_ Campinas, 19 de janeiro de 1997. cad. C.
- \_\_\_\_\_ Campinas, 02 de junho de 1996.
- COSTA, L. M.** Educação, a encruzilhada da cidadania. O Estado de S. Paulo, S. Paulo, 11 de junho de 1995. Caderno 2 - Especial Domingo, D-1.
- CUNHA, M. I.** O bom professor e sua prática. Campinas, S. P.: Papyrus, 1989.
- CUVILLIER, A.** Pequeno vocabulário da Língua Filosófica. Cia Ed. Nacional, 1969.
- DALBÉRIO, O.** Prazer versus Disciplina? Um estudo sobre propostas pedagógicas contemporâneas. Campinas, S.P., 1990. Dissertação de Mestrado. Depto Filosofia e História da Educação/ UNICAMP.
- DALLARI, D. A. e KORCZAK, J.** O direito da criança ao respeito. S. Paulo: Summus, 1986.
- DAVIS, C. e OLIVEIRA, Z.** Psicologia na Educação. S. Paulo: Cortez, 1994.
- DECRETO ESTADUAL** n° 21833/83 - n° 29948/86 - n° 28089/88 - n° 28170/88 - n° 34035/91.
- DEMO, P.** Desafios Modernos da Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

- \_\_\_\_\_ Metodologia científica em Ciências Sociais. S. Paulo: Atlas, 1981.
- \_\_\_\_\_ Participação é conquista: noções de política social participativa 2ª ed. S. Paulo: Cortez, 1993
- \_\_\_\_\_ Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais. S. Paulo: Atlas, 1985.
- DIMENSTEIN, G.** Escola em área violenta de Nova York vira modelo. Folha de S. Paulo, S. Paulo, 16 de dezembro de 1995, 3-4.
- \_\_\_\_\_ Lugar de criança é na escola? Folha de S. Paulo. S. Paulo, 14 de julho de 1996. cad. 1 - 23.
- DOMINGUES, J. L.** Interesses humanos e paradigmas curriculares. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília. 67 (156): 351-66, mai/ago, 1986.
- ECO, H.** Como se faz uma tese. S. Paulo: Perspectiva, 1989.
- FAZENDA, I.** (org.) Metodologia da Pesquisa Educacional. S. Paulo: Cortez, 1989.
- FERNÁNDEZ, A.** A inteligência aprisionada. Trad. Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FERREIRA, A. B. H.** Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, R.J.: Ed. Nova Fronteira S.A., 1988.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A.** Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FLEURI, R. M.** Educar para quê? 4ª ed. S. Paulo: Cortez, 1990.
- FOLHA DE S. PAULO.** Folha Sudeste. Professores pedem democracia no sistema educacional. 22 de maio de 1994, cad 10-4.
- \_\_\_\_\_ 31 de julho de 1994.
- \_\_\_\_\_ 06 de fevereiro de 1995.
- \_\_\_\_\_ 26 de março de 1995. 1-18.
- \_\_\_\_\_ Professor quer renda, formação e autonomia. 25 de abril de 1995.
- \_\_\_\_\_ 11 de maio de 1996. cad. 1 - 6.
- \_\_\_\_\_ Folhateen. 24 de junho de 1996. cad. 5 -3-4
- FRANCO, L. A. C.** A disciplina na escola. Revista Ande, S. Paulo, ano 5 n° 11, p.62-67, 1986.
- FRANCO, M. L. B.** Qualidade de ensino: velho tema, novo enfoque. Cadernos de Pesquisa, S. Paulo, n. 83, p. 64-70, novembro 1992.
- \_\_\_\_\_ Qualidade total na formação profissional: do texto ao contexto. Cadernos de pesquisa, S. Paulo, n° 92, p. 53-61, fev. 1995.

