

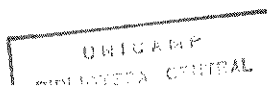
MARIA OLINDA SILVA DE SOUSA

Este exemplar corresponde à  
redação final da Dissertação  
de Mestrado defendida por  
Maria Olinda Silva Sousa e  
aprovada pela Comissão Julgado-  
ra em 12 de Agosto de 1992  
*Olinda S. Sousa*

RELAÇÕES ESCOLARES

0 Estudo do Cotidiano de uma Escola Pública

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
1992



MARIA OLINDA SILVA DE SOUSA

RELAÇÕES ESCOLARES

O Estudo do Cotidiano de uma Escola Pública

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
1992

## Errata da dissertação de Mestrado

Identificação:

Mestranda: Maria Olinda Silva de Sousa

Título: Relações Escolares: O Estudo do Cotidiano  
de uma Escola Pública.

Instituição: UNICAMP/FE

Ano: 1992

Referências:

- Na página 101:

Notas de rodapé - onde se lê 1, leia-se 4

onde se lê 2, leia-se 5

- Nas páginas 110, 111 e 115:

onde se lê Foucalt, leia-se Foucault

- Na página 113:

onde se lê Tema, leia-se Telma

- Na página 118:

Notas de rodapé - onde se lê 10, leia-se 11

onde se lê 11, leia-se 12

Dissertação apresentada como exigência parcial  
para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO  
na Área de Metodologia de Ensino à Comissão  
julgadora da Faculdade de Educação da Univer-  
sidade Estadual de Campinas, sob a orienta-  
ção da Profa. Dra. Lucila Schwantes Arouca.

Comissão Julgadora

Zilda de B. da Silva

Adelino

Luísa S. Araujo

## ABRADECIMENTOS

- A Profa. Dra. Lucila Schwantes Arouca, por sua orientação, por seu inestimável apoio e confiança. Pela sensibilidade com que acompanhou as dificuldades e discutiu impasses no desenvolvimento deste trabalho.

- Aos demais professores da FE/UNICAMP que contribuíram com seu incentivo e discussão.

- As professoras, diretora e funcionários da escola pesquisada, por sua permissão e por sua participação necessários a pesquisa.

- Ao Bento, meu marido, por seu apoio, pela discussão e sugestões permanentes. Ele viveu comigo as dificuldades e bons êxitos ao longo desta jornada, dando-me sempre a ajuda e o incentivo de que precisei para a realização deste trabalho. Nestes anos de estudo, soube assumir com dedicação os encargos cotidianos da família, além de seus próprios de pós-graduando da FE/UNICAMP.

- A Bento Gustavo e Ana Betânia, por seu carinho e pela alegria de tê-los como filhos. Estes, muitas vezes, souberam abdicar de minha presença em suas atividades diárias.

- A meus pais, Tertuliano e Cacilda, que em sua juventude direcionaram seus esforços para a "formação" de seus filhos.

- A meus irmãos e irmãs, que, mesmo de longe, me dispensaram seu apoio.

- Aos colegas do departamento de Métodos , Técnicas e Orientação da Educação/CE/UFPA , que garantiram a conclusão deste trabalho, permitindo minha permanência prolongada em Campinas.

A todos deixo aqui meus agradecimentos

Campinas, Julho de 1992

Maria Olinda Silva de Sousa

## RESUMO

O interesse por esta pesquisa surgiu no contato direto com escolas públicas.

Meu interesse se voltou para a compreensão da dinâmica das relações escolares.

Procurei realizar um estudo do cotidiano de uma escola pública. Para a realização do trabalho selecionei uma Escola Municipal de Campinas, buscando compreender o contexto relacional (trama de relações) em que são elaboradas as práticas escolares e trazer a nível da discussão essas práticas.

O trabalho apresenta-se como uma descrição analítica.

A necessidade de compreender o que me propunha levou-me ao estudo do bairro, seus traços característicos, sua gente e seus problemas.

No estudo do bairro levei em conta o contexto do desenvolvimento da região, do processo imigratório, da industrialização e urbanização que caracterizam a ampliação da cidade.

As relações escolares são vistas em sua complexidade, a partir de processos e práticas que ocorrem no âmbito da escola em suas inter-relações com a rede de ensino, com as políticas educacionais e com a totalidade social.

Privilegiei nesta discussão a compreensão da pro



posta de mudanças na gestão dos serviços públicos no setor educacional, enquanto momento de transição de um estilo de gestão centralizadora para um estilo que valoriza o poder local com base em concepções políticas que propõem uma nova estruturação e um novo funcionamento para esses serviços com vistas ao questionamento da concepção autoritária de gerenciamento e do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas.

A discussão da então nova proposta de relações entre a escola e SME tornou-se um traço predominante na elaboração deste trabalho.

No entanto, não me propus a fazer um estudo aprofundado do programa institucional da SME, de propostas políticas, ou planos de governo, mas discutir as relações cotidianas da escola de forma contextualizada.

O trabalho de campo teve a duração de dois anos.

Procurei não me deter na coleta e ordenação do material, mas aprofundar a observação e a descrição da realidade, captando o máximo de informações que poderiam me levar à compreensão do meu objeto de estudo através de uma visão analítica.

Com base nesses interesses delimito a base teórica e os procedimentos de pesquisa que orientaram a coleta e a interpretação do material.

O trajeto entre o trabalho empírico e a análise foi uma construção paulatina que permitiu a definição de indicadores que pretenderam dar conta do objeto de estudo.

Privilegiei uma abordagem tomando por base concei

tos da teoria da vida cotidiana, entendendo que esta permite o estudo do cotidiano escolar como um momento presente da vida social que contém em si um conteúdo histórico. Esta teoria me remeteu a sujeitos concretos que participaram diariamente da história da escola e que dão vida a ela.

Entendo que esta análise pode suscitar discussões sobre a escola enquanto equipamento público com vistas:

- a possibilidade de apropriação de novas propostas, práticas e saberes;

- ao desenvolvimento de novas formas de relações através do questionamento das então vigentes.

Constituindo-se como um esforço para selecionar conceitos de abordagem da escola o trabalho busca não prender-se ao conceito de "organização" nem de "instituição".

A abordagem (da escola) a partir de uma conceitualização que refletisse sua dinamicidade propiciou a discussão da escola:

- 1º) Como parte de um todo na relação: "todo" e "parte"  
"particular" e "geral".
- 2º) No movimento de ampliação e avanço da sociedade civil como um momento de conquista do movimento do bairro que se intensificou no final do período do governo militar e início de distensão política.
- 3º) Como parte da totalidade - enquanto instância em que se concretiza a "iniciação" para as relações sociais de produção.

49) Situada em um momento dinâmico que se caracteriza pelo questionamento das práticas, fazeres e relações vigentes— o processo de apropriação no movimento cotidiano da instituição.

O conceito de Estado permeia todo o trabalho que busca sua culminância na discussão das relações escolares como forma ou enquanto relações sociais percebidas em sua complexidade.

Entendo que o trabalho revela:

I- A nível da cultura da parte em relação ao todo:

- A história particular da escola;
- A especificidade manifesta na composição da população escolar do bairro. Sua origem, seu estilo de vida, seu perfil social, cultural e político.

II- A nível da cultura do todo enquanto setor da esfera pública do estado com um modelo próprio de gestão:

- A tradição centralizadora da gestão dos serviços públicos;
- O modelo de relação verticalizada;
- Práticas populistas de administração que propiciam:
  - a) Privatização do público
  - b) A legitimização da Escola com base na exacerbação da autoridade institucional, autoridade que é apropriada pelos diferentes agentes da instituição.
- O engessamento do movimento cotidiano da escola pelas prá

ticas burocráticas, pela observação da hierarquia e pela busca em neutralizar o movimento, o debate e a correlação de forças.

- A privatização da unidade escolar como concessão do estado em que representantes das diferentes corporações tentam adotá-la ainda como bandeira para solidificar a sua trajetória política. Ex.: a prática do "inaugurismo" - um pavilhão da escola que é dado como pronto em 1980, sendo que sua construção é concluída só em 1982.
- Os diferentes papéis ou funções assumidas no trabalho de docência na escola pública, a partir do conceito de Estado de Bem-Estar Social (a assistência à saúde e a nutrição da população atendida).

### III- A nível do movimento cotidiano da escola:

- A vitalidade e a dinamicidade das velhas relações agindo no cotidiano escolar através de caminhos sub-liminares, mantendo vivas as práticas conservadoras, articulando a construção de barreiras, bloqueando a construção de uma nova legitimidade na escola.
- Alguns traços da visão de mundo das profissionais pesquisadas, manifestas em suas representações, revelam uma formação política precária, o que, de certa forma, conduz ao questionamento da qualidade de sua preparação profissional.
- O grupo pesquisado manifestou traços das velhas concepções sobre o magistério à medida que a dedicação profissional de algumas professoras realiza seu lado feminino de encarar a profissão.

- A relação professor/aluno manifestou, principalmente, sua dimensão disciplinadora.

A pesquisa aponta para a necessidade de transformação das relações escolares.

A nível dos conceitos discutidos, o trabalho revela que é possível vislumbrar uma resposta a questão que se levantou sobre a possibilidade de se articular mudanças no cotidiano da escola pública. Interpretado à luz da teoria do cotidiano de A. Heller, a convivência com um movimento dinâmico que vem propiciando ao grupo de profissionais da escola o convívio com novas práticas, é, sem dúvida, uma situação propícia a mudanças.

Entendo que quanto a docência na escola pública é abordada como trabalho docente.

A ação docente que pressupõe a compreensão da relação "triádica e dinâmica" entre professor, aluno e conhecimento foi apenas definida neste trabalho, ficando aberto o questionamento de como vem acontecendo esta ação no cotidiano escolar, o que na minha percepção, constitui um outro nível de discussão do que acontece na escola, ou seja, o estudo da prática docente.

## RESUMO

O trabalho discute as relações escolares a partir de pesquisa realizada em uma escola de 1º grau da rede municipal de Campinas.

Apresenta as relações escolares do ponto de vista de sua complexidade, buscando compreendê-las e, a partir de processos e práticas que ocorrem no âmbito da escola em suas interrelações com a rede de ensino, com as políticas educacionais e com a totalidade social.

Objetiva traçar um arcabouço teórico de análise dessas relações.

## INDICE

INTRODUÇÃO.....	9
CAPITULO I - PRESSUPOSTOS TEORICO-METODOLOGICOS.....	15
1.1 - Uma Abordagem da Escola como Categoria de Estudo.....	25
1.2 - Sobre o Cotidiano.....	33
1.3 - Procedimentos para a coleta do material empirico.....	38
1.4 - O Meu Relacionamento com o Grupo.....	41
CAPITULO II - A CONSTRUÇÃO COTIDIANA DA ESCOLA PÚBLICA NO CONTEXTO DO BAIRRO .....	45
2.1 - Breve Histórico do Bairro.....	45
2.2 - A Construção e História da Escola.....	51
CAPITULO III - O NOVO E O VELHO NA ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA .....	63
3.1 - O Projeto Pedagógico enquanto Proposta de Gestão.....	63
3.2 - O Projeto Pedagógico na Unidade Escolar.....	65
3.3 - Concepções Básicas contidas no documento do Projeto Pedagógico da Escola .....	68
3.3.1 - Sobre a Escola.....	68
3.3.2 - Sobre o Aluno.....	69
3.3.3 - Sobre o Professor.....	73
3.3.4 - A Proposta de uma nova relação.....	74
3.4 - O Papel de Outros Agentes Escolares.....	75
CAPITULO IV - RECONSTRUINDO RELAÇÕES HISTÓRICAS.....	79
4.1 - O Perfil da Atual Direção da Escola.....	84
CAPITULO V - RELAÇÕES DOCENTES.....	90
5.1 - A Relação Jurídico/Burocrática com o exercício da docência .....	97
5.2 - A Docência na escola pública.....	100
5.3 - Alguns aspectos da relação Professor com seu trabalho.....	103

CAPITULO VI - A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	
RELACIONAMENTO EM SALA DE AULA.....	109
6.1 - Perfil da conduta disciplinar dos professores.....	113
6.2 - Os diferentes papéis da disciplina.....	123
CAPITULO VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
BIBLIOGRAFIA .....	133
ANEXOS	



## INTRODUÇÃO

O interesse por esta pesquisa surgiu no contato direto com escolas públicas.

Procurei compreender as relações escolares em uma unidade da rede municipal de ensino de Campinas e elaborar uma descrição analítica.

A necessidade de compreensão dessas relações levou-me ao estudo do bairro, seu traço característicos, sua gente e seus problemas. O estudo do bairro possibilita a caracterização da população escolar, não apenas no seu aspecto sócio-econômico, mas também permitiu trazer a caracterização política desta população.

Privilegiei nesta discussão a compreensão da proposta de mudanças na gestão dos serviços públicos no setor educacional, avançados por concepções políticas que propõem uma nova estruturação e um novo funcionamento para esses serviços com vistas ao questionamento da concepção autoritária de gerenciamento e do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas.

A discussão da então nova proposta de relações entre a escola e SME tornou-se um traço predominante na elaboração deste trabalho.

No entanto, não me propus a fazer um estudo aprofundado do programa institucional da SME de propostas políticas, ou planos de governo, mas discutir as relações cotidianas da escola de forma contextualizada buscando constatar o nível de concreticidade que estas propostas tomam no âmbito da unidade

Constituiu-se uma tendência do trabalho o estudo da escola com relação a SME, que envolve a compreensão da relação existente entre "todo" e "parte".

O trabalho de campo teve a duração de 2 anos.

Procurei não me deter na coleta e ordenação do material, mas aprofundar a descrição da realidade captando o máximo de informações que poderiam me levar à compreensão do meu objeto de estudo através de uma visão analítica. Essa necessidade me levou à utilização de outros procedimentos metodológicos. Com base nesses interesses delimito a base teórica e os procedimentos de pesquisa que orientaram a coleta e a interpretação do material.

O trajeto entre o trabalho empírico e a análise foi uma construção paulatina que permitiu a definição de indicadores que pretendiam dar conta do objeto de estudo.

Privilegiei uma abordagem tomando por base conceitos da teoria da vida cotidiana entendendo que esta permite o estudo da cotidiano escolar como um momento presente da vida social que contém em si um conteúdo histórico. Esta teoria me remeteu a sujeitos concretos que participaram diariamente da história da escola e que dão

vida a ela.

Entendo que esta análise pode suscitar discussões sobre a escola enquanto equipamento público com vistas:

- a possibilidade de apropriação de novas propostas, práticas e saberes;

- ao desenvolvimento de novas formas de relações através do questionamento das então vigentes.

A pesquisa aponta para a necessidade de transformação das relações escolares.

Buscando sempre a compreensão destas relações que marcam perfil da escola, conduzi o trabalho entre questões que foram emergindo e o próprio objetivo anteposto, compondo-se este, na sua organização, da seguinte estrutura:

O Primeiro Capítulo fornece os pressupostos teóricos metodológicos que o embasaram.

O Segundo Capítulo consta de um estudo realizado, tratando da história da escola pesquisada no contexto do bairro no qual se situa. Tem a finalidade de trazer, ao nível da discussão, aspectos da história, da cultura, tais como a situação sócio-econômica de seus moradores buscando a interrelação com a escola.

As características das propostas pedagógicas das diferentes gestões municipais do setor educacional (do período de existência da escola) são discutidas também no Segundo capítulo. Esta dis-

Discussão foi procedida com base em análise documental, e propiciam a compreensão de aspectos da cultura da gestão dos serviços públicos (do setor educacional).

O Terceiro capítulo consta de um estudo do Projeto Pedagógico da escola considerando o momento atual, tendo em conta que se pretendeu fazer um trabalho contextualizado.

O estudo deste, como das diferentes propostas discutidas no trabalho são visualizadas a partir da unidade escolar.

Tendo em conta que o Projeto Pedagógico constitui-se parte da proposta da atual gestão municipal e que este trabalho é um estudo do cotidiano escolar, o seu estudo teve tendência a ser privilegiado na contextualização da discussão.

O Quarto capítulo pretende discutir as relações de poder no cotidiano escolar, tentando mostrar como estas relações subliminares são relevantes na construção e funcionamento da escola.

O Quinto capítulo trata das relações docentes, objetivando traçar um perfil profissional dos professores da escola pesquisada.

Tendo direcionado o estudo para a compreensão do que acontece em um âmbito especial da escola que é a sala de aula, procurei verificar a relação professor/aluno. Esta foi a abordagem feita no Sexto Capítulo. A relação professor/aluno neste estudo caracterizou-se como uma relação precipitadamente disciplinadora que tem a função de introduzir o aluno nos esquemas estruturais da sociedade.

No Sétimo Capítulo traço considerações finais sobre aspectos que me pareceram mais relevantes no trabalho, buscando chegar a nível de conclusões.

Quanto a estruturação do texto, tento vincular o mesmo aos documentos de coleta de material e observo à códigos de referência.

