

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Verônica dos Santos Guilherme



1290001156



FE

TCC/UNICAMP G945m

MERGULHANDO NO COTIDIANO ESCOLAR:

Um estudo tecido com narrativas

Campinas

2003

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

330

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Verônica dos Santos Guilherme

MERGULHANDO NO COTIDIANO ESCOLAR:
Um estudo tecido com narrativas

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial
para o curso de Pedagogia da
Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas,
sob a orientação da Prof.^a Maria
Teresa Eglér Mantoan

Campinas
2003

© by Verônica dos Santos Guilherme, 2003.

UNIDADE.....	FE
Nº CHAMADA:	TCC/Unicamp
	G945m
V:.....EX:.....	0
TOMBO:.....	1156
PROC:.....	117104
C:.....D:.....	X
PREÇO:.....	11,00
DATA:.....	17/02/04
Nº CPD.....	Publ. 310 267

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

G945m	Guilherme, Verônica dos Santos. Mergulhando no cotidiano escolar : um estudo tecido com narrativas / Verônica dos Santos. – Campinas, SP: [s.n.], 2003.
	Orientador : Maria Teresa Eglér Mantoan. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
	1. ... B. Prática de ensino. I. Mantoan, Maria Teresa Eglér. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Titulo.
	03-0186-BFE

Dedico este trabalho aos meus pais, Carmen e Olívio, que sempre fizeram o possível pela minha educação.

AGRADECIMENTOS

*À minha orientadora Maria Teresa,
pelo apoio, incentivo e exigência na
orientação deste trabalho.*

*A todos os membros que compõem o
quadro da “E.E. Antonio Fernandes
Gonçalves”, porque sem eles certamente
este trabalho não existiria.*

*Aos educadores das escolas públicas que sempre
contribuem para o aprofundamento das
reflexões a respeito da Educação.*

*Ao professor Ulisses F. Araújo por aceitar
ser o segundo leitor deste TCC.*

*Aos demais professores que no decorrer desses
anos contribuíram para minha formação.*

*Aos meus irmãos, Viviane e Henrique, e ao
meu namorado Fernando pelo carinho,
incentivo e preocupação.*

"A vida cotidiana é vista como um espaço onde o acaso, o inesperado, o prazer profundo de repente descoberto num dia qualquer, eleva os homens dessa cotidianidade, retornando a ela de forma modificada... a vida de todos os dias não pode ser recusada ou negada como fonte de conhecimento e prática social." Maria C. Falcão

RESUMO

O trabalho estuda o cotidiano de uma escola pública de Campinas, que atende a alunos de 1ª à 4ª série do ensino fundamental, procurando compreender a organização pedagógica desta escola, investigando aspectos referentes ao ensino que ela ministra e tudo o que subjaz à qualidade de seu trabalho educativo.

Enfocando o cotidiano como espaço de produção de conhecimentos e valores, e entendendo a realidade complexa e concreta vivenciada pelos professores, alunos, funcionários e coordenação, usarei da narrativa para mostrar o espaço e o tempo desta escola e tudo o mais que o preenche.

Como pretendo fazer do leitor um acompanhante de minha trajetória nesta escola, vou apresentar o seu cotidiano, de modo que eu possa compartilhar com os que lerem este TCC, os momentos que nela vivi, pois entender a escola cotidianamente e a sua lógica só é possível através de um olhar que ultrapasse os limites da aparência, já que sabemos que a vida cotidiana não se reduz apenas ao que é observável e organizável formalmente.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
I-DESENVOLVIMENTO	03
1. Razões deste estudo.....	03
2. O Contexto teórico.....	05
3. Revisão da literatura.....	13
4. Pesquisa no/do cotidiano da escola.....	16
5. Narrando e analisando os dados.....	19
II- CONCLUSÃO	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E BIBLIOGRAFIA	

Introdução

Caminhos Percorridos...

De maio de 2001 a agosto de 2003 realizei o estágio do curso de Pedagogia na “E.E. Antonio Fernandes Gonçalves” da rede estadual de ensino, em Campinas/S.P.

Fui buscar os dados em minhas anotações de estágio e, mais recentemente, ao voltar à escola no 1º semestre de 2003, conheci o desenho da organização pedagógica da escola, por meio das experiências, sensações, diálogos, encontros mantidos com seus membros no cotidiano, vivendo-o com toda a sua clareza e autenticidade, assim como pretendo apresentá-los aos leitores deste TCC.

A escola, apesar de possuir características comuns às escolas estaduais, também apresenta algumas peculiaridades que são importantes destacar.

O planejamento escolar é elaborado coletivamente por todas as professoras. Cada conteúdo curricular a ser ensinado é analisado e avaliado por série, e relacionado aos Parâmetros Curriculares Nacionais e aos temas transversais.

O Plano de Ação da escola também foi construído de maneira a levar os alunos, professores, funcionários e toda a comunidade a um propósito comum, articulado à realidade do alunado.

Quanto às professoras, cerca de 60% têm formação universitária, sendo que algumas já estão em fim de carreira e outras, no início. Ambos os seguimentos demonstram compromisso político/social com o trabalho desenvolvido na escola.

Pelo contato que estabeleci com essa escola, participando das reuniões de HTPC, estágios e conversas informais com todos os envolvidos nela, percebi que o seu trabalho transcorria satisfatoriamente e que a maioria das suas professoras eram comprometidas e preocupadas com a interdisciplinaridade curricular.

Durante o tempo em que nela estagiei, muitas questões foram se formando a respeito do bom funcionamento da “EE Antonio Fernandes Gonçalves”, entre as quais: por que há escolas que funcionam bem e outras não? O que estaria por detrás do bom andamento pedagógico dessa escola? Responder a essas questões é o tema central deste trabalho.

Decidi, então, saber quais seriam as causas do sucesso pedagógico da referida unidade escolar e se minha percepção a respeito procedia. Procurei conhecer mais a fundo a organização pedagógica da escola, investigando aspectos referentes ao ensino que ela ministra e tudo o que subjaz à qualidade de seu trabalho educativo: a formação continuada e a valorização do professor, o seu projeto político pedagógico (ora

denominado PPP neste trabalho), o trabalho coletivo dentro da unidade escolar, o currículo, as práticas de avaliação, os planejamentos, entre outros.

Este estudo se compõe desta introdução, de um capítulo destinado ao desenvolvimento do trabalho e de sua conclusão.

I-Desenvolvimento

1-Razões deste estudo

Atualmente, pode-se afirmar que na maioria das escolas, a hierarquização e o individualismo presentes na organização do trabalho pedagógico acabam por colocar barreiras para o seu funcionamento adequado.

Nem todos os profissionais participam da construção coletiva e da definição dos objetivos a serem atingidos pela escola e nem sempre os seus pontos de vista são acatados e reconhecidos.

Em uma palavra, os professores, no geral, apenas executam as propostas pedagógicas. O resultado disso é o mesmo que consolidar a dicotomia presente na forma de organização do trabalho capitalista: os que pensam e os que executam.

Essa dicotomia já não atende às exigências da realidade em que vivemos. Faz-se necessária à formação de cidadãos conscientes e capazes de orientar o seu próprio aprendizado. Portanto, o educador sempre deveria perguntar-se se está reproduzindo os modelos vigentes da sociedade ou oferecendo aos alunos a vivência de formas mais humanas de ser. É necessário, portanto, que se delinee nas escolas um processo de construção coletiva e democrática da organização pedagógica.

A partir do trabalho desenvolvido em uma escola estadual de Campinas/SP, que atende a alunos de 1ª à 4ª série do ensino fundamental, esse trabalho busca, contribuir para que se encontrem respostas para as seguintes questões:

- Em que medida a integração de idéias, pontos de vista, iniciativas, responsabilidades, contribui para o bom funcionamento de uma escola?
- O cotidiano escolar reflete o que essa integração propõe nos documentos que expressam o plano de ação pedagógica da escola: Projeto Político Pedagógico, planejamento, currículo, entre outros?
- Qual o papel da formação continuada e da experiência dos professores na condução de um processo de ensino, que se preocupa em formar alunos críticos e construtores ativos de sua aprendizagem?
- Como os professores atuam diante do currículo? São progressistas, inovadores ou se mantêm no tradicionalismo das práticas de ensino?
- A escola só funciona bem dentro de padrões de trabalho atualizados ou é necessário que ela seja tradicional, conservadora para controlar melhor a realização de seu plano de ação?

Para responder a essas questões, minha pesquisa tem como foco a organização pedagógica da escola “EE Antonio Fernandes Gonçalves”.

A relevância deste trabalho está em destacar o que é fundamental para que uma escola funcione bem e o que existe por detrás de seu sucesso pedagógico.

Com este caso, espero contribuir para o enriquecimento do debate em torno da compreensão da prática pedagógica, tendo em vista as formas como aparecem os conflitos de idéias, acertos e as contradições para a garantia de um ensino de qualidade para todos.

2-O Contexto teórico

A escola e sua organização pedagógica têm sido tratadas por muitos autores, que de forma polêmica, contraditória e inovadora, a expõem em seus detalhes. Em torno de alguns desses assuntos é que pretendo desenvolver este estudo, pois constituem o pano de fundo de minha pesquisa no/do cotidiano da “Escola Estadual Antonio Fernandes Gonçalves”.

Vamos iniciar com a formação continuada e prosseguir destacando o PPP e o trabalho coletivo.

A formação continuada

Veiga (1998) atenta para a importância de darmos nossa contribuição à formação de pessoas críticas e participativas. Para tanto, é necessário que o educador valorize a singularidade do seu papel, assumindo seus atos e refletindo sobre eles.

O professor questionador seria essencial para a superação de um saber escolar burocrático, institucionalizado, fechado, em favor de formas de organização centrada na prática da reflexão. Esta prática deve envolver a direção, professores e alunos das escolas e ter em vista a consideração dos objetivos da educação como produtora de conhecimentos.

Nessa perspectiva, Alves (1996) destaca a importância da formação continuada no cotidiano dos professores, para retirar as implicações sociais, culturais e ideológicas desta profissão para a educação escolar.

Dentre as definições dadas ao termo “*formação continuada*”, acredito que mereça destaque pela clareza, aquela de Alarcão (1998), que a concebe como processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando seus conhecimentos às exigências de sua atividade profissional, buscando sempre formas inovadoras de educar, aproximando sua metodologia de trabalho da realidade do educando, melhorando a qualidade do trabalho que desenvolve e analisando sempre, de que forma sua atuação possa contribuir para o crescimento e amadurecimento do educando.

Para a formação em serviço ser verdadeiramente profissional, transformando a escola “*caduca*” em inovadora, ela precisa ser alicerçada na responsabilidade, na colegiabilidade, na capacidade e no poder dos professores de cada uma das escolas, instituídos em grupos do tipo círculos de estudos e organizados em torno de projetos de formação/ação/investigação.

Segundo Alves (1996, p.48) “considerar os professores como intelectuais envolve ajudá-los a identificar os interesses políticos e ideológicos que estruturam a

natureza do discurso, as relações sociais da sala de aula e os valores transmitidos pelos alunos”.

A referida autora ainda defende que a formação continuada, como instrumento de profissionalização, deverá proporcionar uma ampliação da dimensão profissional, na complexidade e na interpretação dos componentes que a constituem. Deverá ser uma formação que além de levar em conta a atualização inerente ao progresso dos conhecimentos científicos, não se limite as ações de reciclagens acadêmicas, mas capitalize a experiência profissional adquirida, valorizando a reflexão formativa e a investigação conjunta em contexto de trabalho.

