

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290002783



FE

TCC/UNICAMP Am13e

Jane Lúcia Alexandre Botti Amaral
RA- 018299

**A Escola e o seu Significado no Universo dos Alunos de
Primeira Série de uma Escola de Ensino Fundamental da
Cidade de Hortolândia: um estudo de caso.**

Campinas
2005

200606-226

UNICAMP FE BIBLIOTECA

Jane Lúcia Alexandre Botti Amaral
RA. 018299

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Curso de Pedagogia – PEFOPEX – Turma 2002

**A Escola e o seu Significado no Universo dos Alunos de
Primeira Série de uma Escola de Ensino Fundamental da
Cidade de Hortolândia: um estudo de caso.**

Trabalho Monográfico de Conclusão de Curso
de Pedagogia Pefopex (Turma 2002 – 2005)
apresentado à Faculdade de Educação da
UNICAMP como exigência parcial para obtenção
do título de Licenciada em Pedagogia,
desenvolvido sob orientação do Prof. Dr. César
Nunes.

Campinas
2005

UNIDADE.....	F.E
Nº CHAMADA.....	706 UNICAMP
V.....	Am 13e
TOM.....	2483
PRO.....	123/2006
C.....	X
PRE.....	
DATA.....	24.03.06
Nº CPD.....	349415

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Amaral, Jane Lúcia Alexandre Botti
Am13e A escola e seu significado no universo dos alunos da primeira série de
uma escola de ensino fundamental da cidade de Hortolândia : um estudo de
caso / Jane Lúcia Alexandre Botti Amaral. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientadores : César Aparecido Nunes.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Entusiasmo. 2. Escolas. 3. Significado (Filosofia). 4. Política e
educação. I. Nunes, César Aparecido, 1959- . II. Universidade Estadual
de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-281-BFE

Dedico essa pesquisa às minhas queridas Nida e Didá, que muito influenciaram na minha escolha profissional, embora eu tenha demorado a perceber e a me apaixonar. Aos meus familiares pelo incentivo, e especialmente aos meus queridos marido e filha, pelo estímulo e coragem nesses quatro longos anos, enfim, para meus amigos e amigas que fizeram parte dessa jornada.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos aos meus professores, em especial ao meu orientador Profº Dr. César Nunes, pela paciência, competência e humildade.

Agradeço aos meus amores Natália e Carlos, pela infinita compreensão nas muitas ausências.

À minha querida professora e amiga Carminha, minha fonte de inspiração, pela admirável capacidade e entusiasmo pela educação.

Às minhas eternas amigas e companheiras de tantas alegrias nessa jornada pedagógica: Silvia, Magda, Jujuba e o anjo Valéria, sem as quais a caminhada seria mais longa e difícil.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as ações e postura dos alunos de uma primeira série de uma escola de Ensino Fundamental da cidade de Hortolândia, frente a aprendizagem, bem como suas visões e concepções da escola.

Para que essa análise fosse possível, faço uma contextualização histórica da Educação no Brasil no período de 1930 até 2005, com um aprofundamento das décadas de 1980, período de grandes conquistas sociais; e 1990, início do neoliberalismo no Brasil e suas ocorrências em educação, nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que fazem parte da minha trajetória e minhas matrizes como professora, nesses vinte anos de magistério.

Como professora da rede pública de Campinas, pude participar de vários modismos e teorias que dominaram o cenário educativo desde o início de 1980, inclusive na rede particular.

Visto por esse olhar, todo esse trabalho de contextualização da minha prática pedagógica, nas diferentes escolas e bairros em que ela ocorreu, deu-me elementos para caracterizar os alunos existentes nas diversas salas de aula há vinte anos e os alunos que hoje fazem parte do cotidiano escolar, suas diferenças, semelhanças e contradições.

Também busco algumas evidências teóricas e representações que possam embasar essa pesquisa e me dar elementos maiores para a reflexão, procurando sempre ver o aluno e o professor como seres inteiros e, apesar de todas influências sociais, históricas e econômicas, ver também o ser subjetivo que habita em cada um de nós.

Ao longo do trabalho podemos encontrar alguns autores e suas muitas contribuições para o aprofundamento dessa pesquisa nos diversos contextos históricos, sociais, econômicos, políticos e psicológicos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p.01
CAPÍTULO 1 – Marcos Históricos e Diretrizes Políticas da Educação.....	p.03
CAPÍTULO 2 — A Escola Fundamental de Hortolândia-SP e as Representações dos Alunos de 1ª série do Ensino Fundamental: conceitos, vivências e contradições.....	p.19
CAPÍTULO 3- Propostas para uma Educação que Produza Humanização e Cidadania.....	p.30
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p.37
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	p.39

INTRODUÇÃO

O tema dessa monografia surgiu dentre os vários questionamentos feitos durante a minha trajetória como professora e as minhas diversas leituras do curso de Pedagogia Pefopex, turma 2002.

O fato de ter iniciado minha prática pedagógica na década de 1980, na rede municipal de Campinas e lá ter permanecido durante 15 anos, trouxe-me elementos comparativos essenciais aos diversos questionamentos feitos durante todo esse período de vinte anos, transpassado por muitas mudanças políticas, econômicas e sociais que, em muito influenciaram minhas buscas e reflexões acerca da escola e do aluno nela inserido.

Sabemos que a escola é uma instituição social, influenciada pelos valores históricos sociais, pela realidade e condições que a envolvem; fatores que, em muito, determinam seu futuro e o futuro dos alunos que ali se inserem.

Por isso, é necessário o professor refletir sobre a sua história de vida, quais as influências histórico-sociais que a permeiam, como se deu a sua formação, quais foram os contextos sociais em que atuou, para quais sujeitos ele exerceu sua prática pedagógica, somente desta maneira ele será capaz de conhecer se a si mesmo, e se situar perante o espaço social em que a escola está inserida. E assim saber atuar com os alunos que fazem parte do cotidiano escolar hoje e compreender as muitas funções que a escola desempenha na vida desses alunos.

Esta pesquisa está permeada pela construção da história da Educação no Brasil de 1930 até os dias de hoje, bem como da criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação no Brasil até a Lei de Diretrizes e Bases de Educação atual, promulgada no ano de 1996, devido a necessidade de se contextualizar a escola pública nos dias de hoje e

quais os fatores que a influenciaram e a visão que os alunos de primeira série da sala em que atuou possuem da escola, quais as suas expectativas e anseios referentes a escola e ao futuro que ela lhes promete.

A criança vê a escola como um mundo novo e interessante, onde vai adquirir todos os conhecimentos importantes para o seu futuro, para que isso ocorra a escola também será responsável pela primeira separação da família e uma nova adaptação será necessária.

Portanto, o sucesso da aprendizagem escolar vai depender da sensibilidade e empenho do professor, bem como de suas buscas e pesquisas para entender quem é aquele sujeito e o que ele traz e o que ele busca nesse seu processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, torna-se muito importante conhecer e aprofundar teoricamente, o porque do desinteresse e da falta de entusiasmo da grande maioria dos alunos de hoje e porque esses alunos da primeira série refletem uma postura contraditória face a maioria dos alunos.

Se as experiências anteriores de uma criança foram satisfatórias e os pais acreditam na importância da escola para o futuro de aluno, esse aluno terá uma postura positiva frente ao conhecimento, porém se a criança tem dificuldades devido as suas experiências familiares, e anseia receber atenção, apoio, estímulo, cabe a escola cumprir essas inúmeras funções da família que hoje já fazem parte da escola.

Caberá ao professor conhecer esse aluno, em todos os aspectos, buscando respostas de ordem sociais, econômicas e psicológicas e, desta forma, pensar o aluno como um ser inteiro, lutando sempre para que o entusiasmo inicial desse aluno se prolongue por todos os anos escolares e seja uma postura comum e não uma contradição.

CAPÍTULO 1 - Marcos Históricos e Diretrizes Políticas da Educação

O tema acima, visto sob o ponto de vista de uma pesquisa qualitativa, e que descrevo e realizo através das minhas observações em sala de aula, surgiu dentre vários questionamentos feitos durante a minha prática pedagógica e as diversas leituras no curso de Pedagogia, PEFOPEX, turma de 2002. Durante todo o curso não consegui pensar em apenas um fator importante e relevante como objeto de pesquisa, desta forma, levei muito tempo para amadurecer e conseguir focar apenas um dos muitos questionamentos que perpassam as vivências de meu universo escolar, muitas vezes baseadas majoritariamente nas minhas experiências como professora da rede pública já há vinte anos (1985–2005).

Portanto, nesse primeiro capítulo, pretendo tratar da minha experiência como professora da rede pública e rede particular da educação fundamental, nas décadas de 1980 e 1990, rever minha concepção de professora através das minhas práticas pedagógicas, buscar identificar o aluno como sujeito dessas práticas, bem como do contexto histórico em que a escola e educação onde atuei estavam inseridas.