Estes códigos de referência podem ser assim compreendidos:

1 - Entrevistas

E.P.E. - Entrevista Professora. E.

E.P.V. - Entrevista Professora. V.

Em casos das iniciais virem seguidas de um número, este significa a série em que a professora trabalha.

Ex.: E.P.E. 2 (entrevista Professora E. 2ª série)

2 - Registros de Campo

São identificados através de um número que corresponde ao atribuído a observação. A descrição do registro vem sempre vinculada a especificação da sala de aula observada. Esta especificação consta de:

1 - Iniciais da Professora

2 - Identificação da Sala de Aula

3 - O ano da pesquisa (em situações que exigiam)

Ex.: RC77 (Registro de Campo) realizado na sala de aula da professora Z32 (Professora Z, série 3ª, ano 2 da pesquisa)

3 - Os depoimentos apresentam dois tipos de referências:

a - Vinculados a notas de roda-pé

b - Utilização de Códigos

Ex.: DF1 - Depoimento de Funcionário, Nº 1.

DM3 - Depoimento de Morador, Nº 3.

Quanto a estruturação das notas de roda-pé, estas seguem aos parâmetros propostos por Severino<sup>1</sup>.

1 - Antônio J. SEVERINO, 1980.

## CAPITULO I - PRESSUPOSTOS TEORICO-METODOLOGICOS

A tendência centralizadora das administrações públicas do setor educacional nas últimas décadas, em nosso país, tem se caracterizado pela geração vertical de planos e programas, ao mesmo tempo que provoca a redução do espaço político-pedagógico das unidades escolares.

Essa visão centralista da gestão da educação se caracteriza na forma de cumprimento de diretrizes, de encaminhamentos burocráticos e de observância de normas, criando situações de cerceamento do cotidiano escolar, apontando para um processo de homogeneização de procedimentos e práticas escolares.

Com a preocupação de compreender o processo apontado, procedi a análise de alguns documentos da escola que selecionei para esta pesquisa.

A documentação pesquisada revelou uma repetitividade no seu conteúdo, sendo que no período de 6 anos (1978-1983) estes planos apresentaram traços de pouca relevância para caracterizar a identidade da escola.

Esta caracterização insuficiente da escola deve-se a elaboração de planos que limitaram-se a listar dados, tais como, o levantamento das necessidades da escola em forma de "matriz analítica" e um "rol" de objetivos e atividades a serem desenvolvidos que refletiam

a política nacional de educação e desenvolvimento daquele momento histórico.

Paralelo à repetição de diversos itens no plano escolar, da rotina administrativa, incluíam-se alguns novos objetivos técnico-pedagógicos acentuadamente ideologizados.

Essa forma de elaboração do Plano Escolar revelou que necessidades dentre as quais a ampliação física dos ambientes, foram postergadas em função do privilegiamento das atividades que guardavam articulação com a política educacional daquele período.

A uniformidade dos planos escolares, configurada na repetitividade dos itens, demonstram um centralismo das "comissões de alto nível" e "equipes centrais" das várias gestões, que elaboram matrizes de procedimentos para serem adotadas pelas escolas. Em função do processo sucessório das administrações públicas, essas matrizes são substituídas juntamente com suas "equipes" de trabalho.

Nesse processo de sucessão administrativa a escola pública não tem suas especificidades reconhecidas como parte de um todo que possui, características particulares, embora apresente vínculos orgânicos com a rede à qual pertence e à sociedade, na relação dialética existente entre "todo" e "parte".

Conforme conceitua Cheptulin:

"O particular é simplesmente o singular, mas é igualmente o geral. O particular é a unidade do singular e do geral. A correlação do particular e do geral repre-



sentar uma correlação do todo e da parte, em que o particular é o todo e o geral é a parte."<sup>1</sup>

Em visão oposta a esta apresentada por Cheptulin, a SME (Secretaria Municipal de Educação) tem sido historicamente o centro do processo, de onde emanavam modelos de programas, planos e projetos, matrizes e condutas que retornam a ela na forma de planos escolares e relatórios uniformizados.

A equipe pedagógica que assumiu o setor educacional da Prefeitura de Campinas no ano de 1989, propugnando a democratização da escola pública do Município na forma da "construção de uma nova qualidade de ensino", propôs-se a:

1. Considerar a escola o centro do processo educativo,

2. Reconhecer que, enquanto centro do processo educativo, a escola precisa ter sua autonomia garantida para o encaminhamento de necessidade e decisões que permitiriam a criação de uma ambientação propícia ao trabalho escolar.

A partir destas referências, a então equipe gestora reconhecia a necessidade da escola construir a sua identidade, sufragada até então no bojo de propostas pedagógicas homogeneizantes e massificadoras.

"Cada escola municipal deve ter uma fisionomia própria, que a identifique no contexto das demais escolas da

---

1 - Alexandre CHEPTULIN, A Dialética Materialista, p. 196.

rede municipal e mesmo de Campinas."2

Essa caracterização parece apontar para a possibilidade de interromper o curso dos acontecimentos, ou seja, a trajetória dos projetos gerados em gabinetes. Nesse sentido, buscava subverter a própria visão de escola pública, de prática docente, diante de uma concepção centralista. Nesta proposta, a escola pública a partir de sua história de funcionamento e do conjunto de suas relações, manifesta-se como uma "unidade", ou seja, o "singular" que:

"... apresenta-se sempre como particular, porque sendo próprio apenas a uma formação material dada, ele a distingue de qualquer outra formação material."3

O documento que veiculou esta proposta convidava as equipes escolares enquanto sujeitos coletivos a assumirem o projeto pedagógico de sua escola. Sugeria também que fosse adotado na semana de planejamento da escola o seguinte procedimento: a elaboração de um Projeto em que a escola, assumindo sua "autonomia", desse um passo para a construção de sua "identidade".

Esta se apresentava como uma idéia dinâmica de "projeto pedagógico". Não mais um conjunto de dados, um rol de atividades,

2 - Projeto Pedagógico da Escola, SME - Departamento Municipal de Educação, Fev. 1989.

3 - Alexandre CHEPTULIN, op. cit., p. 197.

compondo com uma "matriz analítica", um "plano escolar" que se repetia a cada ano, mas, um processo contínuo construído no cotidiano da sala de aula, da merenda, do pátio, das reuniões e encontros formais e informais dentro da escola. Partia, então, do princípio de que a escola e o professor têm um espaço de autonomia e, nesse espaço, realizam seu projeto pedagógico que está articulado com os seus procedimentos, não tendo, assim, visibilidade nos modelos unificados propostos pela SME, que privilegiavam as informações protocolares e burocráticas.

O aparente reconhecimento por parte da SME destes elementos parecia possibilitar que cada unidade escolar produzisse sua história através da ação dos sujeitos anônimos que atuam no seu âmbito permitindo que se estabelecesse uma dinamicidade que superasse os traços da organização formal. A SME, então, se propunha a abrir um espaço para que a escola se elaborasse, assumindo sua singularidade, no conjunto da riqueza de suas relações.

Com essa pesquisa o meu interesse se voltou para a compreensão da dinâmica dessas relações. Procurei realizar um estudo do cotidiano de uma escola pública municipal buscando compreender o contexto relacional (trama de relações) em que são elaboradas as práticas escolares e trazer a nível da discussão essas práticas.

Selecionei para este trabalho uma escola que se situa em um bairro, hoje já não tão periférico, face ao próprio movimento de expansão urbana da cidade de Campinas.

O motivo que provocou esta escolha diz respeito ao fato de ter adquirido algum conhecimento acerca das situações sócio-econômicas do bairro em função do desenvolvimento de atividades em uma escola municipal da mesma região.

De início, me propus a realizar um Estudo de Caso, buscando a construção de um conhecimento que se iniciaria na compreensão de uma unidade em seus aspectos particulares, considerando-a uma instância deflagradora da compreensão da realidade concreta. O Estudo de Caso...

"Pretende retratar uma configuração que, embora particular, funcione apenas como ponto de partida para uma análise que busque o estabelecimento de relações sociais mais amplas de um determinado objeto de estudo."<sup>4</sup>

Ou ainda...

"É um meio de organizar os dados sociais, preservando o caráter unitário do objeto social estudado... é uma abordagem que considera qualquer unidade social como um todo."<sup>5</sup>

---

4 - Maria Laura P. Barbosa FRANCO, O Estudo de Caso no falso conflito que se estabelece entre Análise Quantitativa e Análise Qualitativa, p. 32.

5 - William J. GODE, Paul K. ITALT, Métodos de Pesquisa Social, p. 422.

Estes conceitos sugerem que se perceba a unidade estudada no conjunto das relações sociais e que, portanto, pode ser identificada como uma parte da "totalidade concreta"<sup>6</sup>.

Cada parte desta totalidade é igualmente um todo em que o geral é parte desse todo composto por este, acrescentando-se-lhe também elementos particulares que lhe dão caráter de singularidade.

O método seria, então, utilizado não como uma tentativa de captar este todo singular, mas uma tentativa de compreensão deste na complexidade de sua unidade, isto é, na análise das características importantes do objeto estudado.

Procurei, então, me instrumentalizar para compreender o que acontecia no cotidiano escolar de uma escola pública municipal em determinado bairro da cidade e um determinado contexto sócio-histórico e político-cultural, buscando analisar as relações escolares no âmbito das práticas dos profissionais da escola.

Esta preocupação me levou a permanecer um período de tempo prolongado na escola para tentar captar, no seu movimento cotidiano, tudo aquilo que pudesse revelar a complexidade das relações e das práticas escolares. Preocupei-me também em resguardar a identidade da prática das professoras e demais profissionais da escola, permitindo-me interferir apenas na medida que o meu relacionamento com estes profissionais se aprofundava com o avanço da pesquisa.

6 - Karel KOSIK, *Dialética do Concreto*, p. 35 e 42.

Para desenvolver um trabalho com as características apresentadas, me propus a examinar a produção científica que se aproximava do meu interesse, identificando a produção de Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell<sup>7</sup> que investigam o cotidiano de escolas públicas e salas de aula mexicanas.

Outros trabalhos também foram elucidativos como o de Sônia Penin<sup>8</sup>, Marly André, e Menga Ludke que fazem um estudo de escolas brasileiras.

Tendo por base o estudo dessas autoras considerarei que a pesquisa etnográfica apresentava metodologia adequada para o desenvolvimento do meu trabalho.

No meu entender, a pesquisa etnográfica não se configura como uma apreensão atórica do fato empírico, e também não consta de uma abordagem do real a partir de pressupostos ou hipóteses apriorísticas. Consta de um processo artesanal de abordagem do real, onde o material coletado no campo prático é discutido, ampliado e analisado à luz de conceitos teóricos que auxiliam a compreensão de problemas identificados. No processo de leitura, discussão, ampliação e análise do material coletado, de ir à realidade e vir às bases teóricas é que vão sendo elaboradas as categorias. Este foi o fluxo que busquei observar na condução dos procedimentos metodológicos da pesquisa.

7 - J. EZPELETA e ROCKWELL (1989); Material de trabalho discutido com a autora em I Seminário sobre Investigação Etnográfica em escolas, FUC/SP (1989)

8 - S. PENIN (1989); M. ANDRÉ, In V. CANDAU (1990); Menga LUDKE (1989).

A antropóloga Elsie Rockwell<sup>9</sup>, tratando da dimensão teórica da Etnografia, enquanto ramo da Antropologia e de sua relevância para a compreensão da escola, aponta alguns aspectos fundamentais para este tipo de pesquisa:

- O propósito de documentar o não documentado;
- O caráter descritivo do trabalho Etnográfico;
- A permanência prolongada da Etnógrafa no campo prático de pesquisa.

Segundo Rockwell, enquanto ramo da Antropologia, a Etnografia tradicionalmente teve a função de documentar a história dos povos ágrafos, encontrando nesta a história desconhecida de sujeitos anônimos e as relações de resistência e dominação que marcam a coexistência de diferentes culturas. Desse campo, a investigação etnográfica passou a ser aplicada em outras áreas do conhecimento social como no estudo do cotidiano, daquilo que parece familiar e que, no entanto, é o teoricamente desconhecido.

Assim sendo, por seus princípios e por seus procedimentos, estão entre objetos de investigação da Etnografia o bairro no estudo das sociedades complexas, a escola e a sala de aula, na pesquisa educacional, constituindo por estas razões uma metodologia adequada ao estudo que me propus realizar.

<sup>9</sup> - Elsie ROCKWELL, La Relevancia de la Etnografía para la Transformación de la Escuela, In Tercer Seminario Nacional de Investigación em Educación, Série Memória de Eventos Científicos Colombianos, p. 15 a 29.

Quanto ao caráter descritivo, mencionado por ROCKWELL, utilizei o conceito de "descrição densa" de GEERTZ, também já utilizado nos trabalhos de EZPELETA e ROCKWELL.

"... Ela é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação desenvolvida, consiste em tentar salvar o "dito" num tal discurso da possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis... Ela é microscópica."<sup>10</sup>

Na perspectiva da "descrição densa" de GEERTZ<sup>11</sup>, o trabalho Etnográfico é construído a partir de bases teóricas que dão suporte a tarefa de observação, registro e análise, buscando compreender a gênese e o significado daquilo que se manifesta na realidade estudada. Nesta concepção, o papel da teoria é de iluminar a realidade no sentido de facilitar, portanto, sua observação, registro e análise que tem implicitamente um caráter interpretativo.

A permanência prolongada na escola, enquanto campo prático de pesquisa, me possibilitou a observação de práticas, processos e relações que se dão no seu âmbito. Procurei estabelecer um relacionamento em que foram valorizadas a troca de opiniões e a participação dos pesquisados.

O desenvolvimento desta primeira parte do trabalho, configura-se como um Estudo de Caso Observacional como define

<sup>10</sup> - Clifford GEERTZ, A Interpretação das Culturas, p. 31.

<sup>11</sup> - Ibid., p. 14 a 41.



Trivimos<sup>12</sup> no qual privilegiou-se a Observação Participante. No entanto, esta participação foi dimensionada no relacionamento cotidiano e não definido previamente como proposta política de intervenção.<sup>13</sup>

Procurei, portanto, analisar as relações escolares em uma escola pública dentro de um processo que constou de:

1 - Levantar aspectos da história do movimento de urbanização do bairro, resgatando fatos e momentos que pudessem auxiliar na compreensão do seu cotidiano.

2 - Caracterizar elementos da história particular e do cotidiano da escola, buscando identificar possíveis nexos com a história e o cotidiano do bairro;

3 - Compreender a trama de relações que de forma subliminar tecem o cotidiano da escola estudada .

### 1.1 - UMA ABORDAGEM DA ESCOLA COMO CATEGORIA DE ESTUDO

Tendo em conta os objetivos desta pesquisa , considere

---

12 - O Estudo de Caso Observacional, privilegia a observação participante, dando margem para "cooperação" entre pesquisador e pesquisado, p. 135.

13 - A. N. S. TRIVIMOS, Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais, p. 133 a 134.

relevante abordar alguns aspectos acerca da educação e da escola enquanto categorias de estudo. Procuro demonstrar como a escola assume o papel de uma agência institucionalizada que historicamente passa a ser privilegiada como instrumento de apoio no processo de formação das modernas sociedades capitalistas.

Esse processo, no seu nascedouro, compreende a educação como sub-produto de um produto mais amplo de uma sociedade que é a cultura. Segundo Brandão<sup>14</sup>, a educação existe em todos os tipos de comunidades humanas como um inventário de "relações interpessoais diretas".

"É uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade."<sup>15</sup>

Tomando a educação por este ângulo, o processo educativo caminha no sentido de se manifestar como um movimento histórico que guarda estreita articulação com a construção da própria sociedade, passando a ser resultante das formas de relações sociais dominantes e do seu modo de produção, o que não acontece de forma mecânica nem linear pelo caráter institucional que o sistema de ensino assume como organização complexa.

14 - Carlos R. BRANDÃO. O que é educação. 32.

15 - Ibid. 32.

Nos grupos sociais onde o exercício das relações de poder ainda não foram mediatizados pela função do Estado Moderno, a educação se configura como um processo que se elabora a partir de diferentes situações e relações entre pessoas. Notadamente na convivência diária, no âmbito de um mesmo grupo familiar, da mesma aldeia, a mesma "classe etária" ou "sociedade iniciativa".<sup>16</sup>

"A sabedoria acumulada do grupo social não dá aulas. Tudo o que se sabe... se adquire por viver muitas e diferentes situações de trocas entre pessoas..."<sup>17</sup>

Nessas sociedades a educação não é uma prática seccionada das demais atividades e nem acontece dentro de um ambiente específico. Sem haver escola existe educação e aprendizagem. O lugar em que se dá a educação é o "lugar da vida e do trabalho", sendo este a casa, o templo, a oficina.