Conforme Santos (1996), de uma maneira geral, podemos dizer que a formação do docente tem início antes de seu ingresso nos cursos de preparação para o magistério e prossegue durante o exercício de sua prática profissional. Antes de ingressar nesses cursos, os alunos tiveram em sua experiência escolar oportunidade de refletir sobre os professores e sobre a escola, suas tarefas e funções. Sendo assim, esses estudantes chegaram aos cursos de formação profissional com conceitos e representações sobre o papel do professor.

Para planejar e organizar as experiências a serem desenvolvidas em sala de aula, o professor deve conhecer teorias de aprendizagem, de currículo e de ensino, bem como métodos didáticos, estratégias e recursos.

Outro ponto importante na prática docente é o “*saber fazer*”, no qual o saber é adquirido no fazer.

Segundo Ferreira (1993), existem dois grupos de competências: organizacionais/relacionais, onde o primeiro relaciona-se com o fato de o professor saber organizar a sala de aula e se movimentar dentro dela, tanto em atividades coletivas, como em grupo, saber falar em tom de voz adequado, dialogar com a turma, estabelecendo o ritmo das atividades. O segundo grupo relaciona-se aos conhecimentos das normas e dos valores presentes na cultura da instituição escolar, bem como o conhecimento das características do grupo de alunos de sua classe.

Este segundo grupo oferece ao professor condições para que ele trabalhe diferentes saberes, de acordo com a realidade do contexto onde atua, o que ocorre no cotidiano, preparo de planos, atividades e exercícios relacionados ao ensino e a avaliação. Como nos lembra Gallo (1999, p.38):

“Se, no lugar de partimos de racionalizações abstratas de um saber previamente produzido, começarmos o processo educacional na realidade que o aluno vivencia em seu cotidiano, poderemos chegar a uma educação muito mais integrada, sem dissociações abstratas: à parte a nova filosofia de educação que implica essa postura e mesmo a nova visão de mundo que ela suscita, também

experimentaríamos, com essa postura pedagógica, uma sensível melhoria no aproveitamento e rendimento dos alunos, pois aquela barreira intuitiva não mais precisaria ser ultrapassada.”

A escola e os professores estão hoje, portanto, no centro do debate educacional e das decisões políticas, assistindo-se a movimentos progressivos de descentralização profissional, associados às preocupações de mudança educativa e de melhoria da educação escolar.

O professor não pode continuar sendo um mero consumidor, mas um produtor de saberes, um investigador, um inovador, a partir da análise das suas próprias práticas.

Neste contexto, a educação articula-se com as demais políticas públicas, podendo contribuir para uma melhor situação social e econômica da população, sendo, portanto, indispensável que se ofereça aos alunos das camadas mais populares, vítimas sistemáticas da exclusão, uma educação que o auxilie a entender o papel que devem desempenhar na mudança da realidade em que vivem.

No âmbito teórico e prático, a formação e profissionalização institucional do educador estão hoje estilhaçadas. A segregação dos cursos de formação e das próprias licenciaturas, de uma compreensão social histórica, filosófica, política e cultural, resultante da Reforma Universitária de 68, demarca um primeiro e profundo golpe na formação e profissionalização do educador.

O desafio fundamental é como potencializar essa experiência da ação cotidiana, de forma que ela não se reduza à repetição mecânica, ao ativismo pedagógico ou ao voluntarismo político.

Um outro desafio na profissionalização do educador é como ele irá qualificar técnica, teórica e eticamente o seu trabalho.

O acúmulo de experiências e de lutas concretas em nossa história recente nos mostra que a qualificação dos professores, a partir de suas próprias práticas ganha possibilidade efetiva na medida em que se consegue estruturar um PPP centrado em formas cada vez mais coletivas de organização do conhecimento, do trabalho pedagógico e da avaliação.

Romper com a divisão disciplinar e formas individualistas e competitivas de conhecimento e de ensino pregados pelo sistema neoliberal vigente é, sem dúvida, um elemento fundamental na formação e qualificação do educador.

O Projeto Político Pedagógico

Não se pode pensar em trabalho coletivo e superação das práticas individualistas de trabalho sem uma sistematização dos conhecimentos práticos e teóricos a respeito da organização do trabalho pedagógico. Tal sistematização se efetiva, primordialmente, por meio da construção coletiva do PPP da instituição escolar.

A elaboração do PPP exige que a escola se defina sobre a concepção e as finalidades da educação e suas relações com a sociedade; De fato, o projeto pedagógico é um documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo escolar, demandando uma atenção ao papel politizador e democrático da mesma.

Veiga (1996) aponta que construção do PPP tem como função estabelecer os objetivos da escola, enfatizando “o que” e “como fazer” para alcançá-los. Deve ser construído com a participação de todos no trabalho da escola.

Durante o processo de construção do PPP, consideram-se dois momentos interligados e permeados pela avaliação: o da concepção e o da execução.

É necessário que a escola, reconhecendo sua história e a relevância de sua contribuição, faça sua autocrítica e busque formas de organização do trabalho pedagógico que “reduzam os efeitos da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico”. (Veiga, 1996, p.22).

Quanto à concepção, um PPP de qualidade apresenta as seguintes características:

- é um processo participativo de decisões;
- preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- explicita princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre seus agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- contém opções explícitas na direção da superação de problemas, no decorrer do trabalho educativo e é voltado para uma realidade específica;
- explicita o compromisso com a formação do cidadão.

No que tange à execução, um projeto é de qualidade quando:

- nasce da própria realidade, tendo como suporte a explicação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;
- prevê as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;
- implica a ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola;
- é construído continuamente.

O PPP serve para ser seguido, não apenas para cumprir com mais uma formalidade, pois ele irá contribuir para uma melhora qualitativa no processo de educação da escola, devendo ser constantemente avaliado para se perceber sua real validade.

Malavazi (1995) em seu trabalho sobre a construção do PPP de uma determinada unidade escolar, também ressalta a importância da construção coletiva do projeto. Para essa autora, a construção coletiva do PPP possibilita reunir as diferenças e semelhanças entre as concepções sobre prática pedagógica e educação existentes entre os profissionais da escola, concepções estas que exercem influência na organização do trabalho pedagógico da unidade.

Para que a construção do projeto pedagógico seja possível, não é necessário apenas convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários de sua validade, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente. A adesão à construção do projeto não deve ser imposta e sim conquistada por uma equipe coordenadora, compromissada e conseqüente.

Elaborar um projeto de educação implica pensar o tipo e a qualidade de ensino, a concepção de homem e de sociedade que se pretende construir. Nesse sentido, na elaboração do PPP exige-se uma reflexão a respeito da concepção e das finalidades da educação.

O processo de construção de um PPP pode ser desenvolvido através da tentativa de responder a várias questões, como sugere Veiga (1996):

- Qual é a concepção de homem e mundo do PPP?
- Qual a sua concepção de sociedade?
- Qual a sua concepção de educação?
- Qual a sua concepção de cidadão?
- Qual a sua concepção de profissional da educação?
- Qual a sua concepção de conhecimento?
- Qual a sua concepção de currículo?
- Qual é a relação entre teoria e prática na escola?

O processo de construção do projeto evolui num crescente dinamismo de integração entre todas as tentativas de respostas. Como processo, ele está em contínua construção, avaliação e reelaboração.

A abordagem do PPP, como organização do trabalho geral da escola, está fundada nos princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita. Para Veiga (1996), os princípios norteadores do PPP são os seguintes:

- *Igualdade* de condições para acesso e permanência na escola;
- *Qualidade* que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O desafio que se coloca ao PPP da escola é o de propiciar uma qualidade para todos;
- *Gestão Democrática*, que abrange a dimensão pedagógica, administrativa e financeira. Visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores, implicando principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização.
- *Liberdade* que deve ser considerada como liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber direcionados para uma intencionalidade definida coletivamente. Se pensarmos na liberdade na escola, devemos pensá-la na relação entre administradores, professores, funcionários e alunos que assumem sua parte de responsabilidade na construção do PPP e na relação destes com o contexto social mais amplo;
- *Valorização do Magistério* é um princípio central na discussão do PPP. A qualidade do ensino ministrada na escola e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida sócio-econômica, política e cultural do país relacionam-se estreitamente a formação inicial e continuada, condições de trabalho tais como recursos didáticos, recursos físicos e materiais, dedicação integral à escola, redução do número de alunos na sala de aula e remuneração. Estes são elementos esses indispensáveis à profissionalização do magistério. Dessa forma, a formação continuada dos profissionais da educação deve estar centrada na escola e fazer parte do PPP.

A importância desses princípios norteadores de um ensino democrático “está em garantir sua operacionalização nas estruturas escolares, pois uma coisa é estar no papel, na legislação, na proposta, no currículo, e outra é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto”. (Veiga, 1996, p.22).

O trabalho coletivo na unidade escolar

Fusari (1997) destaca que o desafio que se coloca a escola aponta para a superação do caráter individualista por meio do trabalho coletivo, englobando todos os envolvidos no processo pedagógico, por meio de uma gestão democrática da instituição escolar.

O trabalho coletivo na unidade escolar é realizado pelos profissionais que fazem parte do contexto escolar como os diretores, os coordenadores, os professores, os funcionários, os alunos, os membros do conselho de escola e os demais representantes da comunidade, tendo um compromisso com a causa da democratização da educação escolar e o objetivo de contribuir para assegurar o acesso do aluno à escola, sua permanência e a melhoria da qualidade de ensino.

O referido autor ainda afirma que para que uma proposta de trabalho coletivo realmente se torne viável no cotidiano escolar, faz-se necessário que os educadores de uma escola discutam e reflitam sobre alguns elementos curriculares básicos, como os conteúdos escolares, os métodos de ensino e de avaliação.

Deve existir um consenso entre os docentes, pois estes elementos curriculares podem ser analisados por diferentes correntes que apresentam divergências entre si, como é o caso do tradicionalismo e das tendências progressistas em educação.

Para que ocorra um trabalho coletivo coerente, exigem-se dos profissionais envolvidos empenho, persistência, paciência e crença naquilo que se deseja alcançar. Esta construção é permeada por valores que ultrapassam os muros da escola e envolvem a realidade social como um todo.

Uma das principais exigências do trabalho coletivo é a ampla clareza que os educadores devem ter da situação da unidade escolar, de seus problemas, das causas desses problemas e do contexto no qual se manifestam. Conforme Fusari (1997, p.12) “trabalhar coletivamente é, então, algo a ser conquistado a médio e em longo prazo, que exige disponibilidade de cada uma das pessoas envolvidas no processo”.

Presenciamos com bastante frequência nas escolas a falta de clareza da equipe escolar em relação aos problemas básicos da própria unidade na qual atua. Em alguns casos, existe apenas uma visão superficial e desarticulada da problemática enfrentada, que não chega a distinguir o que é problema estrutural da sociedade e que penetra na escola e o que é conjuntural, com suas causas no interior da unidade escolar.

Nesta perspectiva, é preciso que os educadores estejam permanentemente identificando, caracterizando e elaborando propostas para a superação dos problemas que enfrentam.

Não podemos deixar de mencionar que o trabalho coletivo é fruto de um processo de planejamento e um meio para a elaboração do PPP. Esta proposta precisa estar incorporada à ação de cada educador e, ao mesmo tempo, estar concretizada num documento.