O fato de ter iniciado minha prática pedagógica na década de 1980, na rede municipal de Campinas e lá ter permanecido durante 15 anos, trouxe-me elementos comparativos essenciais aos diversos questionamentos feitos durante esse período de vinte anos, bem como as diferentes mudanças ocorridas nessas duas décadas na educação brasileira e nos municípios trabalhados, entre os quais atualmente, o município de Paulínia e o município de Hortolândia.¹

¹As cidades citadas acima fazem parte da região metropolitana de Campinas, porém possuem características econômicas e sociais distintas. Hortolândia emancipou-se de Sumaré há 13 anos e teve um crescimento relativamente grande do PIB somente nos últimos 8 anos, devido à política de incentivo fiscais das últimas

Como professora da rede de Campinas, pude participar da proposta de inserção do Construtivismo na rede pública no início de 1980, através de palestras e cursos diversos proporcionados pelo município e pela rede particular, na qual permaneci 6 anos, sendo escolas de grande importância e tradição na cidade de Campinas.

O conceito "Construtivismo" surgiu de inúmeros estudos realizados entre pesquisadores que mergulharam fundo nas teorias de Piaget, empenhados na descoberta da aprendizagem pela criança. Segundo Piaget, 1968, ao fazer a síntese mais atual de sua posição epistemológica sobre os aspectos fundamentais da sua teoria, tais como tomada de consciência, ação, compreensão, contradição, aprendizagem operatória, e abstração reflexiva, "a construção do conhecimento se dá graças a interação sujeito/objeto e pelo processo de equilíbrio majorante, mecanismos pelos quais o sujeito constrói conhecimentos." (LINO, 1994, p.16).

Visto por esse olhar, percebo como parte de minhas experiências com a educação, o trabalho na rede particular, localizada no Cambuí, bairro de poder econômico alto, bem localizado, onde reside boa parte da classe média alta de Campinas; foram muito importantes em termos comparativos das diversas diferenças das classes sociais e seus respectivos conhecimentos, bem como os conteúdos trabalhados que perpetuavam a soberania elitista na educação sobre as classes populares, representadas aqui pela escola municipal do bairro Jardim Ouro Verde, localizado na região dos Dics, distrito Industrial de Campinas, com infraestrutura desorganizada, precária e população carente. onde estavam localizadas as escolas públicas em que eu trabalhava.

Porém, apesar das muitas presenças na sala de aula e nas minhas diversas práticas educativas nesses longos anos como professora, muitas mudanças sociais ocorreram neste

gestões, porém em seu espaço físico há muitas invasões, seu crescimento foi desordenado e, por isso, ainda possui estruturas precárias relativas à saúde e rede de esgoto. Paulínia se caracteriza por possuir o maior PIB do país, devido as indústrias petrolíferas ali existentes. Tem boa estrutura de rede de esgoto, seu crescimento

período que influíram muito na educação, mudando minha forma de ver e sentir o mundo, bem como dos alunos de 80/90, com os alunos que hoje estão nos bancos escolares. Os alunos mudaram, a escola mudou e a sociedade mudou, sendo o Construtivismo, apenas um dos fatores ou consequência das diversas ideologias contidas nas mudanças.

Desta forma, faz-se necessário conhecer aspectos da nossa história e da nossa formação educacional para que, dentro desta pesquisa, seja possível situar as bases em que foi construída a minha prática pedagógica, que por sua vez está inserida na formação e estruturação da escola no Brasil.

Desde a vinda da família real portuguesa para o Brasil (1808), mantida com a Independência (1822), a preocupação fundamental do governo, no que se refere à educação, passou a ser a formação das elites dirigentes do país. Sabemos que, ao invés de procurar montar um sistema nacional de ensino, que fosse integrado em todos os seus graus e modalidades, as autoridades preocuparam-se mais em criar algumas escolas superiores e regulamentares as vias de acesso a seus cursos. Deixado ao encargo das províncias, o ensino primário era pouco difundido por inúmeras razões, entre as quais, os escassos orçamentos provinciais, o ingresso direto no ensino secundário e a proibição dos escravos na escola. Fica desta maneira explicitado que a principal preocupação da coroa, no que diz respeito à educação, era a formação da elite dirigente, assim justificam-se os privilégios dedicados ao ensino secundário e superior. A república não herdou do Império um sistema articulado de ensino, para ingressar nos cursos secundários e superiores, não se exigia a conclusão dos cursos anteriores.

A primeira república no Brasil, de acordo com Piletti (1997, p. 54,55.) é o período no qual se colocou em questão o modelo educacional herdado do Império, que privilegiava

se deu de forma relativamente organizada, não possui tantas invasões e o atendimento a população , quanto a

a educação da elite em prejuízo da educação primária e profissional. A educação elitista entrou em crise, por volta de 1920, quando também se tornou mais aguda a crise de outros setores da vida brasileira que juntamente desembocaram na revolução de 1930.

Segundo Xavier (1995, p.117), somente a partir dos anos 10 do século passado, a política educacional brasileira, concretizada na legislação do ensino e revelada na predominância do ensino superior, dada as transformações que se operavam no mundo do trabalho, começou a sofrer pressões sociais e a emergência de uma demanda pelo ensino popular, apesar de apresentar ainda um caráter político.

À medida que a transição avança, de acordo com Xavier, já nos anos 20, esse sentido político vai sendo neutralizado. As camadas populares acabam caindo na armadilha que lhes lançava a ascendente burguesia industrial, através de seus intelectuais. Era o oportuno movimento da Escola Nova, que incorporava as reivindicações educacionais populares, no discurso, e resolvia o problema de formação das elites na prática.

Para Paiva (1987, p. 89-90), atribuía-se à precária difusão do ensino a responsabilidade por todos os nossos problemas, iniciando-se uma intensa campanha contra o analfabetismo. Essa luta se transforma no decorrer dos anos 1920, quando aparecem os primeiros profissionais da educação, introduzindo as idéias da escola renovada e estimulando as preocupações com a qualidade do ensino.

A revolução de 1930 produziu importantes transformações no campo educacional. A educação passou a articular-se como um sistema e foi criado o Ministério da Educação. O Manifesto dos Pioneiros, em 1932, defendeu novas idéias, entre elas a educação como instrumento de reconstrução nacional, a educação pública, obrigatória e leiga, além da

educação adaptada às características regionais e a formação universitária de todos os professores.

Na Segunda metade da década de 1930, o fascismo e o nazismo eram vistos por muitos como regimes dinâmicos, bem mais vigorosos que as decadentes democracias, que não haviam resolvidos os problemas do povo. Com estas inspirações e apoio do Exército e das classes dominantes, Vargas passa a conspirar para permanecer no poder, decreta estado de guerra, fechando a Câmara e o Senado e institui uma nova Constituição através do golpe do Estado Novo.

Com o golpe do Estado Novo e a Constituição imposta ao país em 10 de novembro de 1937, o direito de todos à educação deixou de estar explícito na Constituição, que privilegiou as escolas particulares e instituiu como “primeiro dever do Estado” o ensino pré- vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas. O ensino primário passou a ter como finalidades a iniciação cultural, o desenvolvimento da personalidade e a preparação para a vida familiar, a defesa da saúde e o trabalho.

Segundo Piletti (1997), a Constituição de 1946, que restabeleceu o regime democrático no Brasil, estabeleceu como regra “o ensino ministrado pelos poderes públicos”, embora livre a iniciativa privada, dentro dos limites da lei. Manteve também o ensino religioso obrigatório para os estabelecimentos e ministrado segundo a confissão religiosa dos alunos. Apesar da mudança de regime e da nova Constituição, a legislação educacional herdada do Estado Novo vigorou até 1961, quando teve início a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a nossa primeira LDB, após treze anos de discussão.

O texto aprovado não correspondeu plenamente às expectativas das partes envolvidas no processo. Foi, primeiramente, uma solução de compromisso, resultante de

concessões mútuas, prevalecendo, pois, a estratégia da conciliação. Por esta razão, houve aqueles que consideraram a lei aprovada pelo Congresso Nacional como inócua.

No período de 1946 até 1964, numerosas campanhas foram organizadas, visando a ampliação e a melhoria do atendimento escolar, além dos movimentos destinados à alfabetização de adultos, entre os quais o Método Paulo Freire, que teve repercussão internacional na época, devido ao seu ilustre divulgador e ao seu método. A luta pela escola pública que foi muito intensa neste período, fez com que as escolas públicas de São Paulo superassem as particulares em números de alunos.

A ruptura política causada pelo golpe militar de 1964 exigia adequações no campo educacional, o que implicava mudanças na atual legislação. Era necessário ajustar a organização do ensino ao novo quadro político. O ajuste em questão foi feito através da Lei 5.540/68 que reformou a estrutura do ensino superior sendo, por isso, chamada de lei da reforma universitária. O ensino primário e médio, por sua vez, foi reformado pela Lei 5692/71 que alterou a sua denominação para ensino de primeiro e segundo graus. Portanto, os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) relativos ao ensino primário, médio e superior foram revogados e substituídos pelos dispostos nessas duas leis.