- FREIRE, P.** Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- \_\_\_\_\_ Professora sim, tia não. S. Paulo: Editora Olho d'Água, 8ª ed, 1997.
- \_\_\_\_\_ Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- FREUD, S.** A interpretação dos sonhos. (1ª parte). Trad. Waldero T. Oliveira. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1972.
- \_\_\_\_\_ A general introduction to Psychoanalysis. Nova Iorque, Boni & Leveright, 1920.
- \_\_\_\_\_ Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância. Edição Standard Brasileira de Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. vol. 11, p. 55-124. Trad. do alemão e do Inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1969.
- \_\_\_\_\_ Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. Edição Standard Brasileira de Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. vol. 7, p. 135-250. Trad. do alemão e do Inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1969.
- \_\_\_\_\_ Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental. Edição Standard Brasileira de Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. vol. 12, p. 277-299. Trad. do alemão e do Inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1969.
- GADOTTI, M.** Escola cidadã. 2ª ed. S. Paulo: Cortez, 1993.
- GARCIA, R. L.** No cotidiano da escola: pistas para o novo. Caderno CEDES. S. Paulo, nº 28, 1992.
- \_\_\_\_\_ O orientador educacional e o currículo. Revista Prospectiva, Porto Alegre, nº 14, 1985.
- \_\_\_\_\_ Os especialistas em educação: os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. Prospectiva, Porto Alegre, nº 14, 1985.
- \_\_\_\_\_ Um currículo a favor das classes populares. SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Fundamentos da educação e realidade brasileira. S. Paulo, SE/CENP, 1985 (Fundamentos V).
- GIROUX, H.** Escola crítica e política cultural. São Paulo: Cortez, 1987.
- \_\_\_\_\_ Teoria crítica e resistência em educação. Petrópolis, Vozes, 1986.
- GOVERNO DO ESTADO DE S. PAULO.** Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Escola em movimento. Subsídios para o Planejamento. Fev. 1995.
- GRILLO, C. e SCALZO, F.** Escolas fecham cartilha 'alternativa' e tentam encarar a realidade dos anos 90. Folha de S. Paulo, 26 de março de 1995, 1-16.
- GRINSPUN, M. S. Z. (org)** A prática dos orientadores educacionais. S. Paulo: Cortez, 1994.
- GROSSI, E. P. e BORDIN, J. (org.)** Construtivismo pós-piagetiano. Um novo paradigma sobre aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 1993.

- GUIMARÃES, A.M.** A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade. Campinas, S. P.: Autores Associados, 1996 .
- \_\_\_\_\_ Vigilância, punição e depredação escolar. Campinas: Papyrus, 1985.
- HALL, C. S. e LINDZEY, G.** Teorias da Personalidade. S. Paulo, S. P. : EPU, 1973.
- HAMBURGUER, E. W.** Ao sair da escola, o importante é saber como agüentar o tranco. O Estado de S. Paulo, S. Paulo, 11 de junho de 1995, Caderno 2- Especial Domingo. D-2.
- HELLER, A.** O cotidiano e a história. Trad. Carlos Nelson Coutinho. S. Paulo, Paz e Terra: 1992.
- \_\_\_\_\_ Uma teoria da História. Trad. Dilson Bento de Faria Ferreira Lima. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira S.A., 1993.
- HORCAJO, J. J. S.** La gestión participativa en la enseñanza. Madrid. Narcea, S.A. de Ediciones, 1979.
- INDICAÇÃO C.E.E.** (Conselho Estadual da Educação) n° 13/97.
- JORNAL DA APEOESP.** Suplemento especial. agosto/setembro - 1995.
- JORNAL DA UNICAMP.** "Aprender é um ato crítico." - Campinas, S.P., abril de 1987.
- \_\_\_\_\_ Campinas, S. P. , junho de 1995.
- JORNAL DO PROJETO PEDAGÓGICO.** UDEMO. Boletim Informativo n° 1, janeiro de 1998.
- KAMII, C.** A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Tradução por Regina A. de Assis. 2a. ed. Campinas: Papyrus, 1985.
- KHOURY, Y.** Informação sobre o sistema educacional brasileiro. Mimeo. XVII International School Psychology Colloquium. Campinas, 1994.
- KLEIN, M.** Contribuições à psicanálise. S. Paulo: Ed. Mestre Jou, 1970.
- KUPFER, M. C.** Freud e a Educação: o mestre do impossível. S. Paulo, S.P.: Scipione, 1992.
- LANE, S. e CODO, W.** Psicologia Social: o homem em movimento. S. Paulo, S.P. : Brasiliense, 1995.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES** da Educação Nacional n° 9394/96
- LEI DE DIRETRIZES E BASES** da Educação Nacional n° 5692/71
- LEI complementar 444/85**
- LEI complementar 836/97**
- LEI 500/74**
- LEITE, S. A. S** O fracasso escolar no ensino de primeiro grau. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, n° 163, 1988.