Existem alguns entraves que devem ser superados e tidos como desafios, no desenvolvimento do trabalho coletivo:

- a nossa sociedade valoriza e reforça o individualismo das pessoas como elemento básico para a manutenção e expansão do sistema capitalista vigente;

- ironicamente, os futuros educadores escolares aprendem nos próprios cursos de formação como trabalhar de maneira desarticulada e fragmentada, sem uma percepção e um compromisso com a visão de totalidade do currículo escolar. A ausência de um trabalho pedagógico interdisciplinar nos próprios cursos de formação contribui para a desarticulação do trabalho na unidade escolar;

- não existe um trabalho coletivo articulado e coerente nos próprios órgãos que compõem a estrutura da Secretaria de Estado da Educação;

- faltam professores nas escolas, havendo casos em que os alunos percorrem o semestre ou até o ano letivo sem docentes em várias disciplinas;

- além da falta de professores, outro aspecto agravante é a improvisação das situações de emergência para tapar a lacuna da ausência de professores. A grande rotatividade do corpo docente, da direção e dos funcionários, impede e dificulta a organização pedagógica administrativa na escola;

- os professores têm poucos momentos para refletir, discutir e debater a própria prática, tendo como objetivo aperfeiçoá-la;

- faltam lideranças que coordenem a vivência de uma proposta de trabalho curricular interdisciplinar, na qual a interdisciplinaridade deixe de ser um conceito abstrato, transformando-se numa proposta pedagógica coletiva, concreta e progressista.

Apesar dos entraves apresentados como agravantes que dificultam o trabalho coletivo, precisamos encontrar meios para caminhar com uma proposta de trabalhar coletivamente, pois será através dela que os educadores e demais profissionais que compõem a escola estarão sanando os problemas de evasão e retenção escolar, obtendo o máximo possível de qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas em geral, públicas e particulares.

3-Revisão da literatura

Para a realização deste TCC, investiguei trabalhos científicos atuais, cobrindo o período de 2000 a 2003, a partir de consulta de estudos desenvolvidos na Faculdade de Educação da Unicamp.

A revisão da literatura sobre problemas similares ao meu tema, faz-se necessária e tem o propósito de mostrar como este estudo está relacionado com os demais e também a sua originalidade.

Investigando aspectos referentes ao ensino e o que está por detrás da qualidade do trabalho educativo escolar, como a formação continuada e a valorização do professor, o PPP, o trabalho coletivo dentro da unidade escolar, o currículo, as práticas de avaliação e os planejamentos, passo agora a revisar os trabalhos científicos referidos.

Peron (2000), em seu Trabalho de Conclusão de Curso, buscou estabelecer uma discussão a respeito de algumas condições institucionais para a organização do trabalho pedagógico na instituição escolar, visando ao desenvolvimento de um processo de construção do PPP de uma escola. A pesquisa caracterizou-se por um estudo de caso, onde foram identificados fatores facilitadores e dificultadores significativos para a construção e desenvolvimento do PPP da escola, de acordo com princípios coletivos, reflexivos e democráticos de trabalho.

O resultado da pesquisa da referida autora mostra que a coletivização das práticas educativas e a implantação do processo democrático de decisão na escola contribuem para a própria democratização do ensino, visando à formação do cidadão por meio da implantação efetiva de um ensino de qualidade para todos, contemplando a diversidade e as necessidades específicas observadas na realidade escolar.

Moura (2001), em estudo para seu Trabalho de Conclusão de Curso sobre a organização do currículo através de projetos, analisa como esse procedimento constitui um agente incentivador, facilitador e promotor de conhecimentos. Segundo a autora “organizar o currículo por projetos, tem o objetivo de favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos, facilitando a construção dos mesmos. Um de seus aspectos fundamentais é a criação de situações em que tanto aprender como ensinar são processos significativos na vida dos professores e alunos”. (p.14)

Ao referir-se à grande importância da construção coletiva de uma prática de formação de professores, Chaves (2003) defende em seu Doutorado a tese de que saberes construídos "em situação" podem constituir base para emergência de nova epistemologia da prática de formação de professores que parta das condições concretas

de desenvolvimento do trabalho docente. A autora em sua análise constata uma prática produzida em constante diálogo com situações concretas de trabalho de grupo.

Esta visão do processo de formação continuada também é defendida por Khury (2003) em sua dissertação de Mestrado, na qual busca contribuições em autores que defendem que a formação contínua dos professores deve ser fundamentada na unidade entre a teoria e a prática pedagógica, na medida que visamos a uma prática transformadora que não fragmenta o conhecimento. Em seu trabalho, Khury estudou os resultados de uma proposta alternativa de transversalidade que considerava a ação interdisciplinar e a pedagogia de projetos.

Em relação à atuação dos pais na unidade escolar, Malavazi (2000) procura esclarecer a natureza das relações entre família e escola. Sua pesquisa de Doutorado envolveu alunos, famílias, professores e equipe pedagógica através de entrevistas, questionários e registros diversos, objetivando perceber qual a influência dos pais na vida escolar dos filhos, a postura dos pais na escola e, como os pais se fazem presentes na escola, através dos filhos.

A autora constatou ao longo de suas observações que os filhos reproduzem, em várias situações, a imagem que os pais têm da escola. Entender melhor os processos avaliativos envolvidos nas relações que a família vem tendo no âmbito escolar possibilita melhora no processo de aprendizagem. Sendo assim, a organização do trabalho pedagógico indica a possibilidade de uma parceria entre família e escola na construção de seu PPP.

Em relação ao processo de ensino/aprendizagem, estudos demonstram que as estratégias de aprendizagem desempenham um papel importante para o rendimento escolar, no entanto pesquisas sobre essas estratégias são escassas no Brasil.

Costa (2000), em sua dissertação de Mestrado, investiga o uso de estratégias de aprendizagem de alunos brasileiros do ensino fundamental e verifica possíveis relações entre o uso destas e o nível de ansiedade por parte dos alunos de 2^a, 4^a, 6^a e 8^a séries do ensino fundamental.

Os resultados desta pesquisa indicam que uma quantidade expressiva de alunos brasileiros desconhece ou não sabem usar estratégias de maneira apropriada. Apesar dos estudantes terem relatado uma diversidade de estratégias de aprendizagem, mencionaram utilizá-las pouco frequentemente.

Segundo esta autora, fatores como série escolar, idade, gênero e repetência afetam o uso e o conhecimento de certas estratégias de aprendizagem. Os dados são discutidos em termos da necessidade de se propiciar um ensino mais efetivo,

contemplando a instrução em estratégias de aprendizagem, de modo a favorecer o controle da ansiedade em sala de aula, o desenvolvimento da motivação positiva para a aprendizagem, bem como possibilitar a passagem gradual da regulação da aprendizagem realizada pelo educador para o controle pessoal exercido pelo aluno.

Estes trabalhos revisados demonstram que apesar do que se conhece, se publica e se divulga, são poucas as escolas e os professores que põem em prática todo esse conhecimento produzido cientificamente.

Em minha pesquisa no/do cotidiano de uma escola estadual diferenciada, procuro mostrar que é possível se trabalhar atendendo, na medida do possível, às novas concepções de ensino de qualidade e fazer uma educação diferente, sem exclusões e cada vez mais aprimorada.

4-Pesquisa no/do cotidiano da escola

Em minha pesquisa realizei uma investigação no/do cotidiano escolar com o objetivo de buscar entender a organização pedagógica da escola, em uma perspectiva que fosse além do simples contato com documentos da unidade escolar. Assim, este estudo diz respeito à vida cotidiana de todos os que compõem a equipe da EE Antonio Fernandes Gonçalves, situada em um bairro de periferia de Campinas/SP.

Mas por que pesquisar o cotidiano de uma escola? O que a vida cotidiana pode mostrar de relevante à pesquisa científica?

Alves (2001), defende que metodologias de pesquisa que possibilitam diferentes maneiras de se organizar e estudar as informações provenientes do cotidiano escolar são as mais adequadas à compreensão das situações reais, em suas especificidades, em sua complexidade e em seus elementos culturais e socialmente construídos.

A referida autora busca a confirmação de seus pressupostos em Certeau (1994, p.31), que afirma que “há um modo de fazer e de criar conhecimento no cotidiano, diferente daquele aprendido, na modernidade, especialmente, e não só, com a ciência”.

Sobre concepções a respeito de pesquisa acadêmica tradicional e pesquisa do cotidiano, Certeau (1994) destaca que uma não é mais científica do que a outra, pois se há construção de conhecimento quando o pesquisador-professor da academia realiza suas pesquisas, também há construção de conhecimento quando o professor-pesquisador transforma a sua prática, aproximando-a da realidade escolar e das necessidades e indagações de seus alunos, mas faz isso como produto da investigação e da reflexão permanentes sobre as ações político-pedagógicas cotidianas.

Pensar o cotidiano na condição de espaço de produção de conhecimentos e valores, entendendo a realidade complexa e concreta vivenciada pelos professores, alunos, funcionários e coordenação de uma escola, viabiliza a superação dos modelos que pretendem explicar as situações de ensino/aprendizagem, bem ou mal sucedidas, através de generalizações.

Nessa perspectiva, entender a escola cotidianamente e a sua lógica só é possível através de um olhar que ultrapasse os limites da aparência, já que sabemos que a vida cotidiana não se reduz apenas àquilo que é observável e organizável formalmente. Como nos lembra Alves (2001, p.19):

“ É preciso questionar e “entender” o cheiro que vem da cozinha, porque isto terá a ver com o trabalho das professoras e as condições reais de aprender dos alunos. É preciso “comer” um sanduíche feito mais de doze horas antes, “ouvir” e “participar” de conversas entre moças e rapazes para entender alguns “problemas” (...) Para apreender a “realidade” da vida cotidiana, em qualquer

dos espaços/tempos em que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não.”

Ainda em sua pesquisa a respeito do/no cotidiano, a autora atenta para o fato de que inúmeras têm sido as *invenções cotidianas* que alteram as propostas curriculares, interferem nas relações entre professor/aluno e delineiam possibilidades de intervenção na aprendizagem para além do previsto oficialmente.

É nesse contexto que este TCC procura estudar a organização do trabalho pedagógico e sua relação com a prática docente, tendo o cotidiano escolar da “E.E. Antonio Fernandes Gonçalves” como perspectiva de investigação.

Conhecendo a escola

A Escola Estadual Antonio Fernandes Gonçalves, funciona em dois períodos: manhã e tarde; há 13 salas no período da manhã, sendo quatro 1ª séries, três 2ª séries, três 3ª séries, duas 4ª séries e uma sala “especial” para alunos com algum tipo de dificuldade na aprendizagem. O mesmo número de classes funciona na parte da tarde. Além das salas de aula existe uma sala destinada ao acervo de livros e outra que compõe a Sala Pedagógica, onde ficam guardados os materiais didáticos utilizados pelos professores. Também há uma sala reservada para assistirem vídeos e um anfiteatro.

A escola tem computadores, que são utilizados tanto pelos funcionários como pelos alunos. Quinzenalmente, os professores levam sua turma para aprenderem a usar o computador, juntamente com um responsável pelas máquinas.

A merenda é servida a todos segundo um cardápio semanal, embora exista uma cantina de uso dos alunos, professores e funcionários. Todas as salas, inclusive os banheiros e quadra de esporte são limpos e estão em boas condições de uso.

Há quatro funcionários que trabalham na secretaria da escola, dois inspetores de alunos, dois funcionários que trabalham na cantina, dois faxineiros e um zelador, que mora em uma casa no interior da escola. A maioria dos pais dos alunos regularmente paga a Associação de Pais e Mestres - APM e alguns ajudam na limpeza da escola e também colaboram trabalhando nas “barracas” durante as festas da escola.