A partir do momento histórico que a divisão social do trabalho transforma a organização e o funcionamento dessas sociedades, a ação de educar modifica-se passando a constituir um trabalho socialmente institucionalizado. Nesse sentido o trabalho educativo se materializa através da ocupação formal de espaços, tempos, práticas e

16 - As classes etárias são agrupamentos de crianças e adolescentes que em grupo suprem parcialmente a intervenção do adulto na tarefa educativa. As sociedades iniciativas são associações que tem o objetivo de convencer o iniciado de valores necessários a situações do seu cotidiano. Dicionário de Antropologia, André AKOUN, 166.

17 - Carlos R. BRANDÃO, Ibid. 18.

tipos profissionais com um fim específico. O ensino passa a ser submetido à teoria pedagógica. É quando se coloca como importante a constituição da Escola, do aluno e do professor.

Para Brandão, essa configuração manifesta-se:

"Quando um povo avança um estágio complexo da organização de sua sociedade e de sua cultura, quando ele enfrenta, por exemplo a questão da divisão social do trabalho, e portanto, do poder, é que ele começa a viver e a pensar como problema as formas e os processos de transmissão de saber."<sup>18</sup>

Com esta caracterização a Educação passa a se emoldurar com a mesma dimensão político-ideológica que baliza as outras práticas sociais nas quais as classes dominantes procuram exercer seus mecanismos de controle.

Neste contexto a atividade de ensinar deve ser compreendida como uma função social que "precisa ser" institucionalizada fazendo com que "responda" às exigências da sociedade.

Nesse sentido configura-se uma política social do Estado Capitalista (enquanto aparelho governamental), que passa a pensar a sua intervenção na sociedade civil a partir dos interesses das classes dominantes.

---

18 - Ibid. 16.

O campo estratégico dessa política social se reflete no desenvolvimento de atividades formadoras e mantenedoras da "ordem" que definem o perfil das práticas escolares. Com relação ao papel que essas práticas e profissionais da escola exercem na sociedade, Brandão argumenta:

"Em nome de quem os constitui educadores, estes especialistas do ensino aos poucos tomam a seu cargo a tarefa de assumir, controlar e recodificar domínios, sistemas, modos e usos do saber e das situações coletivas de distribuição do saber."<sup>19</sup>

O entendimento da política social voltada para o setor educacional, nestes termos, remete para a compreensão do movimento contraditório dos diferentes interesses que se mobilizam por intermédio da ação das forças políticas da sociedade.

Esses diferentes sujeitos coletivos tomam a educação a partir de concepções diversificadas procurando apontar o seu projeto pedagógico como aquele que também atende aos interesses dos demais segmentos, configurando-se como uma luta política pela primazia que busca na materialidade do Estado o seu credenciamento e legitimação.

A sociedade industrial contemporânea, para atingir o atual estágio de sua complexidade econômica e social, experienciou

---

19 - Ibid. 33.

importante processo de transformação na sua organização e funcionamento. Essas transformações podem ser compreendidas a partir de fatores como:

- 1 - A mudança no modo de produção;
- 2 - As concentrações urbanas geradas pelo processo de migração rural urbano;
- 3 - A utilização da mulher e da criança como força de trabalho;
- 4 - As modificações do papel feminino e as transformações da estrutura familiar;
- 5 - O desenvolvimento dos meios de comunicação de massa modificando o modo de vida das pessoas e os seus tempos livres através do incremento da indústria cultural;
- 6 - A constituição de uma sociedade de consumo.

Caracterizada dessa forma, a sociedade industrial dos nossos dias passou a pressionar a Escola para que, enquanto agência de Ensino vinculada ao estado, estabelecesse uma certa funcionalidade entre Educação e Sociedade partindo do princípio de que o educando deve ser submetido a um processo pedagógico que busque reforçar esta identidade. A busca dessa identidade passa a se refletir na forma como o Estado estabelece os mecanismos de preparação do homem contemporâneo para exercer a sua vida nessa sociedade.

Nesse sentido, o perfil da escola pública de hoje guarda relações com o ideário do pensamento liberal que colocava o Estado como responsável pela oferta dos serviços educacionais (Escola Primária X Liceu). Ainda hoje esses serviços continuam apresentando um composto diferenciado e discriminativo: para a grande massa, constituída pelas classes populares, o Estado acena com a escola pública básica entendendo-a como o início e fim da trajetória do processo educativo do chamado homem do povo. Para as camadas privilegiadas, aponta os outros níveis de ensino como formas de assegurar a reprodução das relações de poder da sociedade.

A suposta versão de que o Estado desempenha, nas sociedades modernas, o papel de guardião dos direitos sociais dos seus cidadãos, dentre os quais, o livre acesso a uma escola e ensino público de qualidade, parece não se sustentar diante da realidade concreta se levarmos em conta problemas como repetência, evasão e outros a que estão submetidos os filhos dos trabalhadores das classes populares.

Essa situação de desnudamento do papel do Estado remete para o caráter de sua cumplicidade com os problemas que a escola pública passa a apresentar.

Para Silva Júnior, esse perfil da escola pública diz respeito ao fato da mesma situar-se:

"... na confluência da sociedade civil e sociedade política sendo um local de luta ideológica, do entrecro-

que das idéias e das convicções..."<sup>20</sup>

O entendimento da dinâmica da escola pública nos termos apontados por este autor apresenta afinidades com o pensamento de Justa Ezpeleta<sup>21</sup>, que concebe a escola como "Força Social Viva", que precisa ser percebida no contexto:

- Da história acumulada e rearticulada;
- Dos diferentes setores sociais ;
- Em que suas práticas são síntese de concepções historicamente vividas.

Para essa autora,

"Perguntar-se pela escola como Força Social Viva é reconhecer a sua motivação educativa. O objetivo por conhecer o que se passa na escola, como se constituem os seus dias, ... seu funcionamento tanto como a sua possibilidade de assimilação de novas alternativas."<sup>22</sup>

Esta percepção expressa no pensamento desses dois autores possibilita o estudo da escola pública no seu aspecto histórico,

<sup>20</sup> - Celestino SILVA Jr. A escola pública como local de trabalho, 15.

<sup>21</sup> - Justa EZPELETA, Cuadernos de Investigacion Educativa, nº 20, p. 13.

<sup>22</sup> - Justa EZPELETA, Op. cit., p. 13.



como aparelho de hegemonia. Tomando como base esta concepção, procuro compreender a escola pública na sua forma genérica ao lado da sua dimensão específica. Busco interpretá-la no conjunto dos interesses e relações que compõem o seu funcionamento e o seu movimento, considerando a sua trajetória de construção permanente que acontece ao nível do cotidiano, na história vivida e construída particular coletivamente por cada sujeito.

## 1.2 - SOBRE O COTIDIANO

Para compreensão do cotidiano, tomei da construção de Agnes Heller alguns conceitos que compõem, juntamente com os já apresentados, a base deste trabalho. Sobre a vida cotidiana, Heller assim se manifesta:

"A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela colocam-se em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se colo-

quem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda a sua integridade."<sup>23</sup>

Para Agnes Heller, o cotidiano corresponde ao vivido por cada homem em todos os seus gestos, dias, momentos e época histórica. Vivendo sua vida e realizando seu trabalho o homem aprende e desenvolve, em um meio intrincado de relações, atividades variadas para poder reproduzir-se de modo histórico e particular no mundo em que vive. Sendo assim, o estudo do cotidiano envolve todas as instâncias da vida do homem, ou seja, o trabalho, a vida familiar, as suas relações sociais, etc.

Historicamente, a sociedade se transforma alavancada por novos interesses, correntes de pensamento, avanços da ciência, ação da técnica e tecnológica, mas o progresso e a modernização não exterminam a vida cotidiana que, a cada momento histórico e segundo grupos ou classes sociais diferenciadas, possui caracterização própria.

Assim, o que é cotidiano para uma pessoa ou grupo de pessoas, em determinado momento histórico, não é precisamente para outras pessoas, outros grupos e classes. Portanto, o cotidiano, na compreensão de Heller, é um conceito que revela o caráter classista da sociedade em que vivemos, e apresenta o homem comum como um sujeito do processo histórico em um nível micrológico, entendido como um

<sup>23</sup> - Agnes HELLER, O Cotidiano e a História, p. 17.

dos níveis em que acontece a história. A reprodução social não acontece tacitamente, mas num conjunto contraditório em que se fazem presente mecanismos e relações de resistência. Nas palavras de Heller:

"Cotidianidade não tem sentido autônomo. A cotidianidade adquire sentido no contexto do meio histórico e no processo histórico como substância da sociedade."<sup>24</sup>

Portanto, não se mantém como uma relação seccionada com a história, mas se constitui um de seus níveis, faz parte do seu contexto, antecipa fatos fazendo a história.

No cotidiano, o homem realiza ações, gestos e relações que envolvem todas as suas forças, consumindo-as em atividades muitas vezes repetitivas e fragmentadas, mas não precisamente "toda a sua força", toda a sua energia e capacidade de produzir, criar, envolver-se e, nesta realização, sentir-se ativo e criador, plenamente homem. Isto só acontece quando o homem dedica toda a sua vontade e energia em uma atividade humano-genérica, que não o fragmenta, mas na qual ele domina o processo, quando então se dá a "suspensão" da cotidianidade, que revela ao homem sua essência humana.

"Os componentes da essência humana são, para Marx, o trabalho (a objetivação), a socialidade, a universalidade, a consciência e a liberdade. A essência humana, portanto, não é o que "esteve sempre presente" na

---

24 - Agnes HELLER, Sociologia de la vida cotidiana, 1977, p. 93.

humanidade (para não falar mesmo de cada indivíduo), mas a realização gradual e contínua das possibilidades imanentes à humanidade, ao gênero humano."<sup>25</sup>

Nessa elaboração sobre essência humana que Heller toma de Marx, está implícito a discussão do conceito de sujeito cotidiano como sendo o homem particular que vive, com sua identidade, situações particulares e coletivas, para o que são determinantes o "valor" e o "desvalor", como tudo aquilo que favorece ou nega ao homem a possibilidade de desenvolvimento dessa essência. Os "valores" se constituem a medida que favorecem a passagem do "homem inteiro", que se esgota na realização de tarefas fragmentárias, hierarquizadas e homogeneizadoras dos tempos cotidianos para o "inteiramente homem" que, congregando seus esforços, se congrega e se constrói extrapolando o nível da cotidianidade.

A vida cotidiana é insuprimível, ineliminável. No entanto, pode ser momentaneamente suspensa por experiências transformadoras ocorridas em espaço e tempo particulares e por interesses humanos genéricos, ao nível do trabalho criador da arte e da ciência. A suspensão da vida cotidiana não constitui-se um contínuo na vida do homem, mas constitui-se como "circuitos" que retiram e devolvem o homem à cotidianidade, possibilitando ao indivíduo o enriquecimento do cotidiano.

<sup>25</sup> - Op. cit., 1989, p. 4.

A esfera do homem cotidiano, pois, é a esfera do homem concreto, o que produz e reproduz as relações sociais como instrumento de sobrevivência. Kosik refere-se a este homem em seu ambiente de produção:

"Os homens ingressam na situação dada independentemente da consciência e vontade, tão logo "se acham" dentro da situação a transformam."<sup>26</sup>

A relação entre o cotidiano de vida e o cotidiano escolar é definida a nível dos "processos" (cotidianos) e da especificidade que estes assumem em cada situação de vida do sujeito. Estas situações extrapolam o âmbito escolar introduzindo e excluindo neste, práticas e saberes provenientes de outros âmbitos.

"A realidade escolar parece sempre mediada pela ... apropriação, elaboração, refuncionalização ou repulsa que os sujeitos individuais levam a cabo."<sup>27</sup>

A apropriação, portanto, manifesta-se como um dos processos básicos de inclusão e exclusão de diferentes práticas e saberes do cotidiano escolar, articuladas entre sujeito particular e seu mundo social, aonde pesam o passado histórico vivido.

Na prática escolar cotidiana, são assim incluídos elementos exteriores ao domínio escolar e muitas vezes excluídos elementos que pertencem ao domínio da escola.

<sup>26</sup> - KOSIK, op. cit., p. 219.

<sup>27</sup> - Justa EZPELETA, Pesquisa Participante, 25.

### 1.3 - PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DO MATERIAL EMPIRICO

Na tentativa de apreensão do real escolar busquei, inicialmente, registrar observações, fazendo-o no sistema de caderno de campo e relatórios.

Posteriormente, essas observações eram ampliadas com informações e questionamentos sobre pontos de interesses que, posteriormente, geravam discussões e troca de idéias entre pesquisadora e pesquisados.

As observações foram feitas inicialmente nas sala de aula, em situações de ensino e de relações professor/aluno, vendo-as no conjunto do movimento da escola.

Outros procedimentos de pesquisa adotados neste trabalho foram :

- Valorização de conversas informais, travadas distantes das formalidades institucionais e burocráticas, sendo que era do conhecimento das professoras o meu intento pesquisador!

- Observação de situações de atendimento à merenda, filas de entradas e saídas.

Assim eu tentava "documentar o não documentado" do cotidiano escolar.

A análise documental foi desenvolvida a partir do estudo de documentos da escola, das SECs , assim também como artigos de

jornais e informativos.

Após um ano de observações e constantes revisões do material coletado, passei a sentir necessidade de ampliar algumas informações a partir da própria problematização gerada pela leitura do material<sup>28</sup>.

Com base nesse primeiro momento, organizei roteiros de entrevistas, no estilo "semi-estruturadas", tomando como referencial questões levantadas a partir das observações, no sentido de compreender o significado de fatos.

O material coletado na entrevista me possibilitou complementar informações e, ainda, levantar pistas relevantes para o meu trabalho.

No total dos vinte e um professores integrantes do quadro da escola, selecionei para o meu estudo aqueles atuantes nas turmas de 1ª a 4ª séries, ou seja, onze professoras. Destas, uma era ligada ao programa de educação artística, tendo, por esta razão, trânsito em todas as séries. Com estes onze professores os procedimentos de pesquisa foram:

- Em seis turmas de 1ª a 4ª série realizei observações participantes, que envolveram trabalhos com professores e alunos;

28 - O quadro demonstrativo do fluxo de trabalho no campo empírico consta dos anexos.

- Entrevistei nove professoras, sendo seis do grupo de observação e três de outras turmas não observadas;

- Foram ainda:

Entrevistadas a diretora, a auxiliar de direção e funcionárias mais antigas;

Foram tomados depoimentos de duas professoras com mais tempo de serviço na escola, sendo estas atuantes nas turmas de 5ª a 8ª série. Ainda em termos de depoimentos, foram informantes três funcionárias da escola, uma integrante da APM, três representantes da sociedade Amigos de Bairro e também um antigo militante do movimento da Assembléia do Povo, na presente gestão municipal ocupando Cargo de Administrador da AR (Administração Regional da Prefeitura Municipal de Campinas) que administra o bairro no qual a escola está localizada.

A entrevista etnográfica foi realizada conforme procedimentos adotados por Domingues<sup>29</sup>. Foi previamente solicitada aos pesquisados sendo que as questões se originaram de uma análise preliminar do material obtido nas observações e nos relatos informais. As entrevistas foram realizadas em meados do terceiro semestre de pesquisa, ou seja, quando eu e as pesquisadas tínhamos construído um relacionamento de relativa confiabilidade.

<sup>29</sup> - José DOMINGUEZ, O Cotidiano da Escola de 1º Grau - O sonho e a realidade, 37.



O procedimento dos depoimentos seguiu a proposta sobre trabalhos com "memórias"<sup>30</sup>. Assim, cada informante foi solicitado a falar de sua vida e ao mesmo tempo formulei questões relacionadas ao problema de estudo.

O nível da minha "participação" na pesquisa foi "dimensionado a partir do relacionamento cotidiano e não definido previamente como proposta de intervenção", sem entretanto significar uma dimensão puramente eventual. Busquei superar o processo de observação do objeto de fora para dentro, procurando valorizar procedimentos que permitissem captar opiniões dos sujeitos sobre o vivido naquele contexto escolar.

O resgate da história da Escola enveredou por este caminho. Para sua realização houve envolvimento de professores, funcionários e alunos da escola. Enquanto pesquisadora, assumi a sistematização do material levantado, tendo utilizado fotografias como um recurso para investigação.

#### 1.4 - O MEU RELACIONAMENTO COM O GRUPO

A abertura da escola para a pesquisa foi gradativa e construída no relacionamento cotidiano. A partir do contato feito no início do 2º semestre de 1989, até o final do mesmo ano, apenas três

30 - Zelia DEMARTINI, Histórias de vida na abordagem de Problemas Educacionais. In: Experiências com Histórias de vida. 56.

professores haviam permitido a observação em suas salas de aulas. Durante o período de pesquisa na escola (1989-1990), foram observadas seis turmas de 1ª a 4ª série distribuídas nos dois turnos de funcionamento da escola. Com as demais professoras foi possível apenas conversas informais e entrevistas.