A reforma resultante dessa legislação alterou sensivelmente a estrutura do ensino até então em vigor, passamos a ter um ensino de primeiro grau com a duração de oito anos e um ensino de segundo grau de três anos, como regra geral. Porém, de acordo com Saviani (1997), a situação educacional representada a partir das reformas instituídas pela ditadura militar logo tornou-se alvo da crítica dos educadores que, de uma maneira crescente se mobilizavam em associações de diferentes tipos, processo esse iniciado em meados da década de 1970 e intensificado ao longo da década de 1980.

Essa mobilização repercutiu no âmbito da política educacional dando origem a várias iniciativas voltadas para as crianças e jovens das camadas populares, através dos Municípios e dos Estados. Diversos governos de oposição ao regime militar, eleitos em 1982, ensaiaram medidas de política educacional de interesse popular; em São Paulo com a implantação do ciclo básico, o estatuto do magistério, a criação dos conselhos de escola e a reforma curricular; Rio de Janeiro com os CIEPs; entre outros.

Foi neste contexto que foi se impondo, cada vez mais forte, a exigência de se modificar por inteiro as leis de educação nacional. A oportunidade surgiu com a instalação de um governo civil e a elaboração da nova Constituição Federal. Desta maneira, houve uma grande mobilização, sobre o tratamento a ser dado à educação, que iria resultar dos trabalhos do Congresso Nacional Constituinte, instalado em fevereiro de 1987.

De acordo com Gohn (1992), apesar da década de 1980 ter sido caracterizada por muitos como a década perdida na história do país, e muitas perdas realmente ocorreram, tais como índices de crescimento, produtividade agrícola e industrial, competitividade tecnológica e qualidade de vida; bem como aumento da criminalidade, violência, aumento do desemprego, contrastando com as perdas, tivemos alguns ganhos, no plano sócio-político. A sociedade como um todo aprendeu a se organizar e a reivindicar. Diferentes grupos sociais se organizaram para protestar contra o regime político vigente, para pedir “Diretas Já”, para reivindicar aumentos salariais. A sociedade civil voltou a ter voz e a nação voltou a se manifestar através das urnas. As mais diversas categorias profissionais se organizaram em sindicatos e associações e diversos grupos engajados se mobilizaram em função de uma nova Constituição. Portanto não se pode dizer que houve uma década perdida, ao contrário, ela expressou o acúmulo de forças sociais que estavam represadas até então, e que passaram a se manifestar.

O leque de demandas educativas nos anos 1980 foi imenso. E esteve intimamente articulado às conjunturas políticas que o país atravessou, assim como a busca de respostas para problemas de ordem estrutural, gerados pelo modo e pela forma de acumulação capitalista no país.. Diversas bandeiras foram erguidas com o objetivo de atender as demandas educacionais da sociedade envolvendo educação ambiental, sexual ,defesa das minorias étnicas, contra a discriminação, etc.

Assim também ocorreu com a escola na década de 1980, na qual a criação do FNDEP² em 1986 (Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública), fato inédito na história do país, em função de articulações realizadas na elaboração da Constituição, serviu com palco de diversos conflitos na criação da nova LDB, Leis de Diretrizes e Bases. O Fórum dos anos 80 surgiu com expressão de novas formas de agregação dos interesses da sociedade civil, principalmente através da atuação de entidades e diversos coletivos socialmente organizados e não apenas indivíduos, pioneiros ou notáveis como nos anos 30 e ainda nos anos 50. De acordo com Gohn (2001), o Fórum foi composto inicialmente de 15 entidades nacionais, criadas no bojo da rearticulação da sociedade civil, ao final dos anos 70, algumas mais antigas e que estavam desarticuladas ou na clandestinidade, foram recriadas nos anos 80. Os denominadores comuns que articulavam essas quinze entidades eram: a defesa da escola pública e a posição político-partidária de oposição ao regime militar. Porém, a importância do Fórum foi dada pelo seu significado como um todo, representando uma frente democrática voltada para a construção da cidadania no país. Sendo fruto e reflexo das organizações constituintes, o projeto da nova LDB, surgiu devido

² Oficialmente ele foi lançado em Brasília, dia 9 de abril de 1987, através da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita. O lançamento do Fórum foi acompanhado de um “Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita”, seguindo uma tradição dos educadores brasileiros desde a década de 1930, quando os pioneiros da educação também lançaram um manifesto à nação, tradição esta repetida na década de 1950 com a Campanha em Defesa da Escola Pública. Embora os três movimentos assinalados possuam um denominador comum, a defesa da escola pública, e até os mesmos protagonistas simultaneamente, (Anísio

a exigência que a Constituição de 1988 colocou, e foi elaborado a partir das mesmas forças que haviam se organizado para a elaboração de propostas e emendas para a Constituição. Diferentes setores da sociedade civil e política se fizeram presentes construindo um projeto de educação para o país que englobava do berçário ao ensino superior. De acordo com Gohn (1992), paralelamente ao Fórum Nacional, que se ampliou no processo de elaboração da nova LDB nacional, passando a contar com 26 membros de instituições de origem popular na sociedade civil, a sociedade brasileira assistiu também à reorganização dos interesses das escolas particulares civis, confessionais ou comunitárias, formando grandes lobbies junto aos parlamentares federais, conseguindo inscrever em leis várias de suas reivindicações. O Fórum Nacional da Educação ganhará uma identidade específica: deixa de ser Fórum Nacional para ser FNDEP (Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública), um grupo que tenta ser um movimento social, embora suas práticas se resumiam a reuniões, seminários, simpósios, e seus militantes concentravam-se nos militantes das instituições, muitas vezes demarcados com fortes posições político-partidárias, e por isso mesmo não aceitos pela própria comunidade educacional

Segundo Gohn (1992), em sua pesquisa sobre os movimentos sociais, o Fórum não expandiu seu raio de ação para a sociedade civil mais ampla e nem se consolidou enquanto espaço com identidade própria para ser ouvido, a partir da legitimidade que a sociedade lhe teria conferido, mesmo assim, sua importância foi enorme:

“ Além da mobilização em defesa da escola pública, o FNDEP fez também resistência às políticas de caráter privatizante que têm emanado da onda neoliberal que assola nosso país. Ele contribuiu para o processo de mudança e de transformação social, à medida que seu objeto de luta articula-se com uma visão de mundo cujos valores estão centrados na possibilidade de existência de um cidadão pleno, com acesso à instrução, à cultura, às informações, à ciência e à tecnologia. Sabemos que só a educação não altera a estrutura desigual do país. Também sabemos que

Teixeira, Fernando de Azevedo, nos anos 30 e 50, e Florestan Fernandes, nos anos 50 e 80), as conjunturas históricas que deram origem a estes movimentos são muito distintas. GOHN (2001).

uma legislação não tem o poder, em si, de mudar a realidade. Mas são elementos do processo de mudança e de transformação.” (Gohn. 1992, p.95/96).

Ao retomar a história dos movimentos sociais ocorridos na década de 1980, minha intenção não é a de estabelecer um estudo aprofundado e minucioso desses movimentos, mas entender e ter informações suficientes que me possibilitem relacioná-los aos entornos sócios - culturais da escola nesse período e suas implicações na minha prática docente, visto que a década de 1980 deixou como saldo uma nova racionalidade no social: todos nós como cidadãos, temos o direito de participar das questões que nos dizem respeito. As leituras e pesquisas relacionados aos movimentos sociais, em muito me auxiliaram na leitura das minhas concepções pedagógicas, levando-me ao entendimento do que realmente permeou meu trabalho nestes anos.

Minha total dedicação ao magistério se deu a partir de 1985, ano em que terminei meu curso de Jornalismo na Puccamp e minha filha nasceu. Como já trabalhava como professora efetiva da rede pública de Campinas e o Jornalismo me pareceu muito arriscado para uma recém formada com uma filha bebê, passei me dedicar e a participar de vários cursos da rede pública, no intuito de saber mais, embora muito jovem ainda, tinha 23 anos, entender a educação pública e obter respostas para meus questionamentos. Por esta razão, minha profissão de professora só começou a tomar forma a partir daí, quando mergulhei no magistério, passando por diversas escola e bairros, acompanhando o crescimento de uns, bairro São José, onde passei a conviver e participar da comunidade local, pois tinha uma amiga professora que residia no bairro.

Passei por diversos movimentos sociais, me engajei em alguns, tive simpatia por outros, bati panelas, participei de serestas com o pessoal da Filosofia da Pucc, atuei nas reuniões da Ubes e Une, li autores clássicos sobre política e sociedade, portanto vivi de

certa maneira muito intensamente a década de 1980, o que deixou marcas e inquietudes eternas, quanto as desigualdades sociais e antagonismos que sempre permearam a escola pública.