A escola fica situada no antigo Bairro Castelo Branco, na periferia de Campinas. Grande parte dos filhos dos moradores constitui o quadro da escola e essa clientela é formada por alunos de classe média baixa.

Os dados deste TCC foram coletados através de observações, conversas informais com professores, diretora, coordenadora, pais e funcionários, contato com documentos e projetos desenvolvidos na escola, acompanhamento das aulas de algumas professoras e diálogo com as crianças, em que busquei:

- Conhecer o trabalho desenvolvido por uma unidade escolar para realização de seu plano de ação pedagógica;

- Entrar em contato com professores, diretora, coordenadora, alunos, documentos que demonstrem como uma escola funciona no dia-a-dia;

- Participar de reuniões de professores e de encontros informais com membros da escola.

Foram observadas também as reuniões semanais de horário de trabalho pedagógico-HTPC, as reuniões de conselho de classe e as reuniões da coordenação pedagógica. Utilizei um diário de campo para fazer minhas anotações do cotidiano desta escola.

Procurei conhecer: a participação dos professores, coordenadora e diretora da escola nas reuniões; os assuntos abordados, estando ou não relacionados à organização do trabalho pedagógico; as resoluções tomadas a respeito dos assuntos tratados nessas reuniões.

Busquei em conversas e encontros informais com toda a equipe da escola saber qual a opinião e impressão deles a respeito do PPP da mesma. Também procurei saber qual o envolvimento da escola e das famílias com os projetos desenvolvidos e a opinião dos professores sobre esses projetos na formação geral dos alunos.

A diretora da escola permitiu que eu acompanhasse uma 2ª série, na qual havia 30 alunos na faixa-etária de oito anos e uma 4ª série de recuperação do ciclo I, onde havia 16 alunos na sala. A coleta dos dados nessas visitas às salas de aula focalizaram: o modo como os alunos atuam em sala de aula; a relação professor/aluno, aluno/aluno; a motivação dos alunos e da professora e o envolvimento de ambos (alunos/professora).

Como pretendo fazer do leitor um acompanhante de minha trajetória nesta escola, vou apresentar o seu cotidiano, de modo que eu possa compartilhar com cada um que ler este TCC, os momentos que vivi para coletar seus dados e discuti-los.

Usarei da narrativa para mostrar o espaço e o tempo desta escola e tudo o mais que o preenche. Escolhi transformar meu diário de campo em um texto explicativo, mas também questionador e espero contar com as idéias do leitor para complementa-lo. Por isso dividi as páginas do diário em uma parte narrativa e uma outra em que comento o que narrei e deixo espaço para que outros possam expandir este trabalho com a provocação dos seus espaços em branco.

5. Narrando e Analisando os dados

25 de março de 2003, terça-feira, um dia especial para a 2ª série.

Pela primeira vez assisto à aula da professora Cleodete. Para minha sorte, este é o “Dia da Família na Escola”. Com a visita da família a aula teve uma “cara” diferente. Antes de começarem as atividades dentro da sala de aula, os alunos foram encaminhados até o pátio, onde seus pais estavam, e cantaram algumas músicas, inclusive o Hino Nacional. Então os alunos retornaram para a classe e começaram suas atividades cotidianas, enquanto os pais permaneciam no pátio.

As crianças estavam literalmente agitadas com a presença dos pais na escola, pois na hora do recreio pais e filhos faziam um lanche comunitário.

A professora decidiu que depois do recreio ela convidaria os pais para assistirem à aula. Ela fez a seguinte proposta:

“-Depois do recreio eu vou convidar todos os pais de vocês para assistirem a uma aula com a gente. Porque hoje é um dia especial e a gente tem que fazer uma coisa especial! Nós podemos fazer... uma entrevista, é... a gente pede para o pai de alguém sentar do lado do seu filho e aí a gente faz perguntas para o pai sobre o filho e para o filho sobre o pai”.

A proposta da professora foi feita aos pais na hora do lanche e eles aceitaram

Todos os casos narrados a seguir estão diretamente ligados ao objetivo estabelecido neste trabalho, ou seja, o estudo sobre o sucesso pedagógico de uma determinada unidade escolar.

e se dispuseram a responder a várias perguntas das crianças e a professora conseguiu estabelecer um ambiente agradável entre os pais. Passado algum tempo, os alunos já não mais perguntavam, porém os pais é que faziam perguntas uns para os outros do tipo: *“Você faz seu filho estudar algumas horas por dia em casa?”*, *“Sua filha também não tá nem aí prá lição de casa?”*, *“Nossa, professora, quando eu estudava eu não gostava muito não..., será que é por isso que esse moleque não sai da rua?”*

Segundo a professora, a ausência de alguns pais às reuniões e aos eventos são justificadas pela falta de tempo ou por outros compromissos. Refere que alguns pais não percebem a importância de sua participação na vida escolar de seus filhos.

“-Alguns pais não percebem que é importante participar da vida escolar dos filhos. São os que se omitem e se limitam a cobrar da escola o que, na sua visão, não deu certo. São pais que passam anos sem comparecer e, quando o fazem, agem de maneira agressiva, cobrando exclusivamente da escola o que acham que deu errado”.

Segundo essa professora, uma contradição que aparece na fala dos pais é que ao mesmo tempo em que declaram gostar das reuniões, não querem assumir compromisso de participação, pois se surgirem outros compromissos “mais importantes” (não dizem quais), não

(...) “Uma gestão escolar só poderá ser bem sucedida se colocada ao nível da experiência e das necessidades atuais dos segmentos sociais que constituem a escola. Sem o apoio dos segmentos que constituem a escola, a gestão dos processos escolares não poderá ocorrer nem positivamente, nem negativamente. Para tanto, a prática de gestão deverá introduzir a cooperação, o reconhecimento, a solidariedade, o diálogo, etc., caso contrário, ela estará condenada a ser apenas um discurso”. (NASCIMENTO, 1997, p.106).

Os alunos manifestam a percepção de que há, na escola, uma tendência para trabalhar com as famílias a fim de que estas possam auxiliar os seus filhos, procurando entendê-los com maior facilidade. No entanto, verifica-se um certo “afastamento” por parte de alguns pais da vida escolar dos seus filhos, por motivos variados, como “falta de tempo”, “trabalho”, etc.

O aluno transfere para a sala de aula toda a dinâmica de suas relações com os pais e familiares. A maturidade do professor poderá levá-lo à compreensão dos conflitos que possam ocorrer no processo educativo.

comparecerão à escola.

A professora ainda me disse que na reunião dos pais fala-se da importância da presença dos pais na escola durante todo o ano letivo, pois assim, eles podem acompanhar o desenvolvimento de seus filhos e podem participar dos acontecimentos da mesma, fazendo sugestões e críticas...

**10 de Abril de 2003, quinta-feira,
trabalhando o cotidiano com a 4ª série.**

Durante minha pesquisa acompanhei duas professoras: a Cleodete da 2ª série e a Nazaré da 4ª série de recuperação do ciclo I.

A professora desta sala, assim como a outra, me tratou muito bem e me deixou bastante à vontade. Ela conversou bastante comigo sobre a sala, me deu várias informações sobre os alunos, e a todo momento ela dizia as crianças que agora havia “duas professoras” na classe e, caso precisassem de ajuda, podiam solicitar tanto à ela quanto a mim.

Essa professora é chamada de *liberal* pelas crianças. Observei que é bastante participativa na escola, colabora nas atividades, orienta professores inexperientes, é afetuosa com os alunos e receptiva com os pais, procura se socializar com os colegas e nas reuniões de trabalho docente demonstra ser uma das professoras mais engajadas nas discussões.

A rotina de trabalho desta professora mostra um estilo de aula no qual predominam os seguintes passos: introduzir o tema, discutir com os alunos analisando seu grau de conhecimento sobre o assunto, fazer uma explicação na lousa (aula expositiva), e encerrar com exercício e correção. Também lança pesquisas temáticas, para realizarem dentro e fora da sala de aula e trazerem os resultados para apresentação.

Acompanhando essas salas procurei observar o esforço das professoras em construir suas práticas. Em um primeiro momento o meu olhar se voltou para aquilo que me apareceu novo, diferente, coerente, porém com o tempo, consegui ultrapassar as aparências e enxergar também, ao mesmo tempo, o velho, o conservador, o ambíguo, ou seja, enxergar as contradições da construção do trabalho pedagógico.

Um fato que chamou a atenção nessa 4ª série de recuperação de Ciclo I, foi que, ao iniciar suas aulas, a professora sempre perguntava aos alunos como havia sido o final de semana deles. A partir do que todos falavam, inclusive eu e ela, a professora solicitava que eles escrevessem sobre o que havíamos conversado, ou seja, cada um escrevia sobre o seu final de semana.

Os alunos começavam a escrever sempre em numa folhinha que ela distribuía, porque depois as redações eram coladas num painel, no fundo da sala.

A professora me disse que os alunos estavam em etapas bem distintas de aprendizagem. Disse-me que cada um estava em um nível de escrita, o que prejudicava bastante o seu trabalho, já que alguns alunos que estavam bem avançados acabavam regredindo por causa dos outros. Ela tinha consciência de que em toda sala é assim, sempre uns tem mais facilidade de aprender do que outros, no entanto, naquela sala, segundo ela, as diferenças eram muitas.

A respeito da fala da professora, concordo que por muito tempo tratamos como iguais os diferentes e hoje reconhecemos a necessidade de tratarmos os diferentes como diferentes mesmo, visto que os alunos podem chegar a um “mesmo lugar” por vários caminhos, em tempos diferentes, construindo os conhecimentos em ritmos desiguais de trabalho...

Essa atitude da professora mostra sua preocupação em relacionar os conteúdos com a realidade dos alunos. Como nos lembra Cortella (2001), o desinteresse encontrado em muitos alunos pode ser atribuído ao distanciamento dos conteúdos programáticos em relação às preocupações que os alunos trazem para escola e que raramente os professores sabem quais são essas preocupações. O autor ainda analisa que a criação do conhecimento na escola não está apenas em falar sobre coisas prazerosas, mas em falar prazerosamente sobre as coisas.

“Olhando com cuidado para a sala de aula, começamos a desconfiar da suposta homogeneidade buscada. Aproximando-nos de cada um e de todos, vamos compreendendo que os processos tecidos são perpassados por avanços e recuos, reafirmando uma concepção que vem mostrando a não linearidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento”. (LACERDA, 2002, p.61)

“Considerando as singularidades presentes em nossas salas de aula, podemos continuamente ampliar nossos olhares sobre cada um e todos, não rapidamente nem facilmente quando como olhávamos para todos de uma forma só. Um olhar que seja capaz de compreender cada uma de nossas crianças e ajudá-las em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento requer cuidados permanentes para que não caia na armadilha da uniformização ou até mesmo da impossibilidade”. (LACERDA, 2002, p.62).

16 de Abril de 2003, quarta-feira, a Sala Pedagógica.

Hoje a aula da 2ª série foi na Sala Pedagógica da escola e os alunos trabalharam noções matemáticas.

A professora distribuiu às crianças formas geométricas de vários tipos (círculos, quadrados, triângulos), tamanhos (pequenos, médios e grandes) e cores (azul, vermelho e amarelo). Depois pediu que os alunos separassem os que eles achavam que eram iguais num mesmo grupo.

“-Gente, tá vendo essas formas geométricas que vocês tem aí? Bom, vocês agora vão olhar para essas peças e vão ver quais delas vocês acham que são iguais. Daí vocês vão separar em grupos as peças que vocês acharam que são iguais que eu vou passar de um em um olhando como vocês separam. E vocês vão ter que me dizer porque vocês acham que as peças que vocês separaram em grupos são iguais.”