A direção encaminhou a decisão de abertura da escola para a pesquisa em uma reunião com as professoras. Nesta oportunidade três concordaram em participar da pesquisa.

A expansão para observação das demais salas de aula foi negociada na minha convivência na escola.

Na sala de aula algumas professoras mostravam-se inquietas com o que seria por mim registrado e, manifestavam-se perguntando: "Você vai registrar tudo?"

Esta preocupação inicial foi marcante, a ponto de uma das professoras ante a minha presença transformar suas aulas em demonstrações dos seus procedimentos didáticos e do "progresso" da turma. Esta postura motivou a interrupção momentânea dos meus trabalhos nesta turma, enquanto elaborava outras formas de relação e abordagem.

As professoras sempre tiveram o cuidado de apresentar-me à turma de alunos, que me submetiam a uma série de perguntas sobre o que era o que fazia. Isto antecipava uma atitude receptiva e aberta por parte dos mesmos que, em alguns casos, interessavam-se por dar entrevistas e por ouvir gravações de aulas que constituíam

material de pesquisa. Estas gravações também estiveram a disposição das professoras.

A participação em reuniões de integração da escola foi limitada, sendo apenas permitida em três ocasiões e especificamente nos momentos em que eram tratados assuntos estritamente pedagógicos. Foi-me vedada a participação nos momentos em que seriam tratadas questões administrativas, o que tomei como atitude de resistência visando limitar a minha compreensão da correlação de forças que permeiam o cotidiano escolar e que podem se tornar evidentes em ocasiões de reuniões dos profissionais da escola, que possibilitam encontros e confrontos de idéias, opiniões e posições.

A permanência prolongada na escola possibilitou-me construir com a equipe escolar, um relacionamento relativamente confiante em que as professoras me ofereciam amostras de trabalhos desenvolvidos em sala de aula, e permitiam-me participar do trabalho docente em diferentes momentos. Falavam do seu trabalho, suas experiências, suas dificuldades, como também de suas relações com as colegas e com a escola. Em bate-papo informais participei de troca de opiniões e de informações. Nestes momentos vinham à tona fatos e situações que passaram a ser problematizados, abrindo possibilidades de utilização de novas abordagens, importantes para a elaboração dos roteiros de entrevista e dos depoimentos.

Ao final de um dia de observação havia necessidade de ampliação de fatos, através de comentários meus e do pesquisado. Atendendo a solicitações da direção, após meses de pesquisa dei um primei-

ro retorno sobre o trabalho que vinha desenvolvendo dentro da escola. Nesse momento, foram apresentados e discutidos aspectos da prática docente até então observados. Também foi explicitado o nível de minha intervenção no trabalho desenvolvido em sala de aula.

Após esse retorno, foi possível desenvolver uma relação menos tensa com o grupo, uma vez que este passou a perceber o interesse da pesquisa em compreender o trabalho docente como uma prática contextualizada, o que suscitava a necessidade de discutir essa prática nos seus vários aspectos.

O processo de montagem da história da escola foi um momento de grande aproximação entre pesquisadora e pesquisados. A participação dos sujeitos da escola aconteceu:

- na recomposição dos fatos;
- como informantes, não apenas descrevendo fatos, mas ampliando informações sobre eventos.

## CAPITULO II - A CONSTRUÇÃO COTIDIANA DA ESCOLA PÚBLICA NO CONTEXTO DO BAIRRO

A escola pesquisada se caracteriza enquanto equipamento público, como uma das demandas que o movimento social em defesa dos direitos políticos e sociais passou a reivindicar de forma mais intensiva no final da década de 70, em todo o país.

Na tentativa de compreender a sua contextualização do ponto de vista social, histórico e político, levantei o histórico do bairro.

Para elaboração desse histórico, procurei privilegiar uma abordagem a partir do tratamento de informações que foram coletadas nos depoimentos de moradores mais antigos, assim como, junto a profissionais que trabalham em órgãos e unidades dos equipamentos públicos da região pertencentes a Prefeitura Municipal da cidade<sup>1</sup>.

### 2.1 - BREVE HISTÓRICO DO BAIRRO

A caracterização da urbanização do Bairro Verde se inicia com o loteamento de uma fazenda de propriedade particular no

---

1 - Foram ouvidos um ex-militante do Movimento da Assembléia do Povo, dois dirigentes de organizações do bairro, um integrante da atual direção da APM da escola e funcionários (2) com maior tempo de serviço na escola.

final da década de 50 e início dos anos 60. Essa caracterização inicial corresponde a uma fase de forte expansão da cidade provocada pelos impactos do progresso urbano-industrial que os investimentos, principalmente de capitais privados, começam a exercer sobre a região de Campinas.

Com relação a esse período há depoimentos que assim se manifesta :

"Aqui era uma fazenda. A dona vendeu os lotes, quando eu mudei para cá não tinha casa nenhuma, só tinha um matagal, uma barroca, e uma mina de água onde as mulheres iam lavar roupa."<sup>2</sup>

O tipo de moradia predominante nessa época eram as casas com cerca de bambu, sendo que as pessoas procuravam contornar todos os problemas causados pela ausência de infra-estrutura urbana no bairro :

"Não tinha água nem luz. Eu era empregada doméstica. Saía para trabalhar e quando voltava à noite não sabia onde pisava. Só íamos para a cidade à pé, pois o ônibus passava muito longe e quando chovia o riacho enchia e não dava para atravessar para a cidade."<sup>3</sup>

Através do depoimento da moradora percebe-se que o ponto de vista físico o bairro sofreu grandes transformações. O riacho a

2 - Depoimento da conselheira da Sociedade Amigos do Bairro e membro da A.P.M. da escola; imigrante de Itapira (SP) é moradora do bairro desde 1950.

3 - Depoimento de moradora, Ibid.

que se refere não existe mais. O asfaltamento de ruas foi ao longo dos anos transformando-o em um córrego. As obras de canalização desse córrego são atualmente uma das principais reivindicações que as organizações representativas dos interesses da população do bairro tem apresentado junto aos órgãos e setores especializados da Prefeitura de Campinas.<sup>4</sup>

A imagem de uma suposta "cidade ideal" que apresentava boas oportunidades de vida e trabalho passou a exercer uma significativa influência no fluxo de migração.

Esse processo migratório teve sua origem em regiões de outros estados brasileiros como o sul de Minas Gerais, O Paraná e a região Nordeste. Do ponto de vista interno há também uma parcela de imigrantes de outras regiões do próprio estado de São Paulo.

Com relação à vida do bairro na fase inicial de sua formação, se sobressaía a tradição religiosa que os moradores trouxeram de seus lugares de origem e que se manteve bastante presente no seu dia-a-dia. Um exemplo disso eram os festejos juninos em que manifestações religiosas como a procissão, a "ladainha" e a festa do "mastro" antecipavam a parte profana dos festejos.

"Aqui se festejava muito São João. Depois o bairro foi crescendo e não deu mais."<sup>5</sup>

4 - Boletim da Associação Amigos de Bairro, nº 1

5 - Residentes do bairro.

As crianças que se reuniam em torno de brincadeiras populares, como pular corda em frente às suas casas, jogar bola, hoje não o fazem mais abertamente, mas apenas em locais fechados. Os meninos ainda soltam pipa e alguns balões. Alguns jogam "truco" em um bar. Atualmente a diversão do final de semana é ir a uma boate de nome "Cangaceiro".

O bairro que na fase inicial de sua formação correspondia apenas a um grande loteamento, atravessou um processo de transformação que se caracterizou como produto de reivindicações do movimento organizado do conjunto dos seus moradores (residentes e favelados) por um período de aproximadamente 15 anos de luta pela conquista da prestação de serviços sociais básicos na área de sua abrangência.

O Bairro Verde que está localizado na zona leste de Campinas, apresenta um perfil bastante heterogêneo.

Em sua configuração geográfica estabelece fronteiras com outros como a vila Ipanema, vila Celina, vila Ita, Jardim Novo, Vilalle, Jardim Baron e Jardim Ceci, que embora limitrofes do primeiro, apresentam características diferenciadas entre si, tanto do ponto de vista sócio-econômico como da própria qualidade da sua infra-estrutura urbana.

Um exemplo dessa situação é o perfil da vila Ipanema que compõe, juntamente com o bairro Verde, um dos pilares da base de onde provém a população escolar. A vila Ipanema, nesse sentido, apresenta um composto variado em sua formação. Uma parte do seu territó-



rio é habitado por famílias de classe média, a outra apresenta um perfil de favela.

Embora a favela da Vila Ipanema se apresente como uma das mais antigas da cidade, as suas atuais condições ainda são motivos de reivindicações dos seus habitantes, quanto à sua urbanização, o que lhes traria a mesma qualidade de vida de seus vizinhos.

Essa característica diversificada da população dos bairros que se encontram na zona de influência da escola, permite demonstrar que a sua clientela é bastante heterogênea, seja do ponto de vista econômico como da própria situação sócio-cultural das crianças que compõem a sua demanda escolar.

O perfil das ocupações profissionais dos moradores do bairro pode ser assim caracterizado: ex-trabalhadores rurais, trabalhadores da construção civil, metalúrgicos, empregadas domésticas, bancários, comerciários, dos transportes coletivos (motoristas, cobradores), e funcionários públicos. Do ponto de vista da situação ocupacional no mercado de trabalho da cidade, há uma parcela de trabalhadores que desempenham atividades na chamada economia informal (biscateiro)<sup>6</sup>.

No que se refere à trajetória política do bairro, um indicativo relevante é que seus moradores tiveram um papel ativo no

---

<sup>6</sup> - Este depoimento foi dado por um militante do movimento popular e movimento sindical. Filhado ao Partido dos Trabalhadores e atual administrador da AR. Filho de imigrantes, residiu no bairro por 12 anos.

movimento da "Assembléia do Povo" e na própria história do movimento popular de Campinas, promovendo e participando de reuniões e manifestações onde discutiam e reivindicavam soluções para necessidades como: habitação, abastecimento de água, energia elétrica, saneamento básico, escolas para as favelas e bairros pobres de Campinas.<sup>7</sup>

Os serviços existentes atualmente no bairro se constituem de equipamentos públicos para prestação de serviços à população: Escolas Municipais e Estaduais, Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIS (vinculadas a própria Secretaria da Educação), Centros de Saúde, Centros Infantis, Instituições Filantrópicas e Creches.

No âmbito das organizações da sociedade civil, o bairro conta com organizações de base popular como: Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), Conselhos de Moradores locais, Comissões populares de Habitação, Sociedade Amigos de Bairro e Conselho Popular, sendo este o primeiro a ser instalado pela última gestão Municipal que envolve representantes do bairro e da região que compõe a jurisdição da AR (Administração Regional) a qual pertence o bairro.

O funcionamento dos serviços públicos do bairro estão estruturados de forma setorial (saúde, educação, etc) de tal maneira que embora localizados na mesma região da escola apresentam uma precária articulação entre esta e os outros equipamentos públicos, não chegando praticamente a efetivar-se concretamente.<sup>8</sup>

7 - Doraci Alves Lopes, Movimento da Assembléia do Povo e a Crítica da "Marginalidade". Tese de Mestrado, 1988 - IFCH - UNICAMP, p. 25.

8 - Donizeti, Ibid.,

Em Campinas, como em outros grandes centros urbanos, como no caso das cidades de Rio de Janeiro e São Paulo, o movimento organizado de favelados e bairros pobres, apresentaram algumas conquistas. As organizações do Bairro Verde, onde está localizada a escola, juntamente com as duas favelas do Jardim Ipanema e Santa Edwiges, tiveram marcada participação no encaminhamento de reivindicações que buscavam a ampliação e melhoria dos serviços básicos como : saúde, educação, transporte. <sup>9</sup>

## 2.2 - A CONSTRUÇÃO E HISTÓRIA DA ESCOLA

No bojo dessas reivindicações é que se dá a construção da escola, inicialmente com três salas de aula, em uma área do bairro que já anteriormente havia sido reservada para parque municipal.

Essa previsão que já se configurava desde a fase do plano de loteamento da fazenda é que gerou o processo embrionário da atual formação urbana do bairro.<sup>10</sup>

Nesse período foram construídas no próprio umas outras também pequenas unidades escolares que se localizaram na mesma região da escola objeto desta pesquisa com a mesma proposta de atendimento à clientela em fase de escolarização de 1º grau. <sup>11</sup>

<sup>9</sup> - Doraci Alves LOPES, Movimento da Assembléia do Povo e a Crítica da Marginalidade, Tese de Mestrado, 1968 - IFCH - UNICAMP, p.25.

<sup>10</sup>- Mapa do loteamento do bairro em anexo.

<sup>11</sup>- Depoimento do militante Donizeti, op. cit.

Do ponto de vista de sua trajetória, a escola no momento de sua instalação, recebeu denominação do próprio bairro, possivelmente como forma de caracterizar a sua conquista enquanto equipamento público reivindicado pela força do movimento organizado do bairro junto ao governo do município.

Posteriormente ocorreu a mudança do seu nome, passando então a ter o nome de um membro da Academia Campineira de Letras, fato que justificou uma homenagem, ainda em vida, por parte da Câmara Municipal, a este. Esse patrono parece ter estabelecido a partir daí, um vínculo de relacionamento com a escola, estando presente em diversas homenagens que lhe foram prestadas.

Este processo manifesta o significado de burocratização da escola enquanto conquista do movimento popular organizado como forma de institucionalização da mesma enquanto aparelho do Estado.

Em 1978, a escola podia ser assim caracterizada: funcionava em três horários, atendia 292 alunos oriundos de famílias de camadas populares residentes na região. As turmas formadas destinavam-se ao trabalho escolar de 1<sup>ª</sup> a 4<sup>ª</sup> séries do 1<sup>º</sup> grau.

A partir de análise de documentos (Planos Escolares, registros de movimentação de alunos, antigos processos), referentes ao período de 1970 a 1980, a área física inicial da escola era assim especificada:

- Abrange uma área total de terreno que possui 1062 m<sup>2</sup>, sendo que o primeiro prédio corresponde a 270m<sup>2</sup> de área construída

contando este com as seguintes dependências :

- Diretoria; três salas de aula; dois sanitários; área livre gramada.

Embora a placa inaugural aponte o ano de 1980 como ano de inauguração do segundo bloco da escola, os planos escolares apontaram a necessidade de sua conclusão até o ano de 1983. Isto permite compreender que somente nesse último ano é que a construção do segundo bloco foi efetivamente concluída.

Com essa nova área que corresponde a uma ampliação, a escola passa a ter mais 410,67m<sup>2</sup> de área construída.

Essa ampliação constou de :

- 4 salas de 8m x 6,30 m cada;
- 1 diretoria de 4m x 4m;
- 1 cozinha de 2,60 x 5,65 m;
- 1 banheiro anexo à diretoria de 2,20 m x 1,50 m;
- 2 banheiros para alunos de 4,50 m x 4,25 m cada;
- 1 corredor de 1,50 m x 5,65 m;
- 1 galpão de 4m x 8,30m;
- 1 passagem coberta de 2 m x 28 m;
- Área livre para recreação.

Com essa nova área, a escola passou a ter um total de

680,67 m<sup>2</sup> de área construída.<sup>12</sup>

O quadro de profissionais que desempenhavam suas funções na escola no ano de 1978 era composto apenas da diretora, com formação em Pedagogia, que desempenhou suas funções profissionais de 1978 a 1983 em caráter precário do ponto de vista legal e administrativo considerando a sua autorização para o exercício do cargo. Integravam também o quadro de funcionários, um médico; um psicólogo<sup>13</sup>, uma merendeira (que continua na escola até a presente data, exercendo agora a função de inspetora de alunos). São também funcionários da escola com maior tempo de serviço: uma servente e um guarda que são residentes no bairro.

Com referência as relações que os funcionários da escola possuem com o bairro, é relevante considerar a sua situação de residentes do bairro.

A partir de 1978, o plano escolar apresenta solicitações do trabalho de mais um profissional para desempenhar as atividades de "auxiliar de direção". O pedido justificava-se pela "sobrecarga de trabalho no atendimento a pais, escrituração escolar, atendimento a professores e funcionários da escola". A configuração desta

12 - Plano escolar de 1983. Escola dos Jardins. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Campinas.

13- Este profissional que segundo depoimentos era responsável por um projeto de sua especialidade na escola não tinha suas atividades especificadas nos documentos escolares. A partir de 1979 os documentos consultados não apresentam mais qualquer referência quanto a presença deste profissional na escola.

solicitação, por parte da direção da escola, aponta somente para a necessidade de solucionar os problemas internos, de natureza burocrática.

A equipe docente da escola nesse período era composta por nove professores com formação identificada como "normalista". Essas professoras eram distribuídas nas quatro 1<sup>as</sup> séries do 1<sup>o</sup> grau, que funcionavam em três turnos diurnos.