- LEVY, C. Alunos podem ter leitura obrigatória de jornal e revista. O Estado de S. Paulo, S. Paulo, 26 de junho de 1997.
- LIBÂNEO, J.C.** Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. S. Paulo: Loyola, 1986
- \_\_\_\_\_ Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente. Estudo introdutório sobre pedagogia e didática. S. Paulo, 1990. Tese de Doutorado. PUC.
- LOBATO, E. No Ceará, TV substitui professor na aula. Folha de S. Paulo, S. Paulo, 26 de maio de 1996. Brasil 1-13.
- LUDKE, M. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. S. Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, L. de. Os jogos e sua importância na escola. Cad. Pesq., S. Paulo, nº 93, p. 5-10. maio 1995.
- MARCELLINO, N. C. Lazer e Educação. Campinas, S. Paulo: Papirus, 1990.
- \_\_\_\_\_ Lazer e escola. Fundamentos filosóficos para uma "pedagogia da animação", no início do processo de escolarização. Campinas, S. Paulo, 1988. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação UNICAMP.
- \_\_\_\_\_ Pedagogia da animação. 2ª ed. Campinas, S. Paulo: Papirus, 1997.
- \_\_\_\_\_ Lazer e Humanização. 2ª ed. Campinas, S. Paulo: Papirus, 1995.
- MELLO, G. N. Magistério do 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. S. Paulo, Cortez, 1983.
- \_\_\_\_\_ Políticas públicas de Educação. Estudos Avançados 5 (13), 1991.
- MELO, S. M. M. de. Orientação educacional: do consenso ao conflito. Campinas, S. P.: Papirus, 1994.
- MILET R. M. L. Uma orientação educacional que ultrapassa os muros da escola. Revista ANDE, S. Paulo, nº 10, 41-45, 1987.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E DO DESPORTO/ SEDIAE/INEP - Resultados do SAEB/95: A Escola que os alunos frequentam. Brasília, DF, 1995.
- \_\_\_\_\_ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Matrizes curriculares de referência para o SAEB. 1997
- MORAES, R. O que é ensinar. S. Paulo: EPU, 1986.
- \_\_\_\_\_ Entre a educação e a barbárie. Campinas: Papirus, 1982.
- \_\_\_\_\_ (org) A sala de aula: que espaço é esse? 4a. ed. Campinas. S. Paulo: Papirus, 1989.
- MOREIRA, A. F. B. Escola, currículo e construção do conhecimento. Novas reflexões. Tecnologia educacional. v.22 (118), mai/jun, 1994.
- MOTA, C. G. Educação no fim do século. Uma proposta para a nova sociedade civil. O Estado de S. Paulo, 11 de junho de 1995 - D 3.

**MOYSÉS, M. A. A. e COLLARES, C. A. L.** Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. Psicologia USP, S. Paulo, v. 8, n. 1, p.63-89, 1997.

**MUGGIATI, A.** Brasileiro cruza a fronteira para estudar. Folha de S. Paulo, S. Paulo, 26 de maio de 1996. Brasil 1-12.