A maioria dos alunos separou os objetos de acordo com o tamanho. Colocaram em grupos diferentes os quadrados grandes e pequenos. A professora passou de carteira em carteira, perguntando por que o aluno havia separado daquela forma.

“-Por que você separou assim?”, pergunta a professora.

“-Porque esses são iguais (aluno apontou os círculos pequenos); esses também (apontou os quadrados pequenos); e esses (apontou os círculos grandes) são

iguais também.

“-Você separou por tamanho?”, pergunta a professora.

“-É”, responde o aluno.

“-E você?” (professora perguntando a outro aluno)

“-Eu separei assim.”, ou seja, da mesma forma que o outro aluno, que separou por tamanho.

E foi assim com todas as crianças. Notei que nenhum aluno separou as figuras apenas pela forma (círculo com círculo, quadrado com quadrado), mas pelo tamanho (círculo grande com círculo grande, quadrado pequeno com quadrado pequeno, quadrado grande com quadrado grande).

A professora elogiava cada aluno pela formação de seus grupos. Em nenhum momento ela questionou o fato de nenhum aluno ter separado as figuras apenas pela forma (círculo com círculo, quadrado com quadrado).

A professora valorizou o trabalho de todos os alunos. Ela considerou o fato deles terem levado em consideração apenas o tamanho das figuras, apesar de ela ter me dito que esperava que eles separassem as figuras pela semelhança na forma e não só pela semelhança de tamanho.

Os alunos se sentiram capazes ao realizarem aquela atividade e por terem se saído bem nela...

“Se a aprendizagem escolar é tida como frustrante e até impossível para uma parcela razoável de alunos, pouco pode ser feito nos níveis posteriores, para desenvolver um interesse genuíno pela aprendizagem futura. A aprendizagem escolar deve ser bem sucedida e gratificante, pois somente assim pode assegurar que a aprendizagem continue durante toda a vida, como é preciso.” (BLOOM, 1983, p.48)

24 de Abril de 2003, quinta-feira,

Conhecendo os projetos.

A diretora e a equipe fazem funcionar bem a escola. No entanto, contradições sempre permeiam o seu trabalho: ao mesmo tempo em que se move para ser democrática e comprometida com o pedagógico, ela também é autoritária.

Um exemplo de atitude autoritária da diretora ocorreu quando solicitei a ela para assistir algumas aulas, a fim de acompanhar o trabalho de algumas professoras. Eu fui encaminhada de forma imediata pela diretora, sem antes conversar com as professoras, se haveria algum problema de eu estar na sala.

Neste dia tive acesso aos projetos da escola e pude conversar com a orientadora pedagógica.

Verifiquei que praticamente todos os projetos desenvolvidos na escola fazem parte do plano escolar da EE Antonio Fernandes Gonçalves, e contam com a participação dos professores.

Ao conhecer os projetos, os recursos e propostas da escola, apresentados pela diretora, também observei que a maioria das professoras utilizavam práticas de ensino que estimulavam os alunos a participar ativamente das aulas, fazendo questionamentos e tomando posições.

Depois de levantados todos esses dados, busquei fazer um levantamento com o apoio da coordenadora pedagógica das

“... se um diretor não tiver uma noção clara dos objetivos educacionais (individuais e coletivos) será incapaz de mobilizar os professores para uma ação pedagógica efetiva”.
(NASCIMENTO, 1997, p.110)

causas do bom funcionamento da escola.

Segundo a opinião da orientadora, essas causas se resumiam no que segue:

- participação da família, que assume a responsabilidade de educar, tendo a escola como complementação;

- valorização do professor pelos pais e pela comunidade;

- professores comprometidos com o trabalho de formar cidadãos. Profissionais que estão sempre se atualizando, para poder atender às necessidades dos alunos e relacionar os conteúdos de ensino com a realidade da vida dos aprendizes;

- escola comprometida com a educação, no seu sentido pleno.

A orientadora pedagógica destacou que a diversidade dos projetos desenvolvidos na escola propicia aos educandos o desenvolvimento da criatividade, criticidade, raciocínio, curiosidade, e que esses projetos provocam mudanças, desejo de pesquisar e conhecer, formando cidadãos mais conscientes do meio em que vivem.

Na opinião dessa profissional, o que possivelmente dificultaria a aprendizagem, seria a ausência de projetos que partem das experiências, dos saberes e fazeres dos alunos.

A orientadora disse que além dos projetos citados anteriormente, a escola ainda conta com o Projeto Qualidade no Ensino (IQE) e com a Federação das Entidades Assistências de Campinas

Alguns dos projetos:

- **Projeto de Educação para o trânsito** – que tem como objetivo geral, desenvolver no aluno valores como seqüência no âmbito escolar urbano, conscientização e respeito, seja na condição de pedestre ou de motorista. Tem como metas, levar o aluno a agir com segurança independente do local que estiver e conscientizá-lo da importância de saber diagnosticar, encontrar soluções e resolver os riscos a que estão expostos em qualquer local onde se encontram.

- **Projeto Biblioteca Escolar** – seu objetivo é ampliar o conceito de biblioteca escolar, tomando-a o centro de cultura e referência da escola, onde as informações são armazenadas, tratadas, disseminadas e recuperadas, proporcionando o hábito e o prazer pela leitura. Suas metas têm a finalidade de criar um ambiente especial e acolhedor com tapetes, almofadas para maior comodidade das crianças, e dinâmicas. Para o rodízio semanal, a biblioteca promove diferentes tipos de eventos, valorizando o espaço.

- **Projeto Reciclagem de Lixo** – busca proporcionar e orientar o aluno a utilizar e classificar adequadamente o lixo como preservação da natureza. Utiliza-se de recursos materiais, como filmes sobre a reciclagem do aproveitamento do lixo. Conscientização de alunos, no qual um grupo acompanha os colegas no pátio, para a colocação correta dos lixos nos latões.

- **Projeto Horta** – procura desenvolver o gosto pelo cultivo da terra, como terapia ocupacional e também para reforçar a merenda escolar. Com esse trabalho o projeto busca despertar no aluno, o interesse em lidar com a terra, saber cultivar bons hábitos de higiene: mente saudável, corpo sadio e uma boa alimentação.

(FEAC).

A FEAC e o IQE se juntaram à iniciativa privada e a cinco escolas públicas estaduais campineiras, sendo uma delas a escola em que realizei minha pesquisa, em torno de um mesmo esforço: fazer com que 3.500 crianças sejam beneficiadas por uma metodologia que coloca o aluno como personagem principal da escola.

Para que essa proposta seja viabilizada o IQE oferece um programa de qualidade no ensino voltada para a formação continuada dos professores e recuperação de alunos.

Dentro desse contexto, podemos perceber, por parte da escola, uma preocupação com a aprendizagem de seus alunos e a formação de suas professoras, dando a elas, através do programa, subsídios e novas alternativas para trabalharem dentro e fora da sala de aula.

Pelas conversas informais notei que existe por parte de algumas professoras da escola em questão, uma preocupação “*excessiva*” com a quantidade de conteúdos, determinados no início do ano letivo que deverão ser trabalhos até o final do ano, e não pela qualidade dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Apesar de toda a preocupação em torno da aprendizagem do aluno e o novo aliado IQE, a orientadora referiu que ocorre por parte de algumas professoras uma resistência em se adaptarem às novas metodologias de trabalho que o IQE

A Federação das Entidades Assistências de Campinas (FEAC) é uma entidade particular sem fins lucrativos, que há 35 anos desenvolve ações para garantir a cidadania plena a um contingente de mais de 50.000 pessoas. Elegeu a educação como uma de suas metas prioritárias.

O Instituto Qualidade no Ensino (IQE) é uma organização sem fins lucrativos, criada em 1994 e coordenada pela AMCHAM-SP. Sua missão é contribuir para a melhoria do processo do ensino e da aprendizagem nas escolas da rede pública, investindo na formação e valorização do educador e na relação da escola com sua comunidade, promovendo a cidadania.

Por meio de materiais e metodologia desenvolvidos para diversos programas, o Instituto Qualidade no Ensino tem sido reconhecido pelas principais autoridades do país como uma importante instituição parceira na melhoria do ensino público fundamental.

O IQE traz como bagagem de 10 anos de trabalho intensivo junto a escolas públicas em questões como gestão escolar, formação de professores e de coordenadores de escola, avaliação de alunos, reforço escolar e envolvimento da comunidade em geral constituem-se seu principal material de trabalho. E todo esse conjunto de ações está colocado a serviço de um objetivo: formar cidadãos autônomos e participativos.

oferece, em reforçar a competência e a autonomia da escola para a promoção e o controle da qualidade no ensino. Segundo a orientadora, as professoras alegam que “além” das atividades que já são “obrigadas” a fazer, agora ainda tem “mais uma”!

A orientadora me contou que são fornecidos materiais e metodologias que contribuem para melhorar o trabalho das professoras, que em grande parte, não têm condições de fazer cursos complementares para melhorar sua formação, devido a dificuldades financeiras ou falta de tempo.

“-Muitos chegam a dobrar seu horário de trabalho em duas escolas para complementarem seu orçamento...”

Disse ainda que o programa, ao trabalhar com as habilidades, define os módulos que deverão ser trabalhados. A cada final de módulo é realizada uma avaliação, que demonstra o aproveitamento do aluno e se atingiu as habilidades que haviam sido planejadas.

“-Dessa forma acredito que essa avaliação somente estará “quantificando” a aprendizagem do aluno, sendo a aprendizagem é um processo, devendo ser acompanhada de forma contínua, respeitando as limitações dos indivíduos envolvidos”.(fala da orientadora)...

Ao definir o conteúdo do projeto, não fica claro como os mesmos são definidos, já que o material apostilado já vem determinado pela sede em São Paulo. Acredito que deveria ser feito com base na realidade do aluno em questão, pois ao defini-lo sem realmente conhecer a realidade em que o indivíduo e a escola estão inseridos, não acredito que o projeto possa realmente sanar as dificuldades dos alunos e dos professores da escola.

Ao mesmo tempo em que oferece subsídios para as professoras, delimita e padroniza a forma como devem ser trabalhados os novos conteúdos e isso deve ser questionado.

Em alguns encontros que posteriormente participei, uma das orientadoras do programa, que ministra os encontros, deixou claro que dentro do período em que será desenvolvido o projeto, três anos (2002-2004) a escola precisará apresentar resultados positivos. Um percentual de alunos significativo deverão alcançar notas satisfatórias às habilidades e conteúdos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, atendendo às expectativas a que o projeto se propôs.

9 de Maio de 2003, sexta-feira, um acontecimento extra-classe.

Sexta-feira. Logo após tocar o sinal do término do recreio as crianças formavam fila e esperavam a professora para voltar a sala de aula. Todas as filas (formadas cada uma por uma série) se posicionavam paralelamente com a ajuda das professoras e da diretora, então as crianças se sentavam no chão. Depois das professoras, diretora e funcionários se distribuírem pelas crianças, ouvia-se aproximadamente, uns dois ou três minutos de música clássica.

Perguntei à diretora qual era a finalidade daquele momento e ela me disse que semanalmente, após o intervalo, era tocada a música, porque tanto ela quanto as professoras acreditavam que assim, após um recreio agitado, as crianças relaxavam e se acalmavam. Acrescentou ainda que não só as crianças relaxavam, mas era também uma terapia para todas as professoras e funcionários, inclusive ela!