No ano de 1980 a escola, em função da demanda do bairro, passa também a oferecer as últimas séries do 1<sup>o</sup> grau significando que somente após quatro anos de sua inauguração é que foi considerada importante a oferta da terminalidade do 1<sup>o</sup> grau. Considerando que o funcionamento dessas classes passaram a acontecer no anexo em fase de acabamento, pode-se entender que o trabalho escolar ali desenvolvido estava submetido a precárias condições de realização.

Esta situação geral de precariedade vem a tona no próprio processo de reconhecimento da escola :

"O prédio onde se encontrava o arquivo com documentos para revisão se encontrava alagado em virtude das chuvas, não havendo possibilidade de adentramento no referido prédio."14

14- Parecer da equipe de inspeção, Secretaria de Estado de Educação, Coordenadoria de Ensino do Interior, Divisão Regional de Ensino de Campinas, 16/02/1982.

Com base nas diretrizes nacionais da educação, determinadas pelo então governo central que criou e colocou em vigência a lei 5.692/71 e de acordo também com os fins do ensino municipal, a escola estabeleceu como seus objetivos :

1. Oferecer situações as quais permitam aos educandos desenvolver suas potencialidades;
2. Propiciar condições onde o educando possa desenvolver iniciativa, responsabilidade, criatividade, análise crítica;
3. Promover atividades de lazer, oferecendo condições para um ajustamento do educando à escola;
4. Através do entendimento pedagógico intensivo, integrar o educando no nível de escolaridade de sua série;
5. Criar oportunidades para que o aluno, em todas as séries, saiba expressar corretamente suas idéias através da linguagem escrita e oral;
6. Criar condições para que os educandos adquiram hábitos de higiene e cuidados com prédio escolar;
7. Promover condições para um bom relacionamento entre pais e mestres e entre escola e comunidade;



8. Criar situações e oportunidades onde o educando possa demonstrar respeito e espírito cívico para com sua pátria."

A listagem desses objetivos passa a ser repetitiva nos planos da escola.

No ano 1979, foi acrescentado a essa listagem o seguinte objetivo:

"Promover atividades de lazer, oferecendo condições para um melhor ajustamento emocional do educando."

Contudo, a inclusão deste objetivo não se caracteriza como uma nova perspectiva no desenvolvimento do trabalho escolar. Na verdade, a sua inserção diz respeito a uma continuidade da proposta pedagógica que vinha sendo desenvolvida a partir de 1976, que guardava compatibilidade político-ideológica com o perfil populista da matriz de educação e desenvolvimento dos governos da época.

Com essa caracterização, a proposta pedagógica da época afastava a possibilidade de a participação dos moradores do bairro no processo de construção cotidiana e de tomada de decisão junto a escola. Esta, por sua vez, passa a apresentar um caráter predominantemente adaptador aonde os filhos de trabalhadores teriam oportunidade de tomar contato com o processo pedagógico formal, voltado para o afastamento de sua conduta e de seu desenvolvimento aos valores sociais vigentes.

Buscando efetivar e dar visibilidade à operacionalização destes objetivos, os planos da escola estabeleceram uma rotina de atividades semanais transcritas a seguir:

2ª feira - Música, hinos pátrios, poesias;

3ª feira - Treino caligráfico e ortografia;

4ª feira - Cópia e interpretação de textos;

5ª feira - Redação (avisos, cartas, reproduções, transcrições, composições)."

Parelelamente a estas atividades, outras eram planejadas, sendo qualificadas como "pesquisa na escola", as quais eram realizadas fora do horário de aulas. Essa atividade de "pesquisa na escola" constava do estudo de alguns assuntos específicos que eram precedidos através da consulta em livros.

Nessa rotina semanal do trabalho pedagógico a sexta-feira passava a ser privilegiada como um dia especial para o desenvolvimento de atividades de "recuperação". A recuperação se configurava no plano escolar como um atendimento específico que deve ser realizado ao final de cada "objetivo de ensino".

Com referência ao biênio 79/80 os documentos revelam uma expansão da carga de atividades no último dia da semana, sendo identificadas como :

a) Atividades de maior aproximação com a natureza como passeios ao bosque e ao ar livre nas redondezas da escola;

b) Plantio de mudas no terreno da escola;

c) Observação periódicas da forma de apresentação dos alunos da escola. Estas observações se caracterizavam como "revistas higiênicas" que visavam exercer o controle sobre a limpeza do uniforme, asseio corporal e as condições do material escolar.

Nos primeiros anos de seu funcionamento a escola passa a apresentar um relativo crescimento na oferta de vagas, notadamente no período de 1976 a 1983. De 292 alunos atendidos em 1978, a escola passa a atender 422 crianças em 1983, significando com isto que nessa fase a escola apresentou uma taxa aproximada de aumento de vagas da ordem de 44,5%.

No entanto, nos anos seguintes essa situação não se mantém, tomando como exemplo os três últimos anos anteriores a realização desta pesquisa, percebe-se uma quantidade decrescente de alunos atendidos na escola, conforme quadro I.

A quantidade total de alunos atendidos nos três anos seguintes, inclusos no quadro I, sofre um aumento significativo em 1989, passando a atingir o número de 424 alunos. Observa-se ao se avançar das séries mais básicas para as últimas séries do 1º Grau uma drástica e já clássica redução do número de alunos matriculados.

## QUADRO I

SERIES	ANO		
	1986	1987	1988
1ª	94	82	84
2ª	55	72	65
3ª	81	36	60
4ª	67	60	34
5ª	45	34	48
6ª	18	26	25
7ª	19	12	14
8ª	15	16	-
<b>TOTAL</b>	<b>394</b>	<b>338</b>	<b>330</b>

FONTE: 4ª Delegacia Regional de Educação.  
Centro de Informações Educacionais.

Essa situação permite compreender que por um longo período (aproximadamente 10 anos), a escola enquanto equipamento público, parece pouco corresponder as necessidades sócio-educacionais da população.

Os planos escolares já traziam observações sobre os problemas de capacidade de atendimento da escola, a população do bairro vem buscando, ao longo dos anos, outras alternativas de solução para suas necessidades de escolarização em escolas ou programas educativos que são ofertados em outras regiões da cidade. Este problema era assim identificado em documentos consultados:

"Os alunos que vão atingindo a quarta série iniciam um processo de transferência para cursos noturnos, visando disponibilidade de tempo para o trabalho remunerado... pois é necessária sua participação no orçamento familiar."<sup>15</sup>

A escassez da oferta de programas educativos alternativos como alfabetização de adultos, ensino supletivo, etc, contribui para que se estabeleça um processo de migração da clientela escolar para outras escolas da cidade em busca da prestação de serviços educacionais alternativos que poderiam ser oferecidos na própria unidade escolar.

Os registros de movimentação escolar dos anos 1986 a 1988 demonstram o fluxo de alunos por série onde é perceptível que o número de retidos por avaliação e transferidos é elevado, conforme o quadro II.

Desse ponto de vista, deixando por um lado de ampliar sua capacidade de atendimento para fazer face as expectativas e necessidades sócio-educacionais da sua população e por outro promovendo um elevado índice de evasão, a escola que foi construída no bojo de reivindicações de uma determinada população, ao contrário do que se poderia esperar demonstra situação de conflito com o perfil das necessidades da população escolarizável que potencialmente seria sua clientela.

15- Ibid., 1983

## QUADRO II

SERIES	ANO								
	1986			1987			1988		
	T./A.	Ret.	Prom.	T./A.	Ret.	Prom.	T./A.	Ret.	Prom.
1ª	12,77	42,55	44,68	8,54	36,58	54,88	11,90	15,48	22,62
2ª	12,73	47,27	40,00	8,33	26,39	65,28	9,23	26,15	64,62
3ª	9,9	17,28	72,82	2,78	19,44	77,78	10,00	38,33	51,57
4ª	20,89	20,90	58,21	3,33	20,00	76,67	11,76	29,41	58,83
5ª	15,55	53,33	51,11	11,76	14,71	73,53	37,50	14,58	47,92
6ª	11,12	-	88,88	11,54	3,84	84,62	20,00	4,00	76,00
7ª	-	-	100	16,67	8,33	75,00	21,43	-	78,57
8ª	-	-	100	6,25	-	93,75	-	-	-

FONTE: 4ª Delegacia Regional de Educação,  
Centro de Informações Educacionais.

T. - transferidos

A. - Afastados

Ret. - Retidos

Prom. - Promovidos

### CAPITULO III - O NOVO E O VELHO NO DOCUMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

Neste capítulo procurei configurar de alguns aspectos que em 1990 fundamentaram a elaboração do Projeto Pedagógico da escola.

A discussão que estabeleço toma por base :

a - Informações veiculadas a nível da unidade;

b - Informativos que chegaram a nível dos profissionais da escola, da população escolar e da população em geral e que veiculavam notícias sobre o setor educacional da gestão municipal que teve início em 1989.<sup>1</sup>

Portanto, se trata de um estudo de um momento de apropriação de novas orientações pela escola.

#### 3.1 - O PROJETO PEDAGÓGICO ENQUANTO PROPOSTA DE GESTÃO

Na minha análise, a proposta pedagógica da SME é percebida a partir da concepção de gestão que pressupõe a valorização do chamado poder local como fator determinante para o desencadeamento de

1 - Boletins da SME de nº 1 a 4 ; Jornal de Educação de 1 a 3 ; proposta do projeto pedagógico (mimeog.) ; cronogramas de atividades culturais e pedagógicas da rede 1990.

todo o trabalho escolar. No setor educacional, essa tendência compõe-se como uma tentativa de romper com a tradição verticalizada enquanto política de ação e estratégia de aperfeiçoamento permanente da dinâmica escolar.

A configuração da possibilidade desse rompimento pode ser entendido na perspectiva do movimento da vida cotidiana. Segundo Heller<sup>2</sup>,

"Em períodos estáticos passam-se frequentemente inteiras gerações sem que se problematizem os esteriótipos de comportamento e de pensamento. Em épocas dinâmicas, esses elementos podem tornar-se problemáticos."

Entendo que a problematização e o questionamento da dinâmica escolar como parte do cotidiano, há que ser entendido como possibilidade de superação de "esteriόtipos" e práticas "miméticas" pelo processo de apropriação de novas práticas e saberes ao cotidiano escolar.

Segundo Nudler<sup>3</sup>,

"Podemos dizer que cada individuo possui um paradigma para ligar-se ao mundo, um esquema categorial existencial, um sistema de referências que organiza sua percepção, interpretação e valoração do mundo. Subjacentes a este paradigma se encontram os fatores de

2 - Agnes HELLER, Cotidiano e História, pág. 44.

3 - Telma NUDLER, La Educación y los mecanismos de la alienación, In: Crisis e la Didacta, pág.



ordem ideológica, que se apresentam embricados com outros fatores, formando um complexo sistema motivacional."

Entendido enquanto proposta articulada, o Projeto Pedagógico da SME passa a caracterizar-se como um movimento com perspectivas de gerar mudanças.

A materialização dessa forma articulada constitui-se, em parte, pela realização de atividades pedagógicas e culturais como cursos, seminários, jornadas, encontros que fomentaram discussões permanentes a nível da rede e das escolas vinculadas a AR.

Essa dinâmica, integrada a sua proposta política, seria, na minha percepção, uma estratégia para dinamizar a escola através da articulação de situações favoráveis a criação de encontros e confrontos de idéias que possibilitassem a reflexão sobre procedimentos e a elaboração de novas "práticas e saberes" que pudessem ser assimilados ao cotidiano escolar.

Esta pode ser entendida na concepção de Heller como uma situação propícia a mudanças a partir da reflexão de elementos que segundo Nudler compõem o sistema categorial de interação e valorização do mundo.

### **3.2 - O PROJETO PEDAGÓGICO NA UNIDADE ESCOLAR**

A elaboração do documento do Projeto Pedagógico da escola iniciou-se em fevereiro de 1990, por ocasião de semana de planejamento escolar, sendo este documento dado por concluído apenas em

meados do segundo semestre do mesmo ano, quando foi distribuído entre os integrantes da equipe escolar.

Essa elaboração foi assumida pelos profissionais da escola com predominância de quatro elementos, sendo estes, três professoras e a diretora da unidade. Os demais profissionais mantiveram-se menos envolvidos.

A leitura do documento me possibilitou entender que a elaboração de um Projeto Pedagógico pelos profissionais da unidade impôs uma exigência de reflexão (no grupo) e problematização sobre : o que é a escola , o que acontece dentro dela e a partir dela com a clientela atendida. Como agem seus profissionais (práticas e relações), como se caracteriza seu cotidiano. Este nível de reflexão significa, no meu entendimento, um desafio em colocar, a nível do público, aquilo que até então se constituía como esfera do privado e subliminar na vida escolar.

A nível de um projeto pedagógico, concepções e práticas passariam do conhecimento de outros profissionais da rede. Seriam discutidos, analisados e até , em algum nível, julgados. Isto parecia trazer certa insegurança e desafio ao grupo de profissionais da escola, o que talvez seja responsável pelo prolongamento do período de elaboração do documento.

A vivência desse momento de formalização de intenções pelos profissionais da escola me permitiu refletir sobre o questionamento formulado por Heller a nível da possibilidade de superação de procedimentos e relações imitativas que se prestam ao processo de

alienação como conteúdo da vida cotidiana.

"Saber se somos capazes de produzir um campo de liberdade individual de movimento no interior da mimese ... e configurar novas atitudes."<sup>4</sup>

Este questionamento traz um significado essencial e teve dimensão fundamental no desenvolvimento desta pesquisa. Coloca a necessidade de tentar aproximar as propostas do Projeto Pedagógico da escola ao vivido no seu cotidiano. A partir daí, procuro perceber o significado de um momento dinâmico, que se manifesta propício a mudanças enquanto possibilidade de trocas e apropriações de novas experiências.

O documento do Projeto Pedagógico da escola apresenta uma estruturação tendo por base os seguintes itens :

- I - Introdução
- II - Propostas Objetivas
- III- Construindo o Projeto
- IV - Estratégias de Ação
- V - Avaliação do Aluno
- VI - Concluindo o Projeto

---

4 - Agnes HELLER, op. cit., 1989, pág. 36.

No entanto, para este estudo procurei destacar concepções básicas contidas nesse documento a respeito de :

- escola;
- alunos ;
- papel do professor ;
- A função de cada serviço específico ;

### 3.3 - CONCEPÇÕES BÁSICAS CONTIDAS NO DOCUMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

São idéias básicas contidas no Projeto Pedagógico :

#### 3.3.1 - Sobre Escola

"A escola não promove o conhecimento na medida em que impede os alunos de participarem, falarem, discutirem, errarem, questionarem e duvidarem."

E ainda :

"...propõe métodos alienantes e absurdos. Com estes... procedimentos o que a escola conseguirá, será uma baixa produtividade no processo ensino aprendizagem e, conseqüentemente, a evasão dos alunos deste processo."

A configuração deste discurso parece se manifestar como indicativo de uma nova concepção de escola, que envolve seu redimensionamento. A escola parece ser repensada a partir da possibilidade de assumir o seu papel pedagógico e político junto a população escolar que atende (classes populares), através da revisão de seus objetivos e procedimentos educativos.

### **3.3.2 - Sobre aluno : "O Centro do Processo "**

No documento, o aluno é posto como elemento central da escola que lhe deve garantir não apenas o bem estar, mas o aprimoramento no seu atendimento educativo :

"O Projeto deve culminar com o bem estar e a alegria do aluno na escola, o que favorecerá o seu aproveitamento e a sua permanência na escola e que também garantirá uma melhor qualidade de ensino."

A manifestação do esforço em situar o aluno no centro do processo, adotando nova concepção na relação escola/aluno se apresenta de maneira marcante no Projeto Pedagógico. Esta tentativa aponta para a revisão de procedimentos utilizados até então, frente à necessidade de intervir em situações que vem caracterizando o não cumprimento de seus fins educativos por parte da escola.

A nível de objetivos o projeto pedagógico assim se expressa :

"melhorar a qualidade de ensino, buscando direcioná-lo ao aluno, dando oportunidade para que estes falem, opinem, questionem, construindo assim o seu conhecimento."

E ainda:

"tornar o ensino mais interessante, combatendo a evasão escolar e a repetência."

Identifico estas posições como revisão de objetivos tendo por base a análise dos documentos que me possibilitaram comparações de princípios educativos constantes nos momentos diversificados de existência da escola.<sup>5</sup>

Esta revisão está articulada com o processo de mudanças, tanto a nível dos procedimentos pedagógicos, como do relacionamento da escola com a população de origem de seus alunos:

"Colocar o aluno como centro do processo, interessando-se por ele, envolvendo-se com as famílias buscando superar a evasão escolar."

No entanto, a elaboração do Projeto Pedagógico e construção cotidiana de uma nova escola e de uma nova qualidade de ensino ficam problemáticos quando passa a tratar da caracterização de quem é concretamente o seu aluno.

---

<sup>5</sup> - Planos Escolares de 1978 a 1983; Projeto Pedagógico 1990.