**NETZ, C.** Educação: o que fazer para melhorar já. Revista Exame. ano 30, nº 15, 40-62, 17/julho/96.

**NIDELCOFF, M.T.** Uma escola para o povo. S. Paulo: Brasiliense, 1979.

**NORONHA, O. M.** Educação de primeiro grau: do saber fazer ao fazer saber. Rev. Ande ano 1 nº 5 p. 37-38, 1982.

**NÓVOA, A.** (coord.) Os professores e sua formação. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional. 1992.

\_\_\_\_\_ Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente in Teoria e Educação nº 4, 1991.

**O DIRETOR-ARTICULADOR do projeto da escola**. S. Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1992. Série Idéias nº 15

**O ESTADO DE S. PAULO.** Ação de professor é apurada. 07 de junho de 1997. A-16.

\_\_\_\_\_ Ministro quer MEC como avaliador de qualidade. 13 de dezembro de 1997. A-14.

\_\_\_\_\_ Radiografia do Brasil. 22 de novembro de 1997. A-13.

\_\_\_\_\_ Educação, a encruzilhada da cidadania. 11 de junho de 1995 - D 1.

\_\_\_\_\_ FHC pede a diretores que aceitem matriculas. 17 de dezembro de 1997. A-10.

\_\_\_\_\_ 07 de outubro de 1996. A - 11.

\_\_\_\_\_ Redução de aulas vai parar na justiça. 18 de março de 1998. A - 11

\_\_\_\_\_ Estadinho. Chico Bento. Vai com Deus. 17 de janeiro de 1998. G 8.

\_\_\_\_\_ Estadinho. Chico Bento. A prova. 07 de fevereiro de 1998. G 8.

\_\_\_\_\_ Estadinho. Chico Bento. Chamada oral. 24 de janeiro de 1998. G 8.

\_\_\_\_\_ Estadinho. Chico Bento. A dúvida. 21 de fevereiro de 1998. G 8.

**O PAPEL do diretor e a escola de 1º grau**. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1992. Série Idéias nº 12.

**PÁDUA, E. M. M.** Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática. Campinas, S.P.: Papirus, 1996

**PAÍN, S.** Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

- PAIVA, V.** Anos 90: as novas tarefas da educação dos adultos na América Latina. Cadernos de Pesquisa, S. Paulo, n° 89, p. 29-38, maio 1994.
- \_\_\_\_\_ O novo paradigma de desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho. Educação & Sociedade, n° 45, agosto/93 - 309-327.
- PALMA FILHO, J.C.** Fundamentos da construção curricular in Educação Pública: tendências e desafios. S. Paulo: CERED, 1990.
- PARO, V.H.** Administração escolar: introdução crítica. 3ª ed. S. Paulo: Cortez, 1988.
- PENIN, S. T. S.** A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas, S. P.: Papyrus, 1994.
- PIAGET, J.** A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho. Imagem e Representação. Rio de Janeiro. Zahar Editora, 1978.
- \_\_\_\_\_ Seis estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense, 1969.
- \_\_\_\_\_ Problemas de Psicologia Genética. Rio de Janeiro, Forense, 1973.
- PIMENTA, S. G.** O pedagogo na escola pública. S. Paulo: Loyola, 1988.
- \_\_\_\_\_ Orientação vocacional e decisão: estudo crítico da situação no Brasil. 2ª ed. S. Paulo: Loyola, 1981.
- PINTO, P. S.** Governo diverge sobre gastos do 1º grau. Folha de S. Paulo, S. Paulo, 14 de setembro de 1996. Cotidiano 3-3.
- \_\_\_\_\_ MEC divulga rendimento escolar do país. Folha de S. Paulo, S. Paulo, 25 de maio de 1996. Cotidiano 3-3.
- PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS**. Brasília: MEC, 1993.
- PLANO DIRETOR** da EEPSP Prof. Adalberto Prado e Silva. 2ª Delegacia de Ensino. Campinas, vol. I, 1994.
- PRAIS, M.L.M.** Administração colegiada na escola pública. Campinas, S.P.: Papyrus, 1990.
- PUTTINI, E.F. e LIMA, L.M.S. (orgs.)** Ações educativas: vivências com psicodrama na prática pedagógica. São Paulo: Ágora, 1997.
- RAÍZES E ASAS**. CENPEC - Centro de Pesquisas para Educação e Cultura., 1995.
- RANKE-HEINEMANN, U.** Eunucos pelo reino de Deus: mulheres, sexualidade e a Igreja Católica Trad. de Paulo Frôes. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1996.
- REIS, A. O. A. et. al.** Teorias da personalidade em Freud, Reich e Jung. S. Paulo: EPU, 1984.
- RESOLUÇÕES** do XIV Congresso Estadual de Educação. APEOESP. Santos, 26 a 28 de outubro de 1995.
- REZENDE, A. M. de.** Concepção fenomenológica da educação. S. Paulo: Cortez, 1990.
- RIBEIRO, S. C.** A Educação e a inserção do Brasil na Modernidade. Cad. Pesquisa, S. Paulo, no 84, p.63-82, fev. 1993.