Percebo também, que nestas duas décadas como professora, a minha categoria empobreceu, os professores, que antes até poderiam vir de classes sociais mais abastadas, passaram a sair das classes populares e dos bairros de periferia.³

Segundo Saviani (1997), novamente deixamos escapar a oportunidade de traçar as coordenadas e criar os mecanismos que viabilizassem a construção de um sistema nacional de educação aberto, abrangente, sólido e adequado às necessidades e aspirações da população brasileira em seu conjunto.

A conjuntura em que entra em vigor a nova LDB se assenta em significativas transformações da base material da sociedade, identificada como uma nova revolução industrial, de acordo com Saviani (1997), cuja base científica é dada pela microeletrônica e cuja expressão tecnológica se traduz na automação dos processos produtivos marcando, pela via da informática, a vida social em seu conjunto. Sobre a base geral e comum da escola primária, o sistema de ensino se bifurcou entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais. Estas, por não estarem diretamente ligadas à produção, tenderam a enfatizar as qualificações gerais (intelectuais) em detrimento da qualificação específica..

A nova LDB passou por quatro momentos importantes, segundo Saviani (idem), nos quais se diferenciam: o primeiro momento corresponde a fase final do governo Sarney e se estende de dezembro de 1988 ao início de março de 1990; o segundo vai da posse de

³ De acordo com Gohn, 1992, a organização da categoria dos professores em termos de 1º e 2º graus, é considerado um fato histórico e demarca uma nova postura desse profissional, que no passado tinha uma representação de respeito e prestígio junto à sociedade, perde seu status devido aos baixos salários. Os estudantes de maior talento ou maior poder aquisitivo nunca fazem a opção pelo magistério ou pelas

Collor em março de 1990 até à sua queda em setembro de 1992; o terceiro momento corresponde ao governo Itamar Franco, entre outubro de 1992 e dezembro de 1994; finalmente o último momento corresponde ao governo de Fernando Henrique Cardoso, de janeiro de 1995 até a sanção da nova Lei LDB, em 20 de dezembro de 1996. De acordo com as mudanças dos governos no país, a nova Lei sofria forte oposição ou apoio parcial, até ser finalmente sancionada em dezembro de 1996, num contexto de dificuldades para os setores populares e seus representantes progressistas, no qual podemos perceber um refluxo no crescente processo de organização e nas grandes mobilizações que caracterizaram os anos 80.

Uma das características principais da década de 1990 foi a globalização e o conseqüente enfraquecimento dos estados nacionais, fazendo com que a tendência dominante se reproduza de maneira semelhante nos diferentes países. Tomando como eixo o livre mercado, reduz-se a força do estado através dos processos de privatização. As possíveis resistências da população trabalhadora e das forças políticas a ela articuladas tendem a ser quebradas pelo crescente desemprego que repercute no enfraquecimento dos sindicatos e organizações, cujas lideranças se procura cooptar ou neutralizar.

Na década de 1990, face a tantas turbulências políticas, econômicas e desemprego crescente, eu contando com mais experiência, algumas articulações e nenhuma certeza, fui trabalhar em escolas particulares de Campinas, escolas com tradição e ideologias construtivistas e freqüentadas por uma parcela da elite campineira. A partir desse momento iniciei minha dupla jornada, em dois mundos diferentes, duas visões de escola, duas posturas de alunos, e uma tentativa frustrada de postura única como professora. Como idealista que era, pretendia trabalhar os mesmos conteúdos nas duas realidades tão

licenciaturas do 1º e 2º graus. Conviver com duplas ou triplas jornadas e ainda fazer bicos é um panorama usual desse profissional, cuja categoria passou a ser predominantemente feminina. (GOHN, 1992, p.73).

distintas, numa tentativa de levar todos conteúdos de uma elite aos bairros periféricos e populares da escola pública.

Doce ingenuidade a minha, as realidades eram diferentes, a importância e visão de escola também. Demorei em perceber isto, bati de frente com os alunos da escola pública, que dentro da minha visão inocente de professora frente a esses alunos de uma 4ª série, de uma escola localizada no jardim Ouro Verde, região dos Dics, “necessitavam de tudo quanto eu tinha para oferecer-lhes”. Devendo subjugar seus modos àqueles que eram impostos, devendo ser colonizadas, civilizadas, enfim, deveriam ser do meu jeito e do jeito que os alunos da escola particular eram. O significado da escola para os alunos da rede particular era o fundamento necessário para o futuro sucesso dos alunos, momento de saber, de aprender e manter o status dos pais e o poder sobre os outros. Apesar de ser considerado um mal necessário, a escola também não era a mesma, os alunos tinham aula de música, grande ênfase e estrutura esportiva, que não só o futebol, laboratórios, história da arte, feiras de ciências, olimpíadas, saraus literários e musicais, aulas de teatro, etc. Enfim, o maior número de atividades diversificadas possíveis numa estrutura física excelente; os alunos realmente participavam de uma escola muito mais interessante.

Dessa maneira, embora soubesse e também reconhecesse a diversidade cultural da qual compunha a sala de aula, não dispunha de argumentos, bem como de uma postura crítica, que me possibilitassem uma articulação e uma apropriação dessas culturas. Ainda, e de um modo muito evidente, concebia a minha forma de cultura como a original. As ações em sala de aula na escola pública, se dava de maneira isolada, alguns participavam, mas a maioria ignorava e não via nada de interessante no conhecimento que eu desejava transmitir. Cada qual portando sua expressão cultural de maneira solitária.

O reconhecimento dessa diversidade traduz –se segundo Candau (2002), como um dos parâmetros para uma escolarização mais em sintonia com os desafios da sociedade atual, onde se prima por repensar a cultura da sala de aula e romper-se com o “congelamento” que esta sofreu através do tempo, tanto nos seus aspectos de configuração espaço-temporal, quanto no modo de se conceber e desenvolver o processo de ensino aprendizagem e as mediações utilizadas, assim como na concepção do saber a ser privilegiado e articulado.

Ainda sob esse aspecto, me permito ir além, pois apenas reconhecer esta diversidade cultural, não dá conta de primar pelo reconhecimento político do outro enquanto sujeito de sua identidade. Tomando como referência Silva (2003, p.87), poderemos saber que o processo de significação que produz as diferenças se dá em conexão com relações de poder. Logo, o que se pretende esclarecer é que essa diversidade de culturas representa um importante instrumento de luta política, contribuindo para a idéia de que não se pode estabelecer uma hierarquia entre culturas, privilegiando uma em detrimento de outra, mas ter de modo muito elucidativo, como essas diferenças são produzidas e legitimadas em função das relações de poder.

Refiro-me aos momentos conflituosos para ambas as partes, tanto para mim, quanto para os alunos, que deveriam acatar o que eu dizia, pois como professora, eu voltava sempre a reafirmar ações legitimadas pelo meio social da escola particular, não respeitando suas crenças, as bases sobre as quais sustentam suas vidas. Há que se concordar que essa situação gerava um embate, e logo após, uma crise. Acreditando que as imposições não se constroem por um caráter unilateral, baseado apenas na aceitação, mas se caracteriza também, como resistência e oposição. Deste modo, podemos buscar apoio em Cortella:

“É por essa razão que quando enfrentamos alguém no campo de seus valores e preconceitos, a reação é forte; não estamos confrontando apenas idéias e sim pontos de apoio de sua existência e de sua segurança na vida, isto é, nós podemos estar ameaçando os pilares sobre os quais se sustenta sua própria identidade”. Cortella (2001 p. 46).

Meus embates idealistas com esses alunos permaneceram por mais cinco anos, até 1995, embora depois de um tempo, compreendi muitas dessas diferenças e tentei outros caminhos para a sedução do aluno da escola pública, mas demorei a perceber que a falta de estrutura social e econômica desses sujeitos, bem como das escolas públicas, afastava esses alunos da escola. Muitos abandonavam a escola na 4ª série, outros paravam de estudar tão logo conseguiam o diploma do “primário”.