As concepções que os profissionais da escola apresentam de sua clientela são assim manifestas :

"Na sua maioria são provenientes de famílias que enfrentam gravíssimos problemas sociais e ,por esta razão, se tornaram passivos e acomodados. Por isso devemos definir, com clareza, a pedagogia que garanta a aquisição de conhecimentos significativos para que possam compreender sua realidade através da conscientização que lhes permita avançar cada vez mais no sentido da desalienação..."

Na minha percepção, o discurso sobre o aluno concreto constitui-se como a concepção que a escola apresenta sobre o perfil da população escolar que atende, adotando uma posição salvacionista, a partir da de sua posição de instituição que tem finalidades político-educativas.

Essa visão conservadora , embutida nos "novos objetivos" da escola, concebe os filhos de trabalhadores das classes despossuídas como impotentes politicamente e distanciados da realidade social concreta,

O Projeto Pedagógico apresenta a seguinte definição a respeito da população que atende :

"São, na sua maioria, desajustados e necessitam de acompanhamento com especialistas..."

"São carentes de amor, de compreensão, de atenção, de carinho."

E ainda:

"São distraídos mas são inteligentes... se suprimos suas faltas serão capazes de atingirem o proposto."

A primeira manifestação demonstra a coexistência de um propósito adaptador da escola aos valores e condutas dominantes, diante dos quais os alunos são colocados como desajustados.

Por outro lado, como a possibilidade de superação das "deficiências" apontadas no documento propõe a valorização da relação professor/aluno na dimensão da compreensão e da afetividade. Nessa concepção, a professora deve ser capaz de suprir as "faltas" e, portanto, as "carências" dos alunos. A escola é apresentada como o aparelho "todo poderoso" do Estado, que adota uma política de bem estar social enquanto "equalizador" de medidas assistencialistas.

Estes são elementos de um discurso que pode ser considerado maniqueísta e como tal, manifesta-se a princípios como um aspecto conservador do documento do projeto pedagógico da escola, embora traga como proposição o redimensionamento da relação escola/aluno.



### 3.3.3 - Sobre o professor : "Vanguarda do Processo"

"É' o professor que, integrando a escola como um todo, garantirá a continuidade deste processo educacional gerador de mudanças, que nos garantirá a melhor qualidade de ensino."

Segundo esta concepção, o professor se posicionará como sujeito do processo, responsável pelo ato educativo, capaz de gerar mudanças e com uma posição decisiva para melhoria da qualidade do ensino. A definição do papel do professor extrapola a função de transmitir conhecimentos.

Essa situação fica caracterizada no seguinte trecho :

"Não pode apenas transmitir conteúdos nos moldes tradicionais... Aliado ao ato de ensinar está a sua função catalizadora do saber e das experiências dos alunos: como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos deverá se basear nestas experiências e conhecimentos."

Esta concepção revela a visão de um professor preocupado com sua ação mediadora na transmissão de saberes.

### 3.3.4 - A Proposta de uma Nova Relação

A princípio o discurso do Projeto Pedagógico pode parecer contraditório nas concepções que apresenta sobre o aluno, ser ativo, em confronto com a posição do professor, a primeira vista salvacionista. No entanto, uma leitura cuidadosa permitiu-me perceber o esforço em colocar ambos como responsáveis pela ação educativa.

Na definição da relação professor/aluno, o documento propõe a superação das práticas autoritárias, procurando substituí-las por uma relação pautada na "orientação" e na "conscientização". O professor, nesta concepção propõe-se a fazer do ensino "algo agradável, descontraído e direcionado à criança".

Esta configuração me parece deixar manifesto o princípio construtivista que se define como nova relação cognitiva no cotidiano da escola pública.

"... queremos que o aluno seja um elemento integrado na construção de novos conhecimentos... Não queremos que seja um mero receptor de conteúdos transmitidos pelo professor."

E ainda:

"Queremos o aluno um ser: participante, ativo, questionador, criativo, auxiliando-nos na construção conjunta de todas as atividades a serem desenvolvidos pela U.E."

Este parece ser um traço do "novo" Projeto Pedagógico. Situa o aluno como "centro do processo" e o professor como "vanguarda" do mesmo pode-se depreender daí que o Projeto pedagógico entende tanto o professor como o aluno como elementos ativos e essenciais à função educativa.

Concebendo o aluno como um ser "integrado na construção de novos conhecimentos", o projeto parece definir que o processo de ensino e o processo de aprendizagem se dêem potencialmente em uma relação dinâmica.

Hymann<sup>6</sup> define três elementos fundamentais para uma relação cognitiva que identifica como "triádica e dinâmica". Estes são : professor, aluno e conhecimento.

Ainda que não haja no projeto uma definição explícita sobre esta questão, o peso que este atribui ao papel do professor e ao papel do aluno permite afirmar que o estilo de relação verticalizada não é privilegiado no projeto.

### 3.4 - O PAPEL DE OUTROS AGENTES ESCOLARES

O papel do diretor é expresso como:

---

<sup>6</sup> - Ronald HYMANN, Ways of Teaching, p. 35.

"Catalizador e incentivador de idéias deverá ser o canal e o elo de integração... para que essas idéias dentro do projeto se concretizem e possam fluir corretamente, atingindo os objetivos propostos."

Enquanto catalizador, o diretor não gera as idéias que fazem o projeto, mas deve assumir a posição de ponto de convergência das mesmas.

Esta concepção, a princípio, corresponde a caracterização do papel do diretor elaborada por Silva Júnior, para quem:

"As escolas não existem para serem administradas ou inspecionadas. Elas existem para que crianças aprendam."<sup>7</sup>

Para esse autor, a autoridade burocrática do diretor é relativizada face a dimensão educativa da escola.

Embora haja sem dúvida esforço para proceder a revisão do papel da direção na unidade, este ainda se manifesta como grande peso das práticas verticalizadas e centralizadoras ancoradas na mediação permanente da articulação de idéias, práticas e objetivos propostos, sendo que esta mediação se situa no âmbito das relações escolares.

7 - SILVA Jr., A Escola Pública como Local de Trabalho, 58-59, 1990.

O trabalho dos demais funcionários da escola é reconhecido dentro de uma dimensão educativa:

"Cada funcionário ... é um elemento educador no contexto do projeto."

Os termos em que a escola espera que aconteça a ação educativa dos funcionários não ficam explícitos no documento do projeto pedagógico,

Há, no entanto, que se entender os limites, as possibilidades desta ação, considerando o nível de preparação destes profissionais para os tipos de serviços que desempenham na escola. No âmbito da interação entre os funcionários da escola e o alunado há um aspecto que é a vinculação de ambos ao mesmo extrato social e a mesma condição sócio-econômica. Essa condição me parece favorecer a intensificação das relações entre alunos e funcionários,

No depoimento da moradora<sup>B</sup>, as serventes, o vigia e a merendeira da escola, residentes no bairro, são muito importantes porque "ajudam a olhar as crianças". Talvez, nesta relação, se encontre o significado da ação educativa proposta no documento a nível da ação dos profissionais de apoio junto a população atendida.

A análise do discurso do documento do Projeto Pedagógico da escola possibilita vislumbrar elementos que permitem ser

---

B - Membro da AFM e Conselheira da Sociedade Amigos do Bairro Verde.

entendidos como um conjunto de definições de "deveres" da escola e dos seus profissionais, uma vez que o texto é construído com esta dimensão.

O discurso, nesse nível, adota a forma prescritas, exigindo, portanto, o cumprimento de práticas determinadas, sem possibilidades de alterações, conforme nível de "dever". O cumprimento do "dever" pode ser caracterizado como uma atitude acrítica ante a normas e padrões estabelecidos. Neste sentido, o Projeto Pedagógico, embora buscando uma nova forma de propor o trabalho escolar, manifesta componentes contraditórios, marcados pelo próprio viés autoritário e conservador da escola pública.

A "apropriação" de discursos pedagógicos progressistas busca dar suporte a proposta de transformação. Estes se constituem como o "novo" no esforço de reformular o cotidiano escolar.

#### CAPITULO IV - RECONSTRUINDO RELAÇÕES HISTÓRICAS

O período de administração da antiga diretora correspondeu a um espaço de tempo compreendido desde a fundação da escola em 1976 até 1988, cobrindo, portanto, mais de uma década da sua história.

Procurei reconstruir o estilo de trabalho escolar que se consolidou nessa época, a partir da visão apresentada por seus colaboradores mais antigos ainda prestando serviços na escola. Foram também valorizadas conversas informais com alguns responsáveis de alunos residentes no bairro.

O estilo de trabalho da antiga direção começou a se delinear a partir da interpretação do conjunto de relações que a então diretora mantinha com a população atendida, com funcionários de apoio administrativo e com os professores da escola.

Do ponto de vista do seu relacionamento com a população atendida, faziam parte de sua prática a realização de visitas a famílias de alunos e a moradores mais antigos, como a "velha" benzedeira do bairro. DF1

A promoção de frequentes festejos na escola procurando envolver a população atendida, era por outro lado, uma das manifestações de como a antiga diretora concebia o desenvolvimento de atividades

des junto à comunidade.

O seu relacionamento com os alunos parece se caracterizar por uma postura apoiada nos princípios da promoção social enquanto forma de intervir na situação sócio-econômico da clientela da escola, o que reflete a tendência assumida pelo estado brasileiro na época.<sup>1</sup>

Na palavra de uma funcionária esse envolvimento assim se caracterizava :

"Ela dava tudo que podia para as crianças. Muitas vezes tirava do seu dinheiro para comprar um ou outro material escolar que elas não tivessem." DF1

A imagem que a população atendida apresenta da diretora anterior é expressa nos seguintes termos :

"Era alegre, festeira..." DM2

"Muito autoritária e enérgica." DF1

" Geniosa, mas de bom coração." DF2

1 - O segundo PND (Plano Nacional de Desenvolvimento) 1975 a 1979, apresentou um perfil populista que caracterizou o início do período de "distensão política", a sua proposta marcadamente pragmática valorizou a funcionalidade dos diferentes setores do Estado a partir de uma política social articulada que no entanto cerceava a alocação de recursos aos setores básicos como saúde, previdência e educação, que passaram a ter a manutenção com verbas cada vez mais escassas. Nesse quadro houve acentuada expansão do sistema escolar em decorrência da ação dos movimentos sociais populares. A gestão e o gerenciamento do setor educacional nos seus diversos níveis passou a sofrer influência da política de "desenvolvimento de comunidade", adotada pelo governo. Ver: Política Federal de Educação nos Planos Nacionais de Desenvolvimento. Roseli FISCHMANN. Escola Brasileira: Temas E Estudos/Roseli FISCHMANN (coord.). São Paulo. Atlas, 1987; SILVA Jr. A Escola como Local de Trabalho, pág. 79.



Tomando os elementos apresentados como referenciais da prática desenvolvida e da imagem que a população atendida faz da antiga direção, pode-se depreender daí a adoção de uma prática administrativa decididamente conservadora que se apoiava em princípios de tendência populista e assistencialista. A configuração dessa imagem correspondia à visão política de Estado (escola) paternalista que promove concessões à sociedade civil como proposta de solução para os seus problemas sociais. Pesa nesta configuração um aspecto que se poderia considerar como a privatização do público no excesso de dedicação, no despojamento de bens pessoais na construção acentuada do seu poder sobre a população escolar.<sup>2</sup>

Nesse contexto a construção da legitimidade da direção se manifesta através da apresentação de soluções em que a escola como uma instância do Estado passa a ter um caráter privado, a "minha escola".

A escola, nesse período, passou a apresentar-se como espaço utilizado frequentemente para práticas comemorativas e festejos que deram um perfil específico as atividades educativas.

Nesse sentido os informantes relatam a promoção de passeios pela direção, onde as crianças se divertiam e tinham oportunidade de conhecer lugares a que sua condição sócio econômica não lhes

---

<sup>2</sup> - A relação entre "público" e "privado" é analisada por SILVA Jr. com base nos conceitos de N. di BOBBIO, 9 a 24.

possibilitava acesso. O caráter acentuadamente informal desses passeios, aliado ao descomprometimento com os conteúdos escolares parecem ser reveladores do perfil da política de Educação Pública que se consolidou no período.

Com referência a sua maneira de realizar outras tarefas no cotidiano :

"Ela ficava descalça para mexer na horta. Gosta muito de plantas. Os vasos que temos na escola foram todos deixados por ela."DF1

E ainda:

"Quando faltava uma professora ela mesma a substituiu para ver o clima e o ritmo dos alunos daquela sala."DF1

Embora estas iniciativas se anunciassem como forma de manter a organização e o funcionamento da escola, podem ser entendidas como o não apego rígido a hierarquia administrativa por um lado ou ainda como uma estratégia para ocupar os diferentes espaços do universo escolar, no momento em que em todo o país crescia a disputa e a animosidade entre "especialistas" e professores, que segundo Silva Jr. trouxe como argumento a interpretação das deformações nas relações escolares produzidas pelo autoritarismo.<sup>3</sup>

Os traços da presença da antiga diretora na escola são

muito marcantes, principalmente através das relações estabelecidas com grupos de funcionários de apoio da equipe escolar.

Esta situação se revela no depoimento de duas funcionária com bastante tempo de serviço na escola :

"A ex-diretora não se despreendeu da escola. Embora tenha saído há anos, todas as coisas aqui tem o jeito dela." DF1, DF2

A manifestação da vitalidade de um estilo de administração construído ao longo de mais de uma década parece influenciar ainda hoje , de forma subliminar, o cotidiano escolar. A presença da antiga diretora é assim marcante na escola.

Essa presença se manifesta significativamente na forma como os funcionários de apoio administrativo ainda desempenham suas atividades na atual administração, e insistem em manter as mesmas relações que tiveram origem no estilo de gerenciamento adotado pela antiga direção. Este fato é percebido na necessidade de esclarecimentos à cerca dos limites de suas competências por parte da atual direção, com vistas a dar uma nova caracterização no espaço de trabalho de professores e alunos na escola.

Na minha percepção, esse é o quadro de transição em que a direção em exercício no período da pesquisa tentava construir cotidianamente sua legitimidade. De um lado, direcionando sua atenção para "aspectos pedagógicos" da ação administrativa, buscando romper com as velhas relações apoiadas na concepção de privatização da coisa pú-

blica, valorizando a finalidade educativa da escola e tentando dar um novo perfil ao aspecto administrativo da unidade, embora esse novo não rompesse essencialmente com o velho.

As suas atenções se centralizam na escola. Ela não mais se concentra na "comunidade". Na escola busca dar funcionalidade a unidade através da definição de papéis e dos limites de interferência entre os diferentes serviços internos. Sua interferência no trabalho do professor tem a dimensão técnico-pedagógica e neste sentido busca justificar-se.

#### 4.1 - O Perfil da atual direção da escola

A diretora em exercício possuía formação em Pedagogia tendo primeiramente assumido o cargo de auxiliar de direção na antiga equipe administrativa. Com a transferência da diretora anterior para outra instituição do município, e com a indicação da sua substituta para um cargo de confiança na SME, a então auxiliar de direção assumiu as funções de diretora em caráter precário, do ponto de vista de regulamentação administrativa.

A direção parece centralizar procedimentos administrativos que contribuem para a definição do cotidiano da escola. Em suas relações com os serviços técnicos-pedagógicos e com os professores, desenvolve articulações que buscam preservar esta centralidade.

Estas relações parecem se revelar no caso de uma troca de turma no primeiro semestre de 1990 entre duas professoras.

Este processo foi conduzido desde o princípio pela direção com a participação da Orientadora Pedagógica (OP).

No relato da professora substituta :

"Estávamos entrando no mês de maio e a professora V. não conseguia alfabetizar os alunos. Eu fui chamada pela direção e pela OP que me disseram que eu deveria assumir a turma." DFCL

E ainda sobre a mesma situação :

"A professora V. tinha muita vontade de alfabetizar, de viver a experiência de acompanhar as crianças a dominarem a leitura." DFCL

Percebe-se no caso acima que a diretora não agiu isoladamente mas buscou apoio nos chamados serviços técnicos-pedagógicos da escola através da participação da OP.

Decisões tomadas neste nível se apresentam justificadas pela preocupação com o aspecto pedagógico da ação administrativa e com o funcionamento da escola.

Segundo Silva Jr.,

"O administrador escolar é alguém a serviço do serviço que os professores prestam a seus alunos." <sup>4</sup>

Na perspectiva deste autor a compreensão da função administrativa exige a percepção da sua dimensão na concepção gramsciana de "dirigente".

"Como sendo aquele que consegue reunir a sua condição de especialista a sua condição de político... Se distingue do dominante... por não se valer da coerção, e por não decidir sem estar credenciado a fazê-lo. Não sendo um simples delegado da força institucionalizada, o dirigente é ao mesmo tempo partícipe e condutor do processo que dirige."<sup>5</sup>

Neste sentido, a articulação entre serviços técnicos e administrativos da escola deverão se direcionar visando facilitar o trabalho do professor e o cumprimento do papel educativo da escola.