- \_\_\_\_\_ A pedagogia da repetência. Estudos Avançados 12 (5), 1991.
- RODRIGUES, N.** A função da escola de 1º grau numa sociedade democrática. in A direção e a questão pedagógica. S. Paulo, SE/CENP, 1988.
- \_\_\_\_\_ Desafio aos educadores. in São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Fundamentos da educação e realidade brasileira como preparação para o planejamento escolar. S. Paulo, SE/CENP, 1985.
- \_\_\_\_\_ Da mistificação da escola à escola necessária. S. Paulo: Cortez, 1991.
- ROSSETTI, F.** ONU quer que ensino comece mais cedo. Folha de S. Paulo. S. Paulo, 26 de agosto de 1996, caderno 3-8.
- \_\_\_\_\_ Freire e Axé ensinam as crianças a sonhar. Folha de S. Paulo. S. Paulo, 13 de outubro de 1996, caderno 3-8 e 9.
- \_\_\_\_\_ Educador espanhol diz que mudar só o currículo não melhora o ensino. Folha de S. Paulo. S. Paulo, 15 de agosto de 1995.
- \_\_\_\_\_ Nordeste adota 'supletivo para criança'. Folha de S. Paulo. S. Paulo, 12 de julho de 1996, Cotidiano 3-5.
- \_\_\_\_\_ Transgressão é regra no Brasil. Folha de S. Paulo. S. Paulo, 26 de março de 1995. cad 1-16
- \_\_\_\_\_ Professor propõe uso da filosofia na matemática. Folha de S. Paulo. S. Paulo, 02 de junho de 1996.
- ROVERIM, A.** A música faz a cabeça de quem vivia 'numa viagem'. A Tribuna, Campinas, 29 de junho de 1997, p. 8.
- SANTIAGO, M. E.** Escola Pública de Primeiro Grau: da compreensão à intervenção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- SANTOS FILHO, J. C.** Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade. S. Paulo: Cortez, 1995.
- SANTOS, J. M.** Repensando a disciplina. Revista dois pontos - out/nov 95.
- SÃO PAULO.** Secretaria de Estado da Educação. Jornal Escola Agora. ano II, nº 7, out. 1996.
- \_\_\_\_\_ Jornal Escola Agora. ano II, nº 8, dez. 1996.
- \_\_\_\_\_ Jornal Escola Agora. ano II, nº 10, abril 1997
- \_\_\_\_\_ Jornal Escola Agora. ano III, nº 15, dez. 1997
- SÃO PAULO (Estado)** Secretaria da Educação. Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas. A direção e a questão pedagógica. S. Paulo: SE/CENP, 1988.
- \_\_\_\_\_ Escola e proposta educacional: currículo e avaliação. S. Paulo: SE/CENP, 1992. (Série Argumento).
- \_\_\_\_\_ Escola em movimento. S. Paulo: SE/CENP, 1992. (Série Argumento)