No auge das discussões, entendimentos e implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, afastei-me das duas escolas, pública e particular, até 1998. Não tomando parte nas análises e debates feitos nas escolas sobre os ciclos e outras mudanças diversas. Tentando outras escolhas profissionais, permaneci neste período, desligada de qualquer pensamento ou visão educativa, só não houve como escapar da invasão neoliberal, no governo Fernando Henrique Cardoso, que já mostrava suas faces na escola através dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Depois dessas tentativas profissionais, retornei a escola pública de Campinas, em 1999 como substituta da rede municipal, na qual mergulhei de cabeça nos embates sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, cursos e discussões diversas, participei dos novos projetos, programas e atividades, como forma de resgatar o período de ausência e fazer parte novamente da escola até 2001; prestei concursos em outras cidades e em 2002 ingressei como professora da rede pública de Hortolândia, Já tentando cursar Pedagogia, por causa também da obrigatoriedade, prestei vestibular e dei início ao curso de Pedagogia

do PEFOPEX (Programa Especial de Formação de Professores em Exercício), um projeto entre o Governo Federal e a Faculdade de Educação da Unicamp,

Enfim, depois desse breve contexto histórico e resgate de minhas motivações e escolhas educacionais, ao analisar minha trajetória profissional e discorrer sobre o contexto histórico e político em que ela esteve inserida nestas duas décadas, posso perceber que, minhas práticas pedagógicas sempre foram norteadas por modismos e métodos que circularam nos diferentes períodos políticos. Antes era o **tradicional**, passamos a **construtivistas**, depois a **sócio-interacionistas**. Enfim, a escola e nós professores sempre estivemos e vivemos afogados em métodos, modelos e teorias, numa prática muito conflituosa e intuitiva, cheia de psicologismos, numa tentativa de explicar o fracasso escolar, na qual a maior vítima é o aluno, principalmente da escola pública. Percebemos que a mudança de parâmetros pedagógicos, sem uma radical alteração da determinação política, não produz efeitos igualmente estruturais, renova-se a tradição, requeenta-se o tradicional, mantém-se o estigma.

A formação tecnicista reservada à nós professores, nunca permitiu a nossa visão e conscientização de como as ideologias são inculcadas na forma de teorias e parâmetros, por isso acredito ser muito importante compreender nossa prática educativa com a prática social global.

CAPÍTULO 2 – A Escola Fundamental de Hortolândia-SP e as representações dos alunos de 1ª série do Ensino Fundamental: conceitos, vivências e contradições.

Com o intuito de refletir sobre o significado da escola e suas representações no pequeno universo das crianças de uma primeira série do Ensino Fundamental na cidade de Hortolândia e, sabendo que a escola não se encontra desvinculada e sim integrada a políticas educacionais, que lhes fornecem direções, estabelecem parâmetros de ação e que de forma dominante, determinam o tipo de cidadão que deve ser formado; penso ser importante refletir sobre o perfil educacional existente nas muitas escolas da rede municipal da cidade, pesquisado e observado por mim, desde início de 2002, portanto, já há quatro anos.

Desde o meu ingresso como professora na rede municipal da cidade, no início de 2002, pude observar e mesmo estranhar, muitas posturas de profissionais comprometidos com a educação e suas relações mais amplas com a comunidade, através da suas atuações em projetos, comissões e cursos diversos, proporcionados pela Secretaria de Educação e que de certa forma, em alguns deles, fui pressionada a participar.

Analisando a minha nova experiência pedagógica numa outra cidade, com características bem diferentes da cidade de Campinas, em termos de estrutura, hábitos e habitantes em 2002, bem como suas escolas de Ensino Fundamental, ainda novas e padronizadas nas cores rosa e amarelo, resultado da última administração que já estava no poder há oito anos. Apesar de algumas vezes sentir-me estrangeira, pude aprofundar meu olhar, usando como lentes minhas experiências passadas e as reflexões que já tumultuavam

meu ser, vítima das muitas construções teóricas logo no primeiro ano do curso de Pedagogia.

Temos vivenciado a todo instante uma ampliação progressiva dos compromissos da escola, que sofre influência de fatores de ordem social, econômica, cultural tecnológica e científica. Esses fatores, em constante interação, colaboram para ampliar as funções da escola, porém ao mesmo tempo provocam a busca de processos de intervenção que possibilitem a realização de experiências significativas de aprendizagem para o aluno.

Já de início, a orientação pedagógica da escola cuja função mais atuante era dirigir e redirecionar os muitos projetos existentes na cidade, fazendo-os acontecer a qualquer preço. Iniciávamos logo em abril, as muitas comemorações do aniversário da cidade, que emancipou-se de Sumaré em 1992. Neste período o projeto a ser trabalhado deveria cultuar e venerar a “liberdade da emancipação”, bem como seus heróis e pioneiros sua história desde o início da povoação na região, seus rios e seu progresso. Além do discurso exaustivamente propagado, como forma implícita de campanha política, sobre o grande número de empresas e indústrias que assentavam suas estruturas no município, graças a política de benefícios fiscais desenvolvidas nas últimas administrações. Nunca pode ser discutido sobre a situação atual: a falta de postos de saúde, a gravidade dos esgotos a céu aberto, principalmente na maioria dos bairros de áreas ocupadas por movimentos sociais, organizados ou não, de moradores sem teto.

Durante esses quatro anos como professora da rede de Hortolândia, o grande número de projetos impostos pela Secretaria de Educação do município, evidenciou a ideologia e o posicionamento político da administração municipal, através dos muitos projetos como: meio ambiente (patrocinado pelas indústrias da cidade), cidadania, trânsito, Projeto Água, etc. Neste mesmo ano foi criado a Comissão Cidadã, dentro das salas de aula; rotinas semanais de “momentos Cívicos” no qual canta se o Hino Nacional e o Hino

da Cidade, com o objetivo de desenvolver a “cidadania e o amor a cidade”. Mas deixa implícito que se trata de uma forma de controle social dessa população através dos alunos, que já crescem impregnados com uma exaltação e amor exacerbado à cidade, não havendo espaço para questionamentos verdadeiros a respeito do desenvolvimento político e social da cidade nas escolas.

A comissão cidadã nunca atuou como uma organização consciente e questionadora sobre as dificuldades sociais e econômicas que a escola enfrenta, cabe a ela apenas resolver conflitos de sala de aula, tais como indisciplina, evitando dessa forma que muitos problemas se alastrem. Assim, através da escola, era feito o controle e inculcava-se os valores, as condutas e os hábitos adequados para cada cidadão hortolandense, tendo como objetivo fazer esse cidadão sentir-se “pertencente” ao município; embora sempre deixou clara a perpetuação da cultura e do patrimônio da classe dominante. O fim do projeto em 2004 deixou um alívio na grande maioria dos professores da rede, que atuavam apenas como professores, eram concursados e não tinham nenhum cargo superior, feito por indicação política na secretaria, prática muito comum até hoje, mesmo com outra administração.

Nos últimos oito anos, rede municipal de Hortolândia, trabalha-se o Projeto Água, com o objetivo de conscientizar toda comunidade escolar realiza-se gincanas, exposições, concursos diversos, mobilizando toda a rede de ensino; embora muitas escolas estão localizadas em regiões onde a escassez de água é um problema seríssimo, além da rede de esgoto, mas isto nunca pode ser assunto citado em debates e concursos escolares, temas assim sempre são barrados pelos organizadores. É como se todos soubessem, mas sempre preferiram tratar por trás das portas fechadas dos gabinetes.

Se tratando de muitas escolas localizarem-se em áreas invadidas, as comunidades pertencentes a esses bairros, não possuem referencial histórico ou mesmo de preservação com a região, pois ainda não se sentem dono dessas terras. Há muitas mudanças e deslocamentos, e sinto que muitas vezes é como se a escola não lhes pertencesse, fizesse parte de um outro mundo que não o seu, que estão ali de passagem, como de fato isso ocorre. Neste ano de 2005 tive um refluxo migratório significativo, de 37 crianças da primeira série que iniciaram o ano letivo, nove já solicitaram transferências para suas terras de origem, geralmente pertencentes aos estados do Norte e Nordeste; portanto do bairro ou município desconhecem seu passado, os pais não possuem vínculos afetivos ou de compromisso social com a escola. Ocorre aí o que Oriá chama de perda do referencial histórico, causando um “deslocamento social”, fazendo o cidadão sentir-se um estrangeiro.

Como pode e deve a escola lidar com essa memória que não pertence a ela? Ou seja, não faz parte da sua história? Como qualquer experiência humana, a memória histórica constitui uma das formas mais fortes e sutis da dominação e da legitimação do poder. Neste sentido, os grupos dominantes e vencedores na história tentam impor sua visão e a perpetuação de uma memória de dominação. Seria o continuísmo de uma história que o professor todos os dias é obrigado a inculcar na vida de seus alunos, levando –os, a valorizar esse preservacionismo dominante. Assim assumimos sempre a versão oficial como a história verdadeira, a nossa história, nós que não somos a elite, vemos o mundo e a preservação do patrimônio de uma elite, nosso referencial não é nosso” (ORIÁ, 2002).

Sabemos que a identidade cultural de um país, estado, cidade ou comunidade se faz com memória individual e coletiva. Somente a partir do momento em que a sociedade resolve preservar e divulgar os seus bens culturais é que se inicia o processo de construção do seu ethos cultural e de sua cidadania. Prefiro acreditar ser esse o intuito e a intenção dos educadores responsáveis pelos inúmeros projetos que há muito participam da escola,

independente da posição política da administração atual, que sempre fez oposição e críticas durante os oito anos administrados pela gestão passada e atualmente optou por continuar atuando da mesma forma, com a maioria dos vícios do passado.