Sobre a atuação da diretora, constatei que é constante sua presença no pátio junto aos alunos, na recepção dos mesmos na hora da entrada ou no horário da saída, o que mostra ao mesmo tempo cuidado, proximidade e controle. Na função que desempenha, a diretora tenta ser democrática, embora ela mesma reconheça sua posição autoritária.

Há anos se dedicando à mesma escola, transformou suas condições

precárias equipando-a e garantindo as condições de trabalho dos professores dentro do seu alcance. Sua atuação mostra tentativas de ruptura com uma forma tradicional de administração burocrática e autoritária, ao se mobilizar no sentido de elaborar outra concepção de prática pedagógica.

A diretora me disse que acredita que quando os estudantes percebem na escola um local agradável e interessante para realizar suas atividades, eles se envolvem no mesmo “coletivo” e a escola passa a ser um local não só para sua formação, mas para sua vida.

“- Se todos os alunos participassem da maior parte das atividades eu acho que deixaríamos de lado o “fazer individual” e praticaríamos mais o “fazer coletivo”... Mas o que ocorre é que as atividades existem, mas envolvem um número determinado de pessoas e não a todos como gostaríamos.” (fala da diretora)...

Constatei que as condições de trabalho das professoras na escola são favoráveis. A diretora garante o suprimento de materiais, como por exemplo, aluguel de fitas de vídeo, ou qualquer material que os professores necessitem para o trabalho e que estejam ao alcance do orçamento da escola.

13 de Maio de 2003, terça-feira, o PPP da escola.

Hoje fui atendida novamente pela diretora. Ela permitiu que eu conhecesse o PPP da escola.

O PPP desta escola é construído pela equipe de professores, coordenadora e diretora, tendo por fundamento uma síntese das concepções educacionais do grupo.

O projeto dá ênfase ao *“respeito à individualidade, à potencialidade, à vivência de cada um”*, visão centrada no indivíduo, destituída da concepção de classe social, própria da sociedade capitalista.

O PPP da escola está estruturado sobre alguns princípios básicos. São eles:

- o aluno é o centro e a justificativa de toda atividade educativa;
- qualquer trabalho, para ser efetivo e concreto, deve ser coletivo;
- deve haver coerência dentro do grupo de trabalho;
- os conteúdos estudados devem ter um significado para o aluno

Dois elementos se evidenciam no PPP como um todo: uma intencionalidade do trabalho coletivo, visando à integração das idéias apresentadas pelo grupo e um referencial teórico que tenta se aproximar de idéias pedagógicas inovadoras.

O currículo que me foi apresentado pela escola leva em conta as seguintes

O fato do PPP ser construído pelas professoras, diretora e coordenadora garante sua legitimidade perante as instâncias do poder. mas não elimina características de um projeto construído sem a participação dos pais. Isso se torna um desafio a ser encarado pela instituição escolar. apesar de todas as dificuldades que a participação efetiva dos pais nesse PPP possa representar, uma vez que os ganhos efetivos dessa parceria são incomparavelmente maiores que as perdas.

categorias fundamentais para o conhecimento da realidade:

- *a historicidade*: o vir a ser contínuo das formações sociais; - *o processo*: pois a realidade está sempre em movimento; - *a transformação social*: o conhecimento da realidade com a intenção de transformá-lo; - *o conflito social*: no qual trata a natureza contraditória e conflituosa do social; - *o conteúdo e a forma*: que leva em conta a relação dialética entre conteúdo e forma; - *a noção de totalidade*: que é considerada mais do que simplesmente somatória; - *contradição e mediação*: onde os contrários convivem mutuamente; - *sujeito e objeto*: ambos interagem.

Foi percebida a preocupação de garantir que os professores se sentissem à vontade e familiarizados para manusear e para lidar com o material que compõe o projeto. São eles os que, em última instância, “colocam a mão na massa”...

O papel da educação contemplado no projeto é a de favorecer a “participação dos indivíduos na sociedade”, prevalecendo a concepção de formar cidadãos capazes de entender e agir no mundo em que vive. No entanto, não explicita, ou analisa criticamente “qual sociedade?”. “quais indivíduos?”. “qual mundo?” e “qual o conceito de cidadão?”

“Quando todos nós professores, levamos em conta os fenômenos que acontecem fora da escola, e abordamos um tema comum, estamos dando uma diretriz, estamos influenciando o PPP da escola, e quando, por outro lado, o PPP começa a produzir mudança de comportamento no professor, no aluno ou na família, ele está nos influenciando. É como uma “trama” de relações interpessoais e atividades que se movimentam”. (fala da professora Nazaré quando indagada sobre o PPP da escola)

16 de Maio de 2003, sexta-feira, um aluno pode ajudar outro.

Normalmente na 4ª série toda explicação da professora tem a participação das crianças. Um aluno perguntou, no decorrer da aula, como se escrevia determinada palavra. A professora perguntou se alguém sabia esclarecer a dúvida do colega na lousa:

“-Alguém sabe escrever São Carlos?”, disse a professora.

“-SÃO CARLOS” (o aluno escreve corretamente na lousa).

“- Alguém acha que tá certo? Ou tá errado o jeito que ele escreveu?”

“-Eu acho que tá certo! Eu acho que tá errado!” (os alunos ficaram divididos).

“-Quem acha que tá errado vem aqui escrever do jeito que acha que tá certo.”

“-SAM CARLOS” (outro aluno escreve na lousa)

“- Qual está certo?” (disse a professora apontando para a lousa). “Tá certo o jeito que o “Matheus” escreveu, ou o jeito que o “Pedro” escreveu?” (o aluno que chamei de Matheus foi quem escreveu certo).

“-O jeito do Matheus tá certo, Dona.”(a maioria aponta a forma de Matheus escrever como sendo a correta).

A respeito desse fato penso que não basta adquirirmos conhecimentos. É preciso saber como foram adquiridos e

“Precisamos compreender que a heterogeneidade presente na sala de aula nos disponibiliza uma riqueza que a suposta homogeneidade com a qual a revestíamos era incapaz de oferecer. Nosso desejo de controlar a tudo dificulta aprender que uma criança pode ajudar a outra, e que o conhecimento não é privilégio somente daquele que se dispõe a ensinar”.(LACERDA, 2002. pg.62)

“Não se pode usar mecanicamente nenhuma estratégia que leve ao domínio, tendo em vista obter um determinado conjunto de resultados. Pelo contrário, o problema é determinar quais os procedimentos que ajudarão eficientemente determinados alunos a aprender a matéria em questão”. (BLOOM,1983. p.62)

quais as possibilidades de ampliá-los, de acordo com as próprias necessidades, interesses e propósitos dos alunos. Compete aos professores descobrir os recursos que corresponderão à essas necessidades.

A relação aluno-professor pode, deste modo, conduzir ao desenvolvimento da pessoa, do grupo onde estejam integrados aluno e professor, bem como ampliar suas influências na integração dos mesmos à escola, à família e à comunidade...

19 de Maio de 2003, terça-feira, conhecendo o trabalho docente.

Eu já havia acompanhado as atividades desta escola na época em que fiz meu estágio em 2002, porém essa era a primeira vez que eu voltava à escola para colher dados para o meu TCC.

Daqui para frente vou me deter a apresentar mais os aspectos pedagógicos do trabalho desta escola e que refletem a sua organização geral.

Era uma reunião de trabalho dos professores. Observei que existia um roteiro pré-estabelecido segundo o qual alguns pontos básicos são discutidos. Configurou-se aqui uma tendência a avançar nas idéias para a construção da prática pedagógica com uma intenção clara de busca pelo trabalho coletivo.

As trocas de experiências proporcionadas nos encontros mensais demonstram que as professoras sabem que registrar sua prática garante de alguma forma, nos anos seguintes, a realização de um estudo comparativo em relação a tudo que já realizaram. Tal registro é fundamental, porque as professoras, muitas vezes, de um ano para o outro, esquecem o que em uma atividade deu certo e o que não deu.

A consciência dessa prática pode ser expressada na fala da professora Nazaré:

“-Tudo o que foi planejado pode ser utilizado para o ano seguinte, não porque é copiado, mas porque foi montado e redimensionado em grupo olhando para o aluno... O plano se atualiza conforme o ritmo do professor e da classe... Ainda é

reforçada a possibilidade de trabalhar o cotidiano nas aulas porque ele está contido na programação”.

A coordenadora pedagógica acompanha periodicamente as reuniões a fim de que juntas esclareçam o que vem sendo feito para melhorar o ensino dos alunos.

Aproveitei a reunião para fazer algumas perguntas informais à professora da 2ª série que acompanho a partir de agora. Quando indagada sobre como avalia seus alunos, ela me respondeu que avalia no dia-a-dia, através das atividades que os alunos realizam. Disse que às vezes recolhe uma folha de atividades, para fazer um diagnóstico e faz um relatório de cada aluno, para ela mesma acompanhar o progresso de cada um.

Explicou que o sistema educacional exige que sejam atribuídas notas por bimestre, que são as seguintes: A (5 pontos), B (4 pontos), C (3 pontos), D (2 pontos) e E (1 ponto). Ressaltou que nunca atribui nota E, a não ser para o aluno que nunca vem à aula. Interessante quando ela se refere ao “sistema” (“*o sistema exige...*”), entendendo talvez aí a relação entre o sistema de ensino com o sistema social...

Acredito que os educadores avançam na prática, ao valorizar o aluno, suas experiências, ao respeitar seus valores, seus progressos, recuando a idéia de excluí-lo. Ampliam suas vivências culturais e transmitem valores democráticos. Ao mesmo tempo, recuam na própria prática, por esbarrarem na estrutura do sistema de ensino e na lógica da escola reprodutora das sociedades capitalistas.

3 de Junho de 2003, terça-feira, a apresentação dos trabalhos da 2ª série.

A professora hoje iniciou a aula lendo uma história para a turma - A onça e a raposa. Após a leitura, ela pediu que os alunos formassem grupos de cinco ou seis componentes.

Depois de ler a história, a professora pediu que alguns voluntários também a lessem para que eles memorizassem bem a história.

Ela distribuiu cartolinas para os grupos e explicou que eles deveriam escrever sobre a história que ouviram em forma de quadrinhos em uma cartolina. As crianças ficaram bem agitadas.

Uma situação interessante que ocorria nessa classe é que após a realização de atividades que envolvessem a construção de algo pelos alunos, eles tinham permissão de ir apresentar sua tarefa nas outras salas. Elas iam com seus grupos, solicitavam a permissão da professora da sala para entrarem e então apresentam aos outros colegas o que haviam feito. Contavam a história e mostravam-na na cartolina, em forma de quadrinhos. Perguntei à professora se as outras professoras reclamavam por causa do barulho que ficava no corredor, mas ela me disse que é “uma norma” da escola não inibir as crianças.

Enquanto eu estava na sala, vieram outras turmas apresentarem seus trabalhos. Eles ficavam agitados e como vários alunos

O entusiasmo dos alunos, por um lado, e a segurança da professora, por outro, podem indicar pistas para a construção do trabalho pedagógico que toma por base a experiência vivida e o compromisso com a formação cultural, já que nenhum instrumento no processo educativo substitui eficientemente as relações fundamentais entre o professor e seus alunos.

A escola pode desenvolver ou destruir a criatividade do aluno. A que adota uma disciplina muito rígida, técnicas ultrapassadas ou estabelece modelos não flexíveis, pode eliminar a capacidade criadora do educando. A que oferece condições para que os alunos desenvolvam a pesquisa, a curiosidade, a inventividade e a autodireção, estará contribuindo para o seu desenvolvimento.

já haviam terminado a atividade, começaram a se dispersar. Mas, quando as crianças da outra sala bateram na porta pedindo para se apresentar seus trabalhos, a maioria dos alunos pararam de fazer o que estavam fazendo para prestar atenção na apresentação dos colegas. Então só depois que acabou a apresentação e eles bateram palmas, foi que voltaram a “aprontar”.