- \_\_\_\_\_ Diretrizes gerais para implantação da proposta de reformulação dos cursos de Magistério, 1993.
- \_\_\_\_\_ Pressupostos básicos das propostas curriculares da SE/CENP, 1993.
- \_\_\_\_\_ Algumas considerações sobre o currículo mínimo das habilitações específicas do 2º grau para o magistério. S. Paulo, SE/CENP, 1985 (Magistério - II).
- \_\_\_\_\_ Curriculo e Cidadania. S. Paulo: SE/CENP, 1994 (Série Argumento)
- \_\_\_\_\_ O papel do planejamento na formação do educador. S. Paulo, SE/CENP, 1988.
- \_\_\_\_\_ Guia para elaboração do Plano Diretor das Escolas Padrão. S. Paulo, SE/CENP, 1995
- SARESP. Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de S. Paulo/Secretaria de Estado da Educação, nº 1 (abril, 1997) - S. Paulo:FDE, 1997.
- SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo:Cortez, 1983.
- \_\_\_\_\_ Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1995.
- SCHWARTZ, G. O imaginário criativo em jogo. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, vol. 12 nº1-2-3- fev/029 - 1992.
- SEVERINO, A. J. A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. Revista ANDE nº 17, 1991.
- SILVA, C. E. L. Para americano, disciplina é questão de bom senso. Folha de S. Paulo, S. Paulo, 26 de março de 1995. 1-16.
- SILVA, C. S. MEC corta 84 mil matrículas em 3 estados. O Estado de S. Paulo. 22 de janeiro de 1998. A -9.
- SILVA, G. P. Para compreender Freud. Belo Horizonte, M.G.: Editora Itatiaia Ltda, 1968.
- SILVA JR., C.A. A escola como local de trabalho. S. Paulo: Cortez, 1990.
- SILVA, T. M. N. A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador. S. Paulo:EPU, 1990.
- SNYDERS, G. A alegria na escola. Tradução de Bertha H. Guzovitz e Maria Cristina Caponero. S. Paulo, S.P.: Editora Manole Ltda, 1988.
- \_\_\_\_\_ Alunos felizes. Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Tradução de Cátia Aida Pereira da Silva, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- SOARES, A. J. Da necessidade de seduzir na educação escolar. Campinas, S. P., 1993. Dissertação de Mestrado. UNICAMP.
- SOARES, A. R. Avaliando os avaliadores. Dois Pontos. Vol. II, nº 13, agosto/92.
- SOUZA, A. S. L. de. Pensando a inibição intelectual: perspectiva psicanalítica e proposta diagnóstica. S. Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

- TALENTO, B.** Vale cidadania quer coibir trabalho infantil. O Estado de S. Paulo, S. Paulo, 1º de maio de 1997, A-16.
- TEBEROSKY, A.** Ensinar sem castigar. Revista Veja, 26 de abril, 7-10, 1995.
- TIBA, I.** Disciplina: o limite na medida certa. São Paulo: Editora Gente, 1996.
- TODA criança é capaz de aprender?** S. Paulo, FDE, Série Idéias n° 6, 1990.
- TREVISAN, L.** Uma saúva que perdeu todos os seus inimigos. O Estado de S. Paulo. S. Paulo, 11 de junho de 1995. Caderno 2 - Especial Domingo, D-4.
- UNICEF.** Relatório "The Progress of Nations". 1995.
- VEIGA, I. P. A.** (org.) Escola fundamental, currículo e ensino. S. Paulo: Papirus, 1991.
- \_\_\_\_\_ (org.) Projeto político-pedagógico na escola: uma construção possível. Campinas, S. P.: Papirus, 1997.
- VILLALBA, P.** Baixos salários esvaziam magistério. O Estado de S. Paulo, 20 de fevereiro de 1997. G-7.
- VYGOTSKY, L. S.** A formação social da mente. S. Paulo, Martins Fontes, 1984.
- WECHSLER, S. M.** Estudos de Psicologia, vol 12, n° 1, jan-abril, 1995 - 81-86.
- WIIRDING, R. C.** Disciplina como elemento da prática pedagógica. Revista Espaços da Escola, Editora Inijui, ano3, n°10 out/dez 93 p.15-29.