Em alguns bairros mais centrais e tradicionais do município, onde as pessoas compraram seus lotes e o surgimento do bairro foi parcialmente planejado, a responsabilidade social com a escola e a comunidade escolar é mais significativa, os pais são mais atuantes e presentes na escola, não somente nas reuniões escolares, mas em qualquer movimento ou solicitação, principalmente os pais dos alunos das primeiras séries. Isto ficou muito evidente nestes dois últimos anos no qual assumi duas salas de primeira série na EMEF Jardim Nova Hortolândia, localizada no bairro do mesmo nome, um bairro mais tradicional, de certa forma planejado, com loteamento regular, asfalto, rede de esgoto, escola e posto de saúde. Enfim melhores condições materiais, maior o sentimento de pertencer e, portanto, maior a atuação na comunidade e na escola? Ou também pode ser ao contrário: quanto menor o sentimento de pertencer piores as condições sociais e econômicas? E, portanto, maiores os riscos do deslocamento social?

Com o intuito de repensar e refletir sobre as diferenças existentes nos alunos dessas primeiras séries, no bairro acima citado, que nasceu esse projeto de pesquisa, no qual utilizando-me da observação sobre a atuação dos pais, relatos e atitudes dos alunos frente as diversas atividades realizadas na minha prática educativa como professora alfabetizadora, tive que escolher e optar como cerne da minha pesquisa sobre as concepções e vivências da escola, apenas os alunos da primeira série A desse ano letivo, mesmo tendo iniciado minhas observações e questionamentos no ano anterior; como forma de não desviar o foco centralizador da proposta elaborada inicialmente como sendo o meu Trabalho de Conclusão de Curso.

As crianças observadas na pesquisa, vêm a grande maioria de uma das duas creches existentes no bairro onde se localiza também a escola, ou seja já residem no bairro há mais tempo, conhecem os vizinhos e amigos e não sentiram a escola como um local totalmente estranho, pois grande parte delas possui amigos, irmãos ou parentes que já estudam na escola, o que facilitou em muito a adaptação, salvo uma criança que chorou por um período de uma semana porque não queria ficar na escola.

Como os pais e responsáveis pelas crianças já tinham como hábito atuar e participar de diferentes formas nas diversas atividades da creche, também agiam assim ao chegar à escola, onde muitas vezes entravam na sala e procuravam um lugar para o filho, ou ficavam um período observando a criança dentro da sala para evitar choros. No começo confesso que algumas vezes não gostei daquela postura das mães, que de certa forma invadiam o “meu território”; depois refleti melhor e não inibi nenhuma delas, que vinham e já conversavam comigo dentro da sala ou na porta com a maior naturalidade, sentindo-se mais seguras, o que também acalmava e transmitia segurança às crianças. Passados uns quinze dias do início das aulas, nenhuma mãe sentia mais necessidade de acompanhar a criança até a sala, salvo algumas exceções e em casos de doença.

Percebo tratar-se de uma convenção das escolas, principalmente as municipais, manter os pais sempre distantes, no portão do lado de fora, com acesso restrito, podendo entrar e sair livremente apenas em reuniões de pais e festas. Ora se queremos uma família que atue e compareça na formação de seu filho, como não permitir que esses pais tenham liberdade para ir e vir quando quiserem? Por que muitos professores sentem-se invadidos com a presença de um outro ser na sala de aula, que não ele e o aluno? Qual a cultura impregnada nesses professores que vêem os pais como inimigos? Que muitas vezes menosprezam esses pais para logo em seguida condená-los por serem “ausentes” e omissos

em relação ao futuro dos filhos? Que nunca participam de nada programado pela escola. Mas quando tentam tirar dúvidas com a direção ou a professora são logo taxadas de não terem o que fazer em casa por isso ficam no portão da escola. E por que ficam no portão? Será que é pela razão de não deixá-la entrar logo que permanece ali parada e desconfiada da escola e da professora?

Um aspecto omitido nas considerações que envolvem a participação da comunidade na escola pública, segundo Paro (1996), refere-se ao sentimento de medo que os pais das camadas populares experimentam diante da instituição escolar:

“É provável que muito desse medo deva ser creditado a postura de fechamento que a escola adota com relação a qualquer participação. Os pais das camadas populares, em geral, sentem-se constrangidos em relacionar-se com pessoas de escolaridade e nível econômico superior ao seu. Nota-se também um medo do desconhecido por conta da ignorância dos usuários a respeito de questões pedagógicas e das relações formais e informais que se dão no interior da escola. Finalmente há o receio por parte dos pais de represálias aos seus filhos. Mas as represálias temidas não se restringem apenas as questões de avaliação, incluindo também as que envolvem as relações em geral da criança na escola e que pode sofrer influências negativas por conta de atritos dos pais com o pessoal da escola.” (PARO, 1996, p.327/328).

Foram essas reflexões acima que permitiram mudar minha postura e deixar livre o acesso das mães logo no início do período, para que elas se sentissem com liberdade para ir e vir, e, portanto, confiar na escola e na professora. Acredito que deu certo, durante todo esse ano letivo não tive nenhum problema com pais ou mães e as crianças sempre chegaram à escola felizes e correndo para me abraçar e beijar, o que também permiti desde que elas começaram a agir assim, logo no segundo mês de aula, sem me preocupar se elas gritavam ou corriam no pátio ao me verem chegar; tentei não bloquear tanta alegria, uma

cena não muito comum logo às sete horas da manhã, quando a maioria das professoras e alunos chegam sonolentos à escola.

O que sempre me instigou nessa sala não foi apenas a alegria das sete horas da manhã, algo raro neste horário, é que essa alegria se perpetuava durante todo o período de aula, mesmo quando tinham que realizar atividades difíceis e desconhecidas. A grande maioria da sala sempre foi receptiva, aberta as propostas e exercícios, o que de certa forma acendia nos outros a curiosidade pelo saber e conhecer.

Pude constatar nas minhas observações com esta sala que, apesar de ser uma escola pública, com recursos ínfimos, salas lotadas, populações desfavorecidas e marginalizadas, vivendo em situações precárias sem acesso a outras formas de cultura, restando apenas a escola e a qualidade duvidosa dos programas de televisão, pude encontrar muita alegria nessa primeira série da EMEF Jardim Nova Hortolândia. Usando como reflexão apenas este ano letivo, embora já citei que no ano de 2004 também tive uma sala de primeira série que transbordava alegria e entusiasmo. Todos os conteúdos trabalhados com essa sala, referentes a qualquer tema, foram recebidos pela sala com muito entusiasmo.

Também observei que quanto menor a idade do aluno, maior é o entusiasmo com o conhecimento; ao refletir e comparar a sala de aula com os alunos de uma quarta série, nota-se claramente que nos alunos da primeira série a alegria com o conhecimento e a visão positiva da escola é predominante na sala, o que não ocorria com os alunos da quarta série.

Os referidos alunos da pesquisa possuem uma visão muito positiva da escola e da professora, todo o conhecimento transmitido, descoberto ou aprendido é recebido com deslumbramento próprio da idade das descobertas, persistindo em vários momentos do dia esse sentimento de gostar da escola. Nas minhas observações com esses alunos até um

grampeador, um objeto simples e comum numa sala, desperta interesse e magia ao tentarem descobrir o mecanismo de seu funcionamento.

Eles acreditam no professor e sua fala, sempre desprezam as falas contrárias, acreditam que se fizerem a lição aprenderão mais rápido, e mesmo os que ainda não dominam a leitura, sabem que ao reconhecerem uma letra ou duas de uma palavra, já estão iniciando o processo de aquisição da leitura, tornam-se otimistas o que contribuiu muitas vezes para que realmente comesçassem a ler.

Uma situação muito interessante que ocorreu por volta do mês de agosto com um menino de 6 anos, chamado Jhonas, que nunca tinha interesse pela lição da sala e ficava o tempo todo brincando e construindo brinquedos com papéis cortados, mesmo assim não faltava, gostava de sentar-se na frente da lousa, adorava matemática com palitos e outras atividades que não fossem escritas, um dia olhou para a lousa e reconheceu o som de uma sílaba que estava escrita numa palavra e a pronunciou. Ficou muito surpreso ao ser elogiado pela professora, dizendo que ele já estava quase lendo, e que se comesçasse a fazer a lição como todos faziam dentro de pouco tempo estaria lendo, disse lhe também que até o dia das crianças ele já saberia ler e leria um livro para a sala. E foi o que realmente aconteceu, Jhonas passou a ter muita concentração, acreditou no que eu disse e, a partir daí, todos os dias chegava na sala e começava a fazer a lição antes dos outros, a promessa foi cumprida bem no dia das crianças; logo pela manhã, ele já me perguntou se eu iria tomar leitura dele para a sala ouvir pois ele já tinha aprendido a ler como os outros, o que de fato ocorreu.