Acredito que por mais perfeita que seja uma organização escolar, por mais bem equipada que seja uma escola, por mais sábia que seja a organização de sua vida pedagógica, por melhores que sejam os serviços auxiliares, não é verdadeira a escola se não são aptos e eficientes os professores e acolhedoras as suas relações com os alunos...

12 de junho de 2003, quinta-feira, a caixa surpresa!

A professora de 2ª série me disse que, durante todo semestre passado, ficou pensando sobre como poderia trabalhar a produção de escrita com as crianças de uma maneira alternativa. Desejava dar uma atividade que ao mesmo tempo que trabalhasse a produção escrita de uma maneira dinâmica, também despertasse outros aspectos na relação ensino/aprendizagem.

Depois de muitas conversas com outras professoras em relação ao que despertava o interesse das crianças, decidi trabalhar então a seguinte atividade (explicitarei a seguir os objetivos da atividade):

Pegou uma caixa grande de sapato e embrulhou-a com papel colorido e enfeitou-a com adesivos. Em seguida, colocou na tampa da caixa o seguinte texto:

Parabéns,

Você foi escolhido para levar a caixa surpresa para casa. Deve colocar dentro dela algum objeto de que goste e trazê-la amanhã para a escola.

Seus colegas tentarão adivinhar o que você trouxe, e, em seguida, escreveremos uma história fantástica!!!

Lembre-se: A caixa está sob sua responsabilidade, deve tomar cuidado para não danificá-la e não pode ser esquecida em casa.

Seus colegas de classe estão

O educador deve ser criativo, fonte de estímulo, receptivo às idéias e soluções novas e, sobretudo não criador de obstáculos. As escolas devem lutar para assegurar a todos os alunos experiências felizes de aprendizagem no tocante às idéias e ao desenvolvimento pessoal.

ansiosos para adivinhar e escrever sobre o que você irá trazer !!!

A professora concluiu que além da produção dinâmica da escrita, essa atividade despertaria a responsabilidade dos alunos, já que eles não poderiam esquecer a caixa em casa; aumentaria a auto-estima deles, pois a professora me disse que indicaria para levar a caixa, uma criança que era rejeitada pelos outros por não saber escrever. Além disso, os alunos ficariam interessados em estar escrevendo sobre o objeto dentro da caixa e preocupados em encontrar o que levar para os outros colegas.

A professora decidiu que essa caixa iria circular entre os alunos duas vezes por semana e que a atividade seria desenvolvida até o final do ano letivo.

Então a professora disse para as crianças:

“-Gente, eu trouxe uma atividade diferente pra gente fazer. Olha, vocês estão vendo essa caixa?? Então, eu vou escolher um de vocês para levar esta caixa pra casa.”

“-Deixa eu levar!!!” (Vários alunos pediram pra levar a caixa)

“-Você vai dar essa caixa?”
(perguntou um outro aluno)

“- Não, eu não vou dar a caixa. Um de vocês vai levar a caixa hoje, quinta-feira, e vai colocar dentro dela um objeto de que goste muito.”

“-Pode pôr coisa de comer?”

Somente através de um conteúdo, uma metodologia e uma avaliação significativa, o aluno aprende verdadeiramente, porque irá relacioná-los com seu cotidiano. Cumpridas estas etapas, aumenta, por parte do aluno, a possibilidade da aquisição de um saber mais aprimorado e efetivo. O oposto dificulta o aprendizado, uma vez que os conteúdos serão oferecidos ao aluno de maneira descontextualizada e fragmentados. Como uma via de mão dupla, o conteúdo não terá significado e não será assimilado pelo aluno se for desvinculado de um contexto maior. (NOVAK, 1981. p.56).

“-Deixa eu terminar de explicar, senão vocês não vão entender o que é pra fazer. Então, alguém vai levar a caixa hoje e vai trazer amanhã com alguma coisa dentro. Só que tem uma coisa. Não pode mostrar para os colegas o que trouxe dentro da caixa, porque os outros vão tentar descobrir o que tem dentro da caixa, para depois a gente escrever uma história sobre o objeto que estava lá.”

“-Ah, vai ter que escrever?”,
questiona um aluno.

“-Olha só, eu já falei que não pode contar para os outros o que tem dentro da caixa, senão não vai ter graça. Os outros vão ter que tentar adivinhar o que é!”

Vários alunos queriam levar a caixa, no entanto a professora já havia me indicado qual aluno ela iria solicitar para leva-la na primeira vez.

“-Quem vai levar hoje vai ser a Mariana (nome fantasia)

“-Amanhã (sexta) a gente faz a atividade. Depois eu vou dar a caixa pra outra pessoa na segunda feira da semana que vem, e essa pessoa traz a caixa na terça. Depois eu vou dar pra outra pessoa que vai levar a caixa na quinta e que vai trazer na sexta... e assim vai até todo mundo ter levado a caixa para casa.

Então ficou decidido assim: Semanalmente no final da aula, uma criança levava a caixa na segunda e trazia na terça, e outra criança levava a caixa na quinta e trazia na sexta. A atividade

aconteceria sempre na primeira metade da aula (adivinhação e escrita sobre o objeto). Isso até o final do ano. Então a professora deu a caixa à Mariana e ela levou pra casa...

13 de Junho de 2003, sexta-feira, adivinhando o que havia na caixa surpresa!

No dia seguinte eu voltei à classe para acompanhar a atividade. Confesso que eu achei que a criança iria esquecer a caixa em casa. No entanto, percebi que a Mariana chegou toda sorridente com a caixa embaixo do braço, sentou na carteira dela e ficou parada com a caixa na mão, esperando “as ordens da professora”, enquanto as outras crianças ficaram “loucas” ao seu redor, tentando ver o que havia dentro da caixa.

A professora sentou-se na mesa dela e iniciou a aula.

“-E aí Mariana, trouxe a caixa?”

“-Tá aqui!”

“- Eu acho que é uma bolsinha que ela trouxe. Tá com barulho de bolsinha.”, sugere um dos alunos.

“-Então Mariana, agora você vai vir aqui na frente, e vai dar pistas para os seus colegas adivinharem o que você tem na caixa.”

A professora colocou uma carteira no centro da sala para que depois que adivinhassem o que tinha na caixa, ela colocasse o objeto naquela carteira e eles escrevessem sobre ele. Mariana ficou parada na frente da turma.

“-Podem começar a perguntar”.

Então os alunos fizeram as seguintes perguntas: “*É redondo?*”; “*É de comer?*”; “*É um carrinho?*”; “*Você já*

trouxe para a escola outra vez?"; " É um lápis?" " É uma caneta?"; " É um salgadinho de chips?"

" Não! Não! Não!, respondia Mariana.

A professora agachou perto dela e pediu que lhe mostrasse o que havia na caixa para poder ajudá-la a dar dicas aos colegas. Ela abriu um pouquinho a caixa e deu para eu ver o que tinha lá dentro: a Mônica (da turma da Mônica) e um guarda-roupa de brinquedo.

A professora sugeriu que Mariana desse algumas dicas aos colegas.

"-Huumm!! Tem cabelo!", disse a garota.

" É uma boneca?", respondeu uma aluna.

" Não!", respondeu Mariana.

Nessa hora eu e a professora olhamos uma para a outra sem entender, porque era uma boneca! Então achamos que ela tinha se esquecido da boneca e estava se referindo ao guarda-roupa. Foi quando ela disse:

"-É um personagem que vocês conhecem muito bem!!"

Eu achei muito interessante essa colocação dela, porque para ela não era simplesmente uma "boneca", mas era a personagem "Mônica". Ela continuou:

"- É um personagem que tem os dentes grandes!!"

"- Ai eu sei, eu sei... Aquela lá que tem um coelho"; "É a Mônica!!",

finalmente acertaram.

Então ela tirou a boneca, ou melhor, a Mônica de dentro da caixa e colocou em cima da carteira. Na mesma hora ela deixou cair o guarda-roupa e todo mundo viu e não houve como continuar.

A professora colocou a Mônica em cima da mesa e distribui folhinhas para as crianças escreverem sobre a Mônica e o guarda-roupa.

Eles iniciaram a atividade escrita. Pelo menos por uns quinze minutos ficou um silêncio geral na sala, com todos escrevendo, ou desenhando, no caso dos que não conseguiam escrever. A professora ficou tão surpresa quanto eu!

À medida que eles iam terminando, traziam as folhinhas e perguntavam quem seria o próximo a levar a caixa.

Durante a atividade, por muitas vezes os alunos perguntavam a mim e à professora como se escrevia uma determinada palavra.

Pela observação dos trabalhos das crianças, pude perceber que, apesar de elas já estarem na segunda série, muitas têm dificuldade para escrever e ainda mais para inventar um texto.

Os erros em sua maioria eram de ortografia. Mesmo quando eu mostrava a eles como se escrevia determinada palavra, pude perceber que conseguiam copiar, mas quando eu apenas ditava as letras das palavras, eles não escreviam “errado”, mas na maioria das vezes, escreviam da forma

Quando trabalhamos com a caixa, pude perceber que foi muito mais estimulante e produtivo, trabalhar com algo da realidade dos alunos (eles se sentiram muito mais estimulados a estarem escrevendo sobre um objeto que eles gostassem muito). Portanto o grande desafio dos educadores, no meu entender, é desenvolver um processo de alfabetização escolar que envolva os alunos com as práticas sociais da escrita. Isto é possível quando os educadores utilizam textos verdadeiros durante a alfabetização, ou seja, textos que tratam da realidade dos alunos.

“ A tarefa de redação de um texto implica uma sobrecarga cognitiva: selecionar e articular idéias, selecionar a forma retórica para expressá-las e representá-las sob a forma ortograficamente correta. Assim, torna-se compreensível que freqüentemente encontremos mais erros nas produções espontâneas das crianças do que em seus ditados. (TEBEROSKY e TELCHINSKY, 1997, p.66-67).

como falavam essas palavras.

Outros alunos apresentavam seus textos em forma de um amontoado de letras. O mais interessante nesses casos era que quando eu pedia para a criança ler pra mim o que ela tinha escrito (várias letras juntas) ela olhava para o que ela havia escrito e lia, como se ali realmente estivesse escrito tudo o que ela me falava...

“ Para percorrer este caminho (norma padrão) não é necessário anular o sujeito. Ao contrário, é abrindo-lhe o espaço fechado da escola para que nele ele possa dizer a sua palavra, o seu mundo, que mais facilmente se poderá percorrer o caminho, não pela destruição de sua linguagem, para que surja a linguagem da escola, mas pelo respeito a esta linguagem, a seu falante e ao seu mundo, conscientes de que também aqui, na linguagem, se revelam as diferentes realidades das diferentes classes sociais” (GERALDI, 1987, p.124.)

17 de Junho de 2003, terça-feira, conhecendo o globo terrestre em uma aula de ciências.

Neste dia a professora da 2ª série trabalhou com o globo terrestre, explorando e comentando sobre o espaço (terra firme/ água) e os continentes, para em seguida trabalhar com o mapa do Brasil, localizando a região em que as crianças moram: estado/cidade/ país).

Essa aula foi muito interessante. A professora trouxe o globo terrestre dentro de uma sacola, e logo que entrou na sala, todos ficaram alvoroçados para saber o que tinha lá.