No entanto, no meu entendimento, a medida descrita manifesta antes a questão da utilização de medidas arbitrárias como forma de perseguir o perfil de eficácia e racionalidade do funcionamento escolar preservando assim seu perfil autoritário e tecnicista.

Outras medidas poderiam ser encaminhadas junto a professora e ao grupo tendo em vista a articulação de recursos dentro da escola ou no âmbito da própria rede (de ensino municipal), no sentido de melhor instrumentalizá-la teórica e metodologicamente para o desenvolvimento de sua atividade, não sendo estas necessariamente o rema-

---

5 - Idem, 83.

nejamento da professora da série que escolheu para o desenvolvimento de seu trabalho docente, o que na minha percepção se configura como uma radicalização desnecessária.

A partir da observação deste caso passei a me preocupar com a questão da estruturação do trabalho pedagógico na escola, o que procurei aprofundar a partir da realização de entrevistas.

Neste sentido, as questões que procuro discutir prendem-se a fatos cotidianos e critérios manifestos da prática administrativa, com relação ao funcionamento e organização do trabalho escolar. Assim sendo, os aspectos abordados, quais sejam, a composição de turmas, sua distribuição nos turnos, foram percebidos a nível do seu significado no conjunto das práticas e relações que definem o cotidiano da escola.

A formação de séries e turmas assim como sua distribuição nos turnos de funcionamento escolar, são explicitados pelas professoras em termos dos critérios subjacentes que balizam esses procedimentos.

- "A direção distribui as turmas de acordo com as questões administrativas" EPE2

- "A direção atende a reivindicações dos pais na distribuição de turmas." EPZ3

- "Não há preocupação em facilitar a integração das professoras na distribuição das turmas." EPCC1

- "Há preocupação com a integração entre as professoras na distribuição das turmas." EPA3

- "Isso nunca foi discutido amplamente." EPZ3

As manifestações das professoras indicam a necessidade da definição de critérios para nortear decisões administrativas.

O conteúdo explícito da primeira manifestação apresenta suposições acerca do que a professora identificou como "questões administrativas". As demais apresentam suposições contraditórias.

É relevante perceber que a diferenciação as manifestações, entre em si apresentam em relação ao seu conjunto em acentuado nível de dispersão. Isto permite compreender a partir da última resposta que estas, além de indicar uma percepção imediata, revelam também a necessidade de discussão ampla dessa questões. A definição de critérios de ação que possam dar transparência a medidas tomadas pela administração da escola, que podem proporcionar melhor estruturação para o trabalho.

A ausência de transparência nos critérios adotados para formação de séries e turmas permite que se estabeleça uma certa transferência de responsabilidade entre os profissionais no que se refere à organização e funcionamento da escola.

A partir destes elementos, pode-se compreender que a atual direção busca constantemente construir sua legitimidade na escola. Suas práticas manifestam-se como esforço em ocupar espaços não ocupados pela antiga direção, configurando-se este como a dimensão pe-



pedagógica da ação administrativa.

Neste esforço, procura apoiar-se na divisão técnica da ação pedagógica que compõe com a tendência a arbitrariedade, o viés autoritário que marca o perfil da atual administração da unidade.

## CAPITULO V - RELAÇÕES DOCENTES

A escola em questão abriga o curso de 1º grau completo. No entanto, me detive no estudo do trabalho de professores de 1ª a 4ª série.

Passo a trazer neste capítulo o perfil profissional dos professores e demais funcionários da escola, o que tem por base as observações, assim como informações obtidas através de entrevistas.

Isto significa dizer que tomo como elementos de referência, por um lado, representações manifestas pelas pesquisadas e, por outro lado, tentativas de apreensão do real.

A escola possui dez professoras no quadro relativo à 1ª a 4ª série. Cinco destas professoras eram licenciadas em Pedagogia. Quatro destas, possuíam o "Curso Normal". Uma não forneceu informações. Duas das professoras possuíam, além destes, outros cursos de nível universitário, sendo estes Educação Física e Ciências Sociais.

A maioria destas professoras adquiriram sua formação para o magistério na década de 70, em cursos instalados e mantidos no interior do Estado pela iniciativa privada.

Contextualizando esta caracterização considero relevante a constatação de Ribeiro em pesquisa sobre a formação política dos professores de 1º e 2º Grau do Estado de São Paulo:

"... boa parte do magistério de 1º e 2º Grau forma-se durante os anos 70, em faculdades isoladas particulares de cunho mais propriamente empresarial que educacional (fruto no campo escolar, do milagre brasileiro).<sup>1</sup>

Estes cursos visam em sua maioria apenas credenciar formalmente novos profissionais para novas tendências do mercado de trabalho sem se preocupar com a qualidade dessa formação.

Esta contextualização possibilita uma caracterização genérica desses cursos o que certamente tem relação com a formação dessas professoras, embora que não em uma correspondência exata e linear.

Entendendo que a construção da competência da professora para a docência é um processo histórico e social que extrapola a formação sistemática escolar, tentarei identificar outros elementos que no caso, podem contribuir para essa construção.

Neste sentido considero alguns aspectos que passo a identificar:

---

1 - Maria Luiza S. RIBEIRO, A Formação Política do Professor de 1º e 2º Graus, 225.

1 - Quanto a sua formação permanente, as professoras pesquisadas declararam ter participado de diferentes cursos oferecidos pela SME às professoras da rede, como a outros de iniciativa particular.

2 - Quanto ao tempo de serviço destas professoras na escola, este varia entre 4 e 11 anos.

3 - Quanto a possibilidade da existência de um trabalho interativo e solidário na escola, propício ao crescimento profissional, as manifestações do grupo indicam que "há pouca integração" e que a troca de experiência é "esporádica". Algumas professoras se mostram desejosas dessa integração, ao queixarem-se de um trabalho solitário. Outras colocaram a construção da prática docente em um plano individualista, considerando impossível trabalhar numa perspectiva grupal.

4 - Quanto a variações de atividades destas professoras, três ocupam os dois turnos com docência na própria escola. As demais utilizam parte do seu tempo com atividades diversificadas, como: prestação de serviços voluntários à instituições filantrópicas, assistenciais e religiosos. A maioria desenvolve outras atividades remuneradas como orientação de ginástica e artesanato para grupos específicos ou mesmo atividades de comércio informal.

Nenhuma das professoras do grupo pesquisado possui vinculação político/partidária ou mesmo envolvimento ativo dentro da organização da categoria a que estão afetos os professores da rede municipal de ensino.

Ainda segundo Ribeiro<sup>2</sup>, o movimento de categoria dos professores de Campinas foi um dos primeiros que no âmbito das cidades do interior, se articulou ao da capital passando a fortalecer as posições deste.

Entendo que o envolvimento do professor na organização da categoria levanta a possibilidade, para a sua formação política não proporcionada pela escola no período de repressão. No entanto esta possibilidade não é explorada pelo grupo pesquisado.

Estes aspectos manifestos possibilitam a seguinte caracterização para o grupo pesquisado.

1 - Formação em escola credencialista; participação em atividades de formação permanente.

2 - Um tempo de serviço razoável para a construção da competência para o trabalho docente.

3 - A predominância de envolvimento com atividades estranhas ao magistério pela maioria. No caso das atividades remuneradas, estas podem ser consideradas alternativas do ponto de vista da busca da melhoria salarial.

4 - O não engajamento a organização da categoria enquanto possibilidade de formação política permanente.

---

<sup>2</sup> - Idem, 242.

Estes elementos podem possibilitar a compreensão de que os aspectos formais da formação destas profissionais é cumprida. Todos tem habilitação para a magistério e todos participam de atividades de formação permanente.

No entanto também dão margem ao questionamento de aspectos quanto:

- a visão de mundo manifesta no seu comprometimento político, que, na minha percepção, constitui-se como elemento necessário para uma prática engajada no trabalho da escola pública.

- a ausência da formação de um vínculo de solidariedade que promova a formação do grupo como tal e como forma de buscar a melhoria do desempenho profissional.

Este último aspecto manifesto na representação das professoras teve uma outra caracterização nas observações do cotidiano escolar.

O registro de campo me forneceu elementos para identificar níveis diferenciados de interação através de formas diversificadas de intercâmbio de práticas e saberes a nível da escola e a nível desta com a rede de ensino.

O intercâmbio a nível da escola teve diferentes manifestações como as que identifiquei a seguir:

- A professora E22 que vinha trabalhando com turmas de primeira e segunda série (1989/1990) tomando como elemento mediador de

todo o conteúdo de ensino um "Projeto de literatura", passou a estabelecer intercâmbio com outras professoras da escola. Esta professora em horários alternativos ao seu horário regular de trabalho, passou a assumir a docência em outras salas de aula juntamente com a professora da turma.

Este procedimento caracteriza-se como iniciativa para desenvolver um trabalho integrado entre docentes. Foi um procedimento incentivado pela SME. Seu significado aponta para a possibilidade de intercâmbio e de ambientação para um trabalho solidário na escola.

Uma outra forma de articulação entre docentes da escola ocorre ao nível da ação de "lideranças". É o caso da professora Z32, da 3ª série. A ela algumas das demais professoras das séries 2ª e 3ª séries solicitam sugestões de atividades, exercícios mimeografados, estratégias de avaliação e registro do aproveitamento do aluno.

O intercâmbio a nível da rede com a escola<sup>3</sup> manifestou-se, na minha percepção, através da programação sistemáticas com outros profissionais envolvidos com o ensino básico sendo estes:

- professores e pesquisadores universitários que possuam trabalho a nível da rede;

- outros externos a rede, que no entanto, apresentavam experiência que guardava identidade com a proposta político/pedagógico da SME.

Uma outra estratégia de articulação nesse sentido foi a participação da assessoria pedagógica da SME em encontros com a esco-

la. Nesses encontros eram discutidos assuntos eleitos a nível da própria unidade.

Podem ser citadas ainda as reuniões desenvolvidas entre as escolas da mesma AR. A estas eu não tive acesso enquanto pesquisadora, por impedimento definido pela direção da unidade quando me comunicou.

"Estas reuniões são só para as escolas."

Esta discussão sobre a existência de articulação a nível da prática manifesta uma bipolarização entre as representações das professoras sobre as condições em que é construída a sua competência para a docência e o registro de alguns fatos novos que são introduzidos nesse quadro de contextualização.

O confronto se caracteriza a partir da existência de iniciativas concretas para um trabalho articulado dentro da escola, que parece estar em nível preliminar de apropriação pelo grupo.

Considerando que a representação é a aproximação entre o vivido e o apreendido pode-se concluir daí que estas iniciativas ainda não se constituem como uma fato significativo para estas professoras enquanto novas práticas introduzidas no seu cotidiano.

Considerando ainda as condições contextuais em que as professoras constroem a sua competência para a docência passo a abordar algumas questões da situação jurídico/burocrática que permeiam o trabalho escolar



## 5.1 - A RELAÇÃO JURIDICO/BUROCRÁTICA COM O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Com relação a distribuição e lotação das professoras nas diferentes turmas, as entrevistadas apresentaram as seguintes manifestações :

"Não é escolha, é classificação com base na pontuação alcançada pela professora no ano anterior"

Esta resposta que foi apresentada por seis professoras, procura indicar a SME enquanto órgão empregador, como a responsável pela definição de sua situação funcional na escola. A pontuação mencionada pelas entrevistadas tem por base aspectos como: tempo de serviço na unidade, participação em cursos, seminários e grupos de estudos promovidos pela SME.

A situação das professoras não efetivas é diferenciada. Três professoras da escola que estão nesta situação assim se manifestam :

"Somos obrigadas a pegar o que sobra. Se não quisermos, procura-se outra escola." EPV4

Uma dessas professoras não efetivas afirma :

"Cada ano pego uma série diferente. Já circulei do Pré a 4ª série sem repetir um só ano a série do ano ante-

rior."

#### EPV4

As respostas permitem perceber como a trama da situação jurídica do professor na rede tem relações com a definição da "escolha" de série e turno para a docência.

Esta posição permite refletir sobre a situação do profissional da escola pública e as condições de trabalho em que este constrói a sua competência.

Entendo que o trânsito na docência de séries de diferentes, em anos consecutivos, implica em não consolidar uma experiência, em não construir um conhecimento para o trabalho.

O domínio para o trabalho diversificado nas diferentes séries, exigiria uma preparação especial em conteúdos e metodologias que possibilitasse ao profissional ter condições satisfatórias para o desenvolvimento da sua atividade de docência.

A situação da professora não efetiva que é obrigada a desenvolver seu trabalho em séries diferentes a cada ano letivo, unicamente porque "é aquilo que sobra", acaba por contribuir para que sua atividade de docência se constitua como uma experiência desgastante, que pode atingir a trajetória escolar do aluno.

A situação do professor não efetivo se caracteriza pela sua admissão funcional pela via da contratação ao invés do concurso.

É uma das práticas adotadas ao longo dos anos como medida para ampliar a capacidade de atendimento da rede pública de ensino, ante a demanda apresentada pelo crescimento da população "escolarizável".

A necessidade de ampliação da escola pública significa para Ribeiro o seu fortalecimento enquanto organismo da sociedade civil.

Para esta autora

"... Tal ampliação e complexificação não acontece mecânica e automaticamente. Elas geram problemas que, na maioria das vezes, são apenas contornados e não propriamente solucionados."<sup>3</sup>

São portanto, medidas "suavizadoras" que podem dar aparência de atingir concretamente o problema, mas que no entanto não atingem a complexidade do fato concreto qual seja a ampliação da escola com garantia da qualidade do trabalho ali desenvolvido.

Duas das seis professoras efetivas entrevistadas explicam que adotam os seguintes critérios para escolha de sua série de trabalho :

"Sempre fico com a segunda série, talvez porque já tenho bastante experiência ou é comodismo." EPC2

3 - Maria Luiza RIBEIRO, Idem, 219.

"Sempre levo em conta o que estou com vontade de fazer, por ter lido ou estudado alguma coisa a mais, que se adapte aquela série e que me interesse." EPE2

Este último depoimento, que apresenta uma situação aposta ao anterior, no qual a professora define sua escolha como uma atitude de "comodismo" caracteriza uma situação que talvez, deveria ser um dos pré-requisito necessário para a escolha da série pela professora: ter um conhecimento e interesse que lhe possibilitasse segurança para transitar nas sequências curriculares da série de sua opção(o que parece ser utópico na realidade da escola pública).

## 5.2 - A DOCÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA

Para compreensão do trabalho docente me apropriei dos conceitos teóricos que passo a discutir, considerando como princípio básico a finalidade educativa da escola.

Silva Jr. considera que :

"Quando ministra sua aula, o professor "administra" essa aula, ou seja, estabelece as condições em que a aula se processa, em seu trabalho docente fundem-se o comportamento administrativo e o comportamento técnico-didático. O domínio das condições e a garantia da realização do ato do ensino. O esforço humano orientado pa-

ra a realização de fins... tem aí sua possibilidade máxima de viabilização." 4

Para Hymann<sup>5</sup> as atividades relacionadas ao trabalho da docência podem ser divididas em três categorias que são classificadas por este autor como : "atos lógicos", "atos estratégicos" e "atos institucionais".

Com base na categorização de Hymann pode-se afirmar que na dinâmica de trabalho da escola pública pesquisada a atividade docente enquanto ação de ensinar não é a única desenvolvida pelas professoras desta escola. Os "atos institucionais" demandam uma significativa parcela do tempo de ensino.

Entre outras tarefas de sua responsabilidade, tarefas estas que permeiam a própria ação de ensinar estão aquelas relacionadas a cuidados higiênico/sanitários, portanto de saúde pública. São atividades como tratamento dentário dos alunos (na forma de bochechos e outras práticas de higiene bucal), atendimento odontológico, etc, que são realizadas com base em escalas e convocações administradas pelas próprias professoras em sala de aula ou com participação destas.

1 - SILVA Jr., 75.

2 - Ronald T. HYMANN, Ways of Teaching, 4 a 38. Os atos lógicos e estratégicos são relacionados diretamente ao ensino. São considerados atos lógicos aqueles que dizem respeito a própria atividade de ensinar o que pressupõe uma relação cognitiva. Atos estratégicos são nesta categorização os atos preparativos a ação de ensinar (planejar). Os atos institucionais referem-se a maneira pela qual o trabalho do professor é organizado e articulado na escola.

Com relativa frequência durante e após as aulas, as professoras atendem individualmente pais e responsáveis que se dirigem à escola.

Dessa forma concomitantemente as atividades de docência e há breves encontros que acontecem na porta da sala de aula ou no corredor da escola. O significado deste procedimento se constitui em um esforço para entendimento entre professora e responsáveis de alunos.

Fatos como estes parecem revelar a força das relações informais na configuração da dinâmica da escola uma vez que extrapolam as determinações formais e burocráticas.