Ao relatar algumas observações ocorridas na sala, fico muito preocupada com minha postura e fala quando estou exercendo minha prática pedagógica, pois eles realmente acreditam em mim; todos os alunos dessa sala quando são estimulados,

geralmente correspondem ao elogio e passam a acreditar mais em si mesmo. Geralmente quando eles estão começando a ler, peço que treinem um texto e ao chegar em casa, a noite quando todos estiverem lá, peça a atenção e o silêncio de todos e leia para os familiares. É uma experiência muito estimulante, pois muitos, às vezes, são desacreditados pelos irmãos e ao ocorrer essa cena o aluno se sente mais seguro e confiante perante a família, ele passa a ser respeitado e valorizado pelo domínio da leitura.

Em uma produção artística com direito a auto-retrato e autodescrição como produção escrita, eles se colocam como bonitos, inteligentes, legais e amigos das pessoas. Possuem uma boa auto-estima, acredito ser fruto de pais amorosos, não se sentem incapazes, quando desanimam por algum momento tento erguê-los, e os colegas também partem para auxiliá-lo. São muito solidários e preocupados com os amigos da sala, outro dia quando uma menina ia desmaiar, três crianças ajudaram a carregá-la e segurar seu material.

Ao se referirem à escola nas suas produções, ela é vista sempre como um fator positivo, pois acreditam muito na importância da escola como sucesso no futuro, dizem que a escola é “importante porque deixa a pessoa mais inteligente e educada”; e que tudo que aprendem ali será útil quando forem procurar emprego. Adoram contato com os livros e momentos de leitura na sala, sempre gostam de ler para os colegas e para a professora, gostam de ver seus cadernos corrigidos para mostrar em casa, sabem que apesar de adorarem o recreio a lição de classe é muito importante, bem como os inúmeros projetos e suas exposições artísticas feitas com guache todas as sextas-feiras.

O ingresso nas primeiras séries do ensino fundamental causa uma grande expectativa sobre a aquisição da leitura e escrita, sobre as dimensões da nova escola, que difere, e muito, da pré-escola, sobre o excesso de atividades escritas e a exclusão quase que

total da maioria das atividades lúdicas; que muitas crianças têm o processo de alfabetização como algo penoso, muitas vezes até sofrido.

Como sabemos, a leitura faz parte do cotidiano de uma escola, principalmente de uma sala de primeira série, uma vez que as crianças estão em pleno processo de alfabetização. No decorrer dessa pesquisa e da minha prática pedagógica, pude perceber o quanto a leitura desperta a fascinação dessas crianças, uma vez que lhes permitam o acesso aos livros, revistas e a tudo que desejam encontrar na escola. Mesmo a frustração também é parte desse cotidiano, pois o processo de aquisição da língua escrita envolve várias etapas e nem sempre acontecem sem dificuldades. Porém, ao sentirem-se capazes e superarem a dificuldade, sentem-se estimulados a prosseguir nos caminhos da leitura, colocando-se muitas vezes como protagonistas da história e escolhendo os personagens que desejam ser. Assim, acredito muito na narrativa compartilhada com esses alunos, que os faz a todo momento gostar de ouvir, ler e criar novas histórias de forma interativa para a sala.

A escola e a família têm, portanto, a responsabilidade de tornar esse momento da criança em algo que lhe possa ser significativo ou que mostre sua importância, para que possa, então, tornar-se especial e em algo que irá refletir durante toda a sua vida.

Ao término desse capítulo, refletindo sobre a política educacional e a utilização de inúmeros projetos, como forma de dominação ideológica sobre os professores da rede municipal de Hortolândia, resta-me concordar com Cunha (1978), ao afirmar que, toda política educacional tem implícita ou explícita uma política de educação de educadores. E toda pedagogia diz que a ação educativa está voltada para a transformação das circunstâncias e esta é feita pela transformação dos homens.

CAPÍTULO 3 – Propostas para uma Educação que Produza Humanização

Ao refletir sobre a visão de escola desses alunos, explicitadas no capítulo dois, creio que a maioria dessas crianças, mesmo que venham de famílias estruturadas em modelos diferentes, que não o pai e a mãe, essas crianças são muito amadas e valorizadas pelos familiares, que também valorizam muito a escola como fator determinante para essas crianças, estabelecendo um bom contato com a criança e a professora.

Seguindo a linha de raciocínio de Enguita (1989), a escola é fator fundamental de transformação de uma pessoa, criando seus hábitos, seus valores e crenças:

“a escola é a primeira instituição à que se apresentam as crianças, depois da família, e por conseguinte é nela que as crianças e jovens têm as primeiras experiências sociais. Sendo assim, a experiência da escolaridade, algo muito mais amplo, profundo e complexo que o processo da instrução. Ela não apenas modela suas dimensões cognitivas, mas também seu comportamento, seu caráter, sua relação com seu corpo, suas relações mútuas.” (Enguita, 1978).

Como professora é muito mais agradável ver-se a si mesma como alguém que auxilia a desabrochar o saber em uma criança, de que aquele progresso aconteceu em consequência de suas inúmeras tentativas para transmitir um conhecimento, do que se ver como alguém inócuo na vida desse aluno que sempre aprendeu sozinho ou em casa com a mãe, ou ainda pior, ser aquele que prepara as condições ideais para a reprodução e a exclusão social que este indivíduo com certeza já enfrenta desde o seu nascimento.

Ao interpretar essas vivências e fazer uma comparação com as minhas matrizes, e toda experiência adquirida com a prática pedagógica, percebo que as transgressões, o desinteresse e as muitas recusas à escola, acontecem com maior frequência nos dias de hoje, principalmente com os alunos de 3ª e 4ª séries. As muitas ocorrências de brigas e conflitos nos últimos anos na escola e os indícios que tais fatos explicitam, levaram-me a optar por alunos cada vez menores; visto que permaneci mais de uma década como professora de 4ª série.

A constatação através da minha prática pedagógica, dos diversos embates e a resistência muito maior à escola dos alunos de 4ª e 3ª séries, bem como uma maior incidência de conflitos, além da ausência e envolvimento dos pais no processo educativo, deixando para a escola a incumbência e responsabilidade da educação de seus filhos, foram elementos importantes na minha opção pelas primeiras séries neste novo milênio.

A tese defendida por Cação (2001), vem confirmar minha fala, ao explicitar que a escola é, hoje, menos reconhecida por seus usuários como lugar de aprendizagens formais e de instrução do que como cenário de relações, que antes eram atribuídas a outras instituições ou espaços:

“Tempo houve em que a escola era pensada como um dispositivo muito simples para transferir os conhecimentos de uma geração a outra, os professores, as famílias e os alunos assim se referiam a ela. Namorava-se na escola, brigava-se na escola, ali contestavam-se valores e professores, consolidavam-se amizades, experimentava-se a transgressão, mas a escola era dita e reconhecida como lugar de aprender. Outros sentidos e usos das relações ali vividas, que iam sendo elaborados pelos alunos, eram considerados secundários ou complementares à função social do ensinar/aprender. Esse reconhecimento da função social da escola por todos os segmentos nela envolvidos possibilitava aos professores o disciplinamento dos alunos em relação a um “estado de estudante” bastante definido. (McLaren,1992)

Refletindo sobre a citação feita, compreendemos que a educação e a escola, apesar das estruturas conservadoras, são dinâmicas. Essa dinamicidade é percebida no interior da sala de aula, nos diversos espaços escolares e nas nossas relações no cotidiano escolar. Vivemos um momento em que podemos perceber que o mundo mudou, as relações mudaram, os espaços em que atuamos foi se reconfigurando e hoje temos cada vez mais dificuldades para lidar com as inquietudes da vida moderna que invadiram a sala de aula. Frente as novas gerações de alunos constituídos e formados nas diversas relações sociais presentes na família, na escola, nos meios políticos, influenciados pela excesso de informações, consumo e pressionados num mundo excludente, estamos nós professores, desafiados a cada dia com a novas exigências presentes na sala aula.

Hoje percebemos claramente que a escola ocupa muitas outras funções além de ensinar, ao reconhecermos que hoje as crianças não possuem espaço para brincadeiras, a rua é um local inseguro e proibido, muitas vezes temos relatos de alunos que ficam trancados em casa até a mãe chegar do trabalho. Dessa forma muitas vezes, a escola passa a ser o único local seguro e acolhedor para uma criança. Seus limites, o controle de acesso, as regras existentes, e os muitos projetos implantados pela secretaria da educação nas escolas, têm também como objetivo acolher essa criança, essa é a fala mais presente ao divulgarem ou organizarem projetos que funcionem no período contrário as aulas na cidade de Hortolândia.

Há, portanto, nas escolas de Hortolândia um acúmulo de projetos tais como: teatro, brinquedoteca, xadrez, reforço etc. Os alunos da primeira série freqüentam mais o projeto teatro e a brinquedoteca, porém muitos não podem participar porque a mãe não se encontra em casa para leva-los, assim permanecem sozinhos em casa.