A professora levou a mesa para o centro da sala e colocou o globo sobre ela. Então começaram as perguntas: “- *O que é isso professora?*”

Eis algumas frases que surgiram:

“-*É o mundo, professora?*”; “*Não é o mundo, é um mapa.*”; “*Isso é uma bola.*”, frases de alguns alunos.

“-*Alguém mais quer falar?*”, pergunta a professora.

- “*É o Brasil*”, disse um aluno.

- “*É a barriga do Luís*”.

Riso geral na sala!

“-*Não vamos ofender os colegas. Se acontecer isso de novo, eu não trago mais nada para mostrar para vocês!*”

“-*É um globo, professora*”.

“-*É o que?*”, pergunta a professora.

“- *É o globo terrestre*”, respondeu o aluno.

“-Muito bem! Todos falaram coisas certas, mas de fato isso é um globo terrestre. E alguém sabe o que são essas partes em azul?”

Todos queriam responder: “É rio”; “É rio e mar”

“-Não é só rio, mar, lagoa, oceano, mas tudo isso. E pelo que vocês estão vendo, o que tem mais no globo: oceano ou terra?”, questiona a professora.

Silêncio na sala. Nesse momento os alunos ficaram confusos. Então a professora começou a girar o globo para que todos vissem de todos os lados. Os alunos então disseram:

“-Tem mais da parte azul”.

Enquanto os alunos observavam que tinha “mais da parte azul”, a professora passou o seguinte texto na lousa:

Ciências – Nosso Ambiente

A Terra é um planeta que gira ao redor do sol.

A Terra recebe luz e calor do sol. Grande parte do globo terrestre é azul. Essa parte é formada pelos oceanos, mares, rios e lagos. A parte marrom, que é menor, constitui terra firme. Ela representa os continentes e as ilhas. O Brasil está localizado no continente americano.

Após passar o texto na lousa, a professora distribuiu o mapa do Brasil para os alunos e conversou com eles sobre o que é um país, um estado e uma cidade. Não houve muitas perguntas, e então eu percebi

que para as crianças, tudo era “Campinas”.

Quando a professora perguntava “*em que país nós estamos?*”, a maioria dos alunos sempre respondia “Campinas” para qualquer uma das perguntas.

Após explicar que nós estávamos no Brasil, e que no Brasil existem cinco regiões que são formados pelos estados, etc, ela pediu que eles pintassem a região sudeste e o Oceano Atlântico. Todo esse processo foi lento. A professora contou com o auxílio do globo para localizar as crianças.

A utilização do globo permitiu que os alunos tivessem uma visão mais clara do que a professora estava falando. É muito importante trabalhar a paisagem local e o espaço vivido pelos alunos, já que isso favorece a compreensão de que ele próprio é parte integrante do ambiente e, portanto, agente ativo e passivo de todas as modificações e transformações deste...

Pelo que observei a professora buscou abordar a constituição do espaço geográfico. Pude perceber que para as crianças tudo se resumia em “Campinas”. eles não tinham noção de que eles estavam inseridos numa cidade, que estava inserida num Estado dentro do Brasil que fica na América do Sul... Quando a professora começou a indagar os alunos sobre “onde estávamos?” acredito que ela procurou explicitar as relações existentes entre sociedade e natureza, ou seja, ela quis trazer para eles a noção de fronteiras, de espaço, de limites geográficos, etc.

AMARAL [s.d] defende que conhecer a organização do espaço geográfico e o funcionamento da natureza possibilita que o aluno compreenda o papel das sociedades na construção dos territórios. O aluno deve ser capaz de identificar e avaliar as ações dos homens em sociedades e suas consequências em diferentes espaços e tempos, de modo que possa construir referenciais que possibilitem uma participação reativa nas questões socioambientais.

Os casos relatados foram escolhidos em meio a muitos outros casos por atenderem aos objetivos desta pesquisa.

A narração deu apenas uma amostra do que se passa na sala de aula e na escola como um todo, centrando-se naquilo que evidencia uma organização do trabalho pedagógico eficiente e que leva a uma prática de ensino inovadora, interessante e adequada a todos os alunos.

II-Conclusão

“Para formar integralmente o aluno não podemos deixar de lado nenhuma dessas facetas: nem a sua instrumentalização, pela transmissão dos conteúdos, nem sua formação social, pelo exercício de posturas e relacionamentos que sejam expressão da liberdade, da autenticidade e da responsabilidade. A esse processo global podemos, verdadeiramente, chamar de educação.”

(Silvio Gallo, 1999, p.20)

Neste estudo, busquei identificar as razões do sucesso pedagógico de uma unidade escolar, focando a prática que a escola desenvolve a partir das concepções pedagógicas dos seus educadores, apreendidas: no PPP da escola, no esforço do trabalho coletivo mediado pela discussão, reflexão e pela sistematização de idéias, no empenho administrativo de fornecer respaldo às ações tomadas (das idéias para a concretização na prática) e na busca de coerência da construção de uma prática pedagógica em sala de aula.

O trabalho procurou deixar claro que tanto a escola como as professoras priorizam os interesses das crianças e suas experiências cotidianas, sistematizando da melhor maneira possível os conteúdos dessas experiências. Como defende Ferraço (2001, p.102) “... a essência, que revela a força e a densidade humana das ações cotidianas, só é possível ser sentida quando vivida junto a seus protagonistas.”

O que foi interessante mostrar não é simplesmente a participação das crianças na elaboração e seleção das atividades escolares, mas a satisfação, o interesse e o envolvimento com que participam delas. Com os alunos, a escola busca construir um processo de ensino/aprendizagem firmado em um compromisso com a democratização do ensino e com uma educação de qualidade.

Para que as instituições escolares cumpram o seu objetivo de contribuir para o pleno exercício da cidadania, torna-se necessário elas se organizem a partir de princípios que possibilita o trabalho coletivo e o exercício da reflexão crítica, por todos os profissionais inseridos no contexto educacional.

Nessa perspectiva vale destacar a atuação das lideranças nas instituições escolares. Tais lideranças representadas pela direção e a coordenação pedagógica da escola, são também imprescindíveis, na medida em que respondem pela viabilização efetiva dos espaços para a realização de atividades coletivas, pela organização das ações dos profissionais e incentivo à participação de todos os segmentos escolares (professoras, alunos, funcionários, pais) nos processos de decisão democrática.

É necessário destacar, ainda, a importância da participação dos alunos e dos pais na elaboração do projeto educativo da escola. Os pais devem poder opinar, questionar, apoiar ou contestar a atuação dos profissionais, colaborando na adequação dos objetivos e ações pedagógicas da escola de seus filhos, mesmo que essa participação gere debates, embates, críticas e descontentamentos no seu processo de implantação. Mas o resultado de uma proposta construída por essa via, será sempre extremamente motivadora e geradora de responsabilidades por parte de seus integrantes. Como nos lembra Pistrak (1981, p.137) “... o coletivo é uma concepção integral...” e “... crianças e homens em geral formam um coletivo quando estão unidos por determinados interesses, dos quais têm consciência e que lhes são próximos”.

Quando os estudantes percebem na escola um local agradável e interessante para realizar suas atividades, eles se envolvem nesse “coletivo” e a escola passa a ser um espaço de formação para a vida.

A coletivização das práticas educativas e a implantação do processo democrático de decisão nas escolas contribuem para que elas funcionem bem, como ocorre com a “E.E. Antônio Fernandes Gonçalves”.

Conhecemos neste estudo o que está por detrás do bom andamento dessa escola. Embora saibamos que há muito por ser feito em outras unidades de ensino público e particular, já é um alento saber que uma delas se empenha em mudar para melhor!

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, I. **Reforma educativa e formação contínua de professores**. 6ª ed. São Paulo: Noesis, 1998.
- ALVES, N. **Formação de Professores Pensar e Fazer**. 4ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1996.
- ALVES, N. e OLIVEIRA, I.B.(orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2001.
- AMARAL, I.A. **A Educação ambiental no ensino de ciências**. [s.d].
- BLOOM, et al. Domínio da aprendizagem. In: **Manual de Avaliação Formativa e Somativa da Aprendizagem Escolar**. Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1983.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHAVES, S.N. **Tensões entre o pensar e o agir: A construção coletiva de uma prática de formação de professores**. 2003. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.
- CORTELLA, M.S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- COSTA, E.R. **As estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental**. 2000. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.
- FALCÃO, M. do C. e NETTO, J.P. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 1987.
- FERREIRA, N. T. **Cidadania: uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FUSARI, J.C. A construção da Proposta Educacional e do Trabalho Coletivo na Unidade Escolar. In: **Revista Idéias**, São Paulo, 1997, nº 16, p.69 – 77.
- GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GALLO, S. Transversalidade e Educação: pensando uma educação não disciplinar. In: **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 1999.
- KHURY, O. **Formação de Professores: Uma experiência que articula teoria e prática**. 2003. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.
- LACERDA, M.P.de. Pesquisa de professoras alfabetizadoras. In **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Dimensão, 2002, nº45, maio/junho.
- MALAVAZI, M.M.S. **A construção de um projeto político pedagógico**. 1995. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

MOURA, G. **A organização do currículo através de projetos.** 2001. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

NASCIMENTO, C.G.S.G. **Gestão educacional e formação de professores.** 1997. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

NOVAK, J.D. **Uma teoria de educação.** São Paulo: Pioneira, 1981.

PERON, S.C. **Análise de Algumas Condições Institucionais Para a Organização do Trabalho Pedagógico.** 2000. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

TEBEROSKY e TELCHINSKY (orgs.). **Além da alfabetização.** São Paulo: Editora Ática, 1997.

VEIGA. I.P.A.(org.). **Caminhos da Profissionalização do magistério.** São Paulo: Papyrus, 1998.

_____. (org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma construção possível.** São Paulo: Papyrus, 1996

Bibliografia

- ALVES, N. e GARCIA, R.L. (orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 1999.
- BEZERRA, E.A. **O cotidiano escolar**. 2^a ed. Manaus, 1994.
- CANDAU, V.M. **Construção Cotidiana**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COSTA, C. Neoliberalismo, Cidadania e Qualidade da Educação. In: **Revista Educação**. 1996, nº100, p.105-119.
- COSTA, M.V. (org). Uma agenda para jovens pesquisadores. In: **Caminhos Investigativos II : Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002, p.143-156.
- FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. 13^aed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREITAG, B. Escola Estado e Sociedade. In: **Política Educacional: Uma Perspectiva Histórica**. São Paulo: Editora Moraes, 1980, p.45-72.
- GENTILLI, P. e SILVA, T.T. (orgs.). **Escola S.A quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.
- MALAVAZI, M.M.S. **Os pais e a vida escolar dos filhos**. 2000. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.
- MOREIRA, F.B.M. A formação de professores na Universidade e a Qualidade da Escola fundamental. In: **Conhecimento Educacional e Formação do Professor**. São Paulo: Papyrus, 1996.
- PALMA, F. e GORAB, C. Fundamentos da Construção Curricular. In: **Educação Pública: Tendências e Desafios**. São Paulo: Cered, 1990.
- PIMENTEL, M.G. **O professor em Construção**. Campinas: Papyrus, 1993.
- SANTOS, B. de S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L.H. da. **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina: 1996, p. 15-33.
- VEIGA, I.P.A.(org.). **As dimensões do projeto político pedagógico: novos desafios para a escola**. São Paulo: Papyrus, 2001.
- _____. **Didática: o ensino e suas relações**. São Paulo: Papyrus, 2000.