Outros momentos podem ainda configurar a ocupação do tempo da professora com os "atos institucionais".

Não são raras as situações em que a espera dos alunos na "fila" ou ao redor da mesa da merenda, se torna prolongada, assim também como o aparecimento da merendeira na porta da sala de aula chega a interromper uma sequência de ensino introduzindo uma questão estranha ao que se passa naquele momento em sala de aula (embora não seja estranha ao cotidiano escolar).

Um desses casos aconteceu na sala professora Z32, quando em meio a abordagem de uma sequência de ensino a inspetora entra perguntando:

" - Quem vai tomar sopa?"

A professora interrompe o processo enquanto a merendeira conta um a um os alunos que acenam com a mão. Com a saída da inspetora a professora continua sua atividade.

Conviver e contornar estas situações já faz parte do cotidiano dos profissionais da escola. Sem dúvida se manifesta como um traço relevante para a compreensão do tempo de docência.

No entanto, nesta escola o desenvolvimento destas atividades não chegam a ser um elemento de desequilíbrio sistemático do trabalho pedagógico, quando a dinâmica destes serviços busca preservar a sua funcionalidade.

### 5.3 - ALGUNS ASPECTOS DO RELACIONAMENTO DA PROFESSORA COM SEU TRABALHO

As turmas de trabalho das professoras tem variação mínima em torno de 28 e 30 alunos. Esse número pode ser considerado razoável para atendimento se comparado com outras escolas públicas da rede estadual de ensino não apenas do Estado de São Paulo, como também de outros Estados, onde o número de alunos por turma muito raramente é inferior a 35 alunos, principalmente nas séries iniciais do 1º grau.

A maioria dos alunos é residente do bairro ou da região (AR-10). São oriundos de famílias de trabalhadores que desenvolvem uma jornada de trabalho extensiva, o que concorre para que:

A caracterização da forma de como a professora se relaciona com seu trabalho e com a população atendida será abordada em dois níveis: o das representações e o nível das observações.

1 - O nível das representações. São manifestações destas professoras a respeito de como adquirem conhecimento sobre:

A: seus alunos

"convivência e entrosamento com os mesmos e pela observação em sala de aula."EP

"Trabalho na escola há muito tempo, o que já me dá condições de ter um perfil do aluno e suas famílias."EP

Cinco professoras deram esta resposta. Outras três responderam com esta colocação:

"Os irmãos mais velhos das crianças passaram pela escola"EP

A primeira manifestação permite compreender que a professora valoriza o entrosamento em sala de aula como mecanismo necessário para o conhecimento sobre o aluno.

As duas outras respostas mostram que as professoras entendem o relacionamento como algo "natural" em que não é necessário nenhum esforço no sentido de melhor compreender o aluno e na qual é válida a "ultragereralização" com base em experiências anteriores com a família de seus alunos e com os irmãos mais velhos destes. Ao mesmo



tempo que este relacionamento é posto como forte entre professor e família do aluno ele parece frágil em relação ao comprometimento com o próprio aluno.

"Através de entrosamento com as famílias."(4)

Através de notícias de jornal." (1 incidência)

"Mora no bairro da escola." (1 incidência)

"Mora próximo ao bairro." (1 incidência)

Questionadas sobre "a memória de fatos que marcaram sua experiência de trabalho escolar", cinco professoras responderam: "Agressões contra a escola".

Esta resposta aponta para um problema que evidencia a hostilidade de elementos da população do bairro contra a escola.

A segunda resposta valoriza o relacionamento com as famílias e indica momentos em que na sua percepção, esta relação esteve mais intensificada. É o caso de uma professora, há 11 anos na escola, que demonstra valorizar o relacionamento que ocorria em outro momento entre escola e família. Em seu depoimento:

"Há anos atrás, o trabalho era mais integrado com a família. Hoje é apenas um relacionamento profissional. Percebe-se que os pais são muitos preocupados com a questão financeira e a educação dos filhos fica em segundo plano." EPCA

Ainda como fator que marcaram a experiência profissional das professoras foram indicados:

"Condições precárias de funcionamento da escola, nos primeiros anos, quando o primeiro bloco existente enchia de água em períodos de chuvas."

"O impacto com o contato com experiências de vida dos alunos."

"Experiência positiva na relação professora/aluno/família, influenciando o aproveitamento escolar do aluno."

As manifestações das professoras sobre o seu relacionamento com os alunos e com suas famílias possibilitam compreender que há um certo nível de envolvimento e que este envolvimento é valorizado pelas professoras, o que revela comprometimento com seu trabalho e com a população que atende.

As observações revelam este comprometimento por parte de algumas professoras.

É o caso da professora CL12 que reside no bairro e deu aulas particulares a noite em sua residência a uma aluna, que não conseguia ler, sem para isto exigir ou receber algum pagamento. RC71

A professora justifica: "Eu achava que ela precisava de um atendimento só para ela e na sala de aula não dava tempo." DPCL

Em depoimento a professora relata:

"Sou casada, não tenho filhos e não posso tê-los. Dou todo carinho e amor para meus alunos. Eles são meus filhos e eu significo muito para eles." DPCL

No discurso da professora, percebe-se o viés da compreensão do magistério, valorizando a idéia da "segunda mãe", e da "vocação" que ainda se compõe como uma das formas de encarar essa profissão no grupo pesquisado.<sup>6</sup>

A professora E, demonstrou esse comprometimento "acompanhado a turma" da primeira para 2ª série para "dar continuidade" ao trabalho que iniciara.

Embora estas formas de comprometimento percebidas no trabalho do professor manifestou-se contraditórias e ambíguas, elas visam em si ajudar o aluno a superar suas precárias condições para do trabalho escolar. Revelam a coexistência de tendências conservadoras e transformadoras na definição desse comprometimento através de:

- a - Relacionamento assistencialista, paternalista e ingênuo
- b - Traços que uma compreensão mais ampla dos processos e relações escolares pela valorização da aproximação com famílias e responsáveis de alunos.

<sup>6</sup> - Esta questão é discutida por Cristina BRUSCHINI e Tina MACHADO, Estudos sobre a mulher e Educação : algumas questões sobre o magistério. In: Cadernos de Pesquisa, 4 a 13.

Sem dúvida que este comprometimento vincula-se a visão de mundo da professora ou ao que Nudler denominou-se de formas paradigmáticas de relacionar-se com o real.

## CAPITULO VI - A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Este capítulo foi elaborado com a perspectiva de trazer a nível da discussão a relação professor/aluno. Valorizei aspectos manifestos nas observações, entrevistas e opiniões expostas em conversas informais.

Em pesquisa junto a alunos do 2º e 3º graus de ensino, Cunha<sup>1</sup> discute a percepção que estes alunos têm do que seja um "bom professor". Dentre os aspectos mais valorizados pelos alunos envolvidos nesse trabalho estão :

- o domínio dos conteúdos de ensino;
- os procedimentos metodológicos de abordagem desses conteúdos;
- a forma de interação que o professor tem com seus alunos.

Sobre estas relações, Freitas<sup>2</sup> que realizou pesquisa em escolas de 1º Grau assim se manifesta :

---

1 - Maria Izabel da CUNHA, A Relação Professor-Aluno, In: Repensando a Didática, Org. Veiga, p. 145-146.  
2 - Lia FREITAS, A Produção da Ignorância na escola, pág. 68.

"Na medida em que a fiscalização é uma constante na prática do ensino, a correção é a principal e quase única forma de interação entre a professora e seus alunos."

Para Freitas a relação professor/aluno se estabelece a partir de uma dimensão disciplinadora.

Nesta compreensão, a relação professor/aluno extrapola a prática de ensinar e aprender "conteúdos" escolares explícitos. Envolve a aprendizagem de valores que tem por objetivo reforçar e manter princípios de ordem social.

Em entrevista, as professoras indicaram como maiores problemas de sala de aula na escola pesquisada :

- a indisciplina
- a falta de respeito
- a falta de ordem

As três manifestações indicam um único ponto de convergência, o qual seja a valorização da disciplina e da ordem.

Foucault entende que o conceito de disciplina encontra-se vinculado a um outro mais amplo que é a questão do poder, como decorrência de um saber articulado entre micro-poderes e aparelho estatal, sobre o indivíduo a ele submetido.

"Em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações... implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com a codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade, são o que podemos chamar de 'disciplina'."<sup>3</sup>

A disciplina tem um caráter adaptador. Visa criar mecanismos de ordenação e subordinação com o fim último de criar condições para maior controle e utilização dos corpos e das energias, incrementando o poder supremo externo ao indivíduo.

A disciplina, como forma de garantir o poder e a ordem social, privilegia a formação do indivíduo para a subserviência e não a soberania, aciona mecanismos de alienação que se tornam fundamentais para a sua realização.

"Uma 'anatomia política', que é também igualmente uma 'mecânica do poder', ... define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, ... para que operem como se

quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis... Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada."<sup>4</sup>

A alienação exercida pelo "poder disciplinar", nega ao sujeito o direito de controlar seus gestos, seu corpo, suas energias, seu espaço, seu tempo.

O controle disciplinar segundo Foucault

"impõe a melhor relação entre um gesto e a atividade global do corpo que é a sua condição de eficácia e de rapidez."<sup>5</sup>

A partir da discussão foucaultiana de disciplina enquanto formação de "corpos dóceis" inaptos a se rebelarem e exercitados em uma intensa produção, de corpos cujo controle de suas ações é tomada por outros que assumem uma relação de soberania sobre o indivíduo expropriado, é possível desenvolver a discussão do aspecto disciplinar da escola como mecanismo de alienação. Esta ponte entre dis-

4 - Ibidem, 127.

5 - Ibidem, 138.



ciplinação enquanto manifestações de relações de poder e alienação nas relações escolares e feita por Nudler que identifica alguns mecanismos ocultos de educação alienante quais sejam :

- 1 - Verbalismo;
- 2 - Congelamento do real;
- 3 - O formalismo como adaptação as estruturas;
- 4 - Detalhismo;
- 5 - Crime de lesa curiosidade;
- 6 - Mercantilismo e Competição.<sup>6</sup>

Estes conceitos darão base à análise das relações escolares entendidas no âmbito das relações de poder.

#### 6.1 - PERFIL DA CONDUTA DISCIPLINAR DOS PROFESSORES

As práticas disciplinadoras apresentam o viés da formação de comportamentos "adequados" a vida escolar. Algumas dessas práticas manifestas na escola pesquisada são :

- 1 - No cotidiano escolar a disciplina é realizada pelo detalhismo e esquadrinhamento constantes da dinâmica escolar.

<sup>6</sup> - Tema B, NUDLER, Idem, 122.

O espaço da carteira do aluno ao uso do papel pelo mesmo, estão submetidos a disciplinaçãõ da professora :

"Primeiro deixa o caderno de lado, desocupa a mesa para poder trabalhar." RC136

Ou ainda:

"Comece a escrever por aqui. Use corretamente a folha senão vai ficar uma bagunça." RC136

Estes são detalhes de orientações dadas no início de tarefas pela professora E11. São exemplos de situações que ocorrem constantemente em que a professora busca o domínio sobre o espaço público da sala de aula e sobre o espaço privado do aluno.

A utilização disciplinada do espaço, a ordenação dos gestos , o esquadrinhamento da ação são preocupações formais que objetivam modelar condutas trabalhando incessantemente no sentido da formação de "corpos dóceis".<sup>7</sup>

A relação entre espaço físico e espaço disciplinar está na transformação do primeiro em ambiente útil ao controle e correção em que seja facilitada a vigilância. Espaço e tempo são esquadrinhados, divididos em segmentos em que as tarefas são executadas de forma homogênea.

7 - Idem., pág. 125 a 132. Submetidos ao poder disciplinar os corpos tornam-se dóceis, menos aptos a se rebelarem em termos políticos e mais potentes e mais produtivos em termos de utilidade.

Para Foucault, o projeto panóptico<sup>8</sup> aplicado em instituições disciplinares entre as quais está a escola, foi considerado eficaz, a medida que facilita o controle e aumenta o poder, produz efeitos homogêneos com sua capacidade de individualizar os sujeitos.

2 - Levantamentos para abordagem de alguns conteúdos escolares como estratégia de envolvimento do aluno na dinâmica escolar.

As professoras A32 e V42, ambas da 3ª série, fizeram um levantamento em suas turmas sobre o que seus alunos gostariam que fosse abordado em determinada sequência curricular. Obtiveram respostas que manifestavam interesse por educação sexual.

Segundo depoimento da professora, após abordagem dos temas sugeridos seguiu-se maior aproximação entre alunos e professora.

"Eles passaram a gostar mais de mim e das outras aulas e até me respeitam mais agora. Talvez, porque eu tratei de assuntos de seu interesse e que os preocupavam muito, mas não tinham com quem tratar. Alguns sabem muita coisa, mas precisam conversar e outros precisam de informações, pois não sabem nada." DPA

Esta situação, segundo Cunha<sup>9</sup> é explicada pela legitimidade alcançada pelo professor junto a turma que tem por base o seu domínio dos conteúdos de ensino relevantes à vida do aluno.

8 - Idem, 173 a 204

9 - Maria Izabel da CUNHA, Ibid, 145.

Manifesta-se, neste caso, elementos que dão margem a compreensão da existência do interesse em dar dimensão dialógica ao processo comunicativo.

Neste sentido, em algumas salas são discutidas, ainda que a nível de eventualmente, outras questões, como a circulação em determinadas áreas e horas dentro da própria escola, o acesso a áreas de lazer da escola nos fins de semana (o que já é permitido no entanto não divulgado entre os alunos o que talvez contribua para não se tornar uma prática costumeira como em outras escolas da rede localizadas na mesma AR).

Entendo que estas discussões e levantamentos de opiniões são benéficos a medida que exercita uma visão crítica do aluno sobre a escola e a sua participação na dinâmica de sala de aula, sua interferência nos programas de ensino ainda que em um nível elementar. Entretanto o encaminhamento final dessas questões parece deixar um vazio quanto a ambientação criada para esta participação. As discussões e levantamentos de opinião não atingem questões de relações escolares em um nível concreto. Sobre algumas situações o aluno frequentemente tem como resposta:

"Isso não pode ser mudado." RC117

Ou ainda:

"Isso vai ser encaminhado, mas vocês sabem que algumas coisas são difíceis de mudar." DPV

Assim, em procedimentos contraditórios, uma professora, que apresenta um discurso em que demonstra conceber o aluno como um ser ativo, e que apresenta disposição a adotar práticas renovadoras, intercepta frequentemente o exercício do questionamento e da crítica.

Nudler<sup>10</sup>, assinalando mecanismos educativos que cumprem certa função que se compõem de práticas de alienação do aluno, refere-se ao que chamou de "crime de lesa curiosidade".

"...a escola não alimenta essa chispa de inquietação riquíssima que poderia ser a via de acesso para uma penetração lenta porém sistemática no domínio do conhecimento científico e filosófico..."

Este aspecto é manifestado em articulação com outros dentre os quais a preocupação com o excesso de formalismo em que se apoia uma preocupação exagerada com o estético, com a forma e com o apresentável evidenciando articulação existente entre disciplinação e alienação.

Esta preocupação caracteriza-se por introduzir no indivíduo o respeito às estruturas dominantes :

"...via para introduzir a criança no domínio ... do inerte e passivo é o formalismo. A ênfase está nas

10 - Telma NUDLER, "La Educacion y los mecanismos de alienación", Crisis es la Didacta, Revista de Ciencias de la Educación, Rosario, 1975, nº 4, 1ª parte, pág. 89-109.

formas... aquilo que pode se exhibir, o exterior a criança em lugar de por ênfase no processo interior vivo, de investigação de criação e de crítica."<sup>11</sup>

A preocupação com a forma, que leva o professor ao uso exagerado de regras manifesta-se apresentando "supremacia sobre o vital, que gradativamente é aprisionado em normas rígidas, em um processo que identifica-se com a questão da autoridade e da disciplina.

#### Na percepção de Cunha

"...há uma combinação de uma disciplina severa com um ambiente de cordialidade e participação... uma proposta de harmonia e concenso ao invés de trabalhar o conflito."<sup>12</sup>

A dinâmica das relações escolares nesta percepção, ainda que apontem para uma suposta participação em sala de aula, valoriza mecanismos de reprodução das relações sociais mais amplas.

Referindo-se ao discurso pedagógico, Enguita<sup>13</sup> constata a apropriação de termos como "solidariedade", "cooperação" e "trabalho em equipe". Este autor assim se manifesta :

"Em grande medida este discurso foi simplesmente desnaturalizado, de forma que, quando, por exemplo, se fala

10 - Idem, 6.

11 - CUNHA, 158.

13 - Enguita, 67.

de "disposição de cooperar" de um aluno, o que está se designando é a sua disposição para envolver-se nas tarefas organizadas pelo professor, isto é, a obedecer."

A autoridade manifesta nesta relação é legitimada pela sociedade