De acordo com Cação (2001), a ausência prolongada dos mais velhos no ambiente doméstico, as crianças e jovens estão perdendo os aprendizados e cuidados com o corpo, alimentação, brincadeiras, enfim, o cuidar de si, que deles recebiam:

“Quando as normas de convivência são menos interiorizadas, porque menos experimentadas nas relações sociais vividas, as transgressões tendem a se desenvolver com mais intensidade. Esses aprendizados, que eram vividos e elaborados num tempo mais afrouxado, em relação em que éramos vistos como pessoas singulares, muitas vezes faltam às nossas crianças. Com essas perdas, elas chegam, hoje, às escolas com hábitos, saberes, práticas e cuidados muito diferentes daqueles que marcaram nossa infância.” (CAÇÃO, 2001).

Ao rever minhas práticas e postura frente aos alunos de hoje, e compará-las a escola existente há vinte anos, percebo que meus questionamentos, dúvidas e anseios multiplicaram-se conforme as experiências com a sala de aula e seus universos distintos. Muitos desses questionamentos surgiram em decorrência das aulas do curso de Pedagogia e os meus embates com alguns professores e autores, que de certa forma, mudaram minha concepção de escola. Embora muitas questões ainda permanecem sem repostas, mesmo com tantas leituras e aprofundamentos.

Assim, ao voltar minhas observações e pesquisa para o universo desses alunos de primeira série, e constatar as concepções positivas sobre a escola, além do entusiasmo coletivo na realização das diversas atividades propostas, percebo a convivência num mesmo local de duas realidades distintas, ao compara-los com outras salas e séries. Para esses alunos a função social da escola é ensinar e preparar o aluno para o futuro, suas concepções sobre sucesso na vida futura passam pelos ensinamentos transmitidos através da escola. Mesmo que o futuro esteja muito longe, e as crianças vivam o presente na sala

de aula, ele perpassa suas fantasias e brincadeiras nas atividades lúdicas desenvolvidas, e a escola compõe esse cenário ilustrativo.

Ao refletir e analisar a visão idealista sobre a escola contida nestas crianças, percebemos claramente um ranço tradicionalista transmitido pelos pais de que todas as pessoas para se realizar na vida pessoal e profissional necessitam da escola, esta escola seria a única forma de se obter sucesso na vida. Porém temos bem claro, que esses pais não possuem uma visão espírito crítica sobre a escola ideal e a escola oferecida as classes populares.

Um exemplo desse fato que sempre acontece na escola, diz respeito a merenda oferecida todos os dias se restringir a pratos elaborados com fubá. As crianças não gostam, as mães reclamam às merendeiras, que por sua vez pedem para que elas reclamem na secretaria de Educação, porém falta a coragem e o hábito dessas mães de questionarem e reivindicarem os direitos de uma merenda digna; estão condicionados a reclamarem apenas da falta e erros dos professores, um hábito cultivado nas duas últimas gestões políticas, na qual os professores eram vigiados, inclusive pelos pais. Um forte indício desse fato foi a distribuição no ano de 2004 de uma cartilha distribuída pelo governo estadual intitulada: “Direitos do aluno”. A mesma chegou em todas escolas públicas dos municípios do estado de São Paulo e inculcava nos alunos seus direitos de aprender colocando muitas vezes a culpa no professor pelo fracasso escolar.

Outro fato muito comum e explícito ocorre nos meios de comunicação, onde o tempo todo somos bombardeados com entrevistas e matérias colocando o professor como culpado das muitas crises existentes na educação. Nunca se questionam quais as condições políticas e sociais em que esse professor foi formado e em quais escolas ele atua, como estão as escolas públicas em termos de estruturas físicas e pedagógicas. A campanha

“Amigos da escola” divulgada sempre em horário nobre, reflete o amadorismo e a falta de compromisso do governo Federal ao delegar o que seria de sua responsabilidade, visto na constituição, aos diversos setores sociais, principalmente ao terceiro setor, o compromisso de melhorar a escola e a educação.

Acredito ser uma forma de poder e controle muito grande sobre toda uma opinião pública que já está inculcada com as ideologias dominantes que não representam as dificuldades e precariedade existentes na escola pública e suas diferenças gritantes da escola particular. Assim as informações que os pais possuem e sua visão de escola está arraigada numa concepção tradicionalista, de que a escola é boa e o aluno que não se adaptar não possui merecimento ou capacidade para freqüenta-la, ou seja, de novo a meritocracia, e nunca as desigualdades sociais reforçadas pela escola são os culpados pelo fracasso escolar da maioria das crianças.

Como professora atuante dessa sala de aula penso qual é o meu papel perante esse entusiasmo das crianças pelo saber, e reflito que me cabe usar essa mola propulsora do entusiasmo através de uma prática pedagógica que desencadeie uma reflexão e envolvimento desses alunos, seus pais e familiares levando-os a repensar a função e o significado da escola como fator de mudança social, quais são seus direitos como cidadãos e como e nós todos podemos contribuir para uma escola mais justa, humana e igualitária para todos. Não considerando a realidade social por ele vivida como algo natural e normal, que sempre foi assim, que são as estruturas sociais que não se modificam, ou ainda para alterar essas estruturas dependemos do governo, da economia, da política, dos meios de produção, enfim, não nos cabe questionar.

Embora essa forma de pensar reflita as diversas ideologias que há muito dominam as classes populares e as minorias em termos sociais, possa ser um ponto de

partida, mas nunca um ponto de chegada. Para tanto é necessário que os conteúdos sejam constituídos como produtos sociais e históricos, sabendo como surgiu, porque, bem como a forma de se utiliza-lo, objetivando a apropriação desses saberes pelos alunos.

Para Saviani (1995), a elaboração do saber não é sinônimo de produção do saber. A produção do saber sempre é social, pois se dá no interior das relações sociais. Elaborar um saber requer saber expressar esse saber que surge da prática social. Surge daí a importância da escola, em permitir o acesso a esses instrumentos, para que os sujeitos possam ascender a socialização do saber.

Como professora desses alunos, reafirmo a necessidade de se utilizar dessa força em busca de conhecimento, através da produção de um saber social histórico, um saber inacabado, que se construa dialeticamente através da análise histórico crítica de cada conhecimento escolar para que eles desenvolvam mecanismos capazes de gerar mudanças sociais, promovendo uma sociedade mais justa, e não apenas uma visão idealista da escola como superação das desigualdades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar essa reflexão e sistematização em torno de uma pesquisa baseada na minha prática pedagógica e nas minhas observações com os alunos da primeira série da escola Municipal Jardim Nova Hortolândia, pude constatar no primeiro capítulo através de uma análise histórico crítica que a educação no Brasil sempre foi permeada pela preferência de escola para as elites, e por mais que alguns pensadores brasileiros lutassem para uma escola pública que universalizasse o saber, fosse laica e gratuita, desde a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, predominava de certa forma, os interesses dos ensino privado em detrimento do público. Fato que viria a se repetir na implantação da mais nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, já nas décadas de 1980 a 1990, a qual apesar da força maciça dos muitos grupos sociais e fórum, que lutaram por uma escola pública de qualidade.

No segundo capítulo centralizo a educação na cidade de Hortolândia, localizada na região metropolitana de Campinas, suas matrizes históricas, e político-sociais, bem como seu povoamento distinto das outras cidades da região. A caracterização também distinta dos alunos da escola de Ensino Fundamental do Jardim Nova Hortolândia, onde ocorre o paradoxo da alegria e entusiasmo nas salas de aula.

Assim, através de uma análise reflexiva, lanço como desafio, ao propor trabalhar de maneira positiva com esse entusiasmo através da pedagogia histórico-crítica, entendendo que não são as ações individuais que serão responsáveis pelas mudanças na educação e nas estruturas sociais, mas através de ações reais e efetivas, que auxiliem a sua compreensão teórica e concreta da realidade por esse aluno. Devendo essa prática

pedagógica ser teórico-prática, sendo reflexiva, questionadora e transformadora, para que não só o aluno, mas o seu meio sejam autônomos e capazes de atuar e viver como cidadãos numa sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAÇÃO, R. A. Relações professor/aluno no Cotidiano escolar. (Texto apresentado no Encontro Nacional de Educadores de Ijuí, RS) maio de 2001.
- CORTELLA, M. S. A Escola e o Conhecimento- fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo, Cortez Editora, 2002.
- ENGUITA, M. F. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- GOHN, M. G. Movimentos Sociais e Educação, Questões da Nossa Época, São Paulo, Cortez Editora, 1992.
- MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T.(orgs.) Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo, Cortez Editora, 2000.
- MORIN, E. Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro. São Paulo, Cortez Editora, 2002.
- ORÍÁ, R. Memória e Ensino de História. 6ª ed., 2002.
- SANTOS, M. Pensando o Espaço do Homem, 5ª ed. São Paulo, Edusp, 2004.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações. Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo, Editores Associados, 1995.

_____ Escola e Democracia. 20ª ed., São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1988.

_____ Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação; por outra política educacional. Editores Associados: Campinas –SP, 1998.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político Pedagógico da escola uma construção possível, São Paulo: Papirus Editora, 2005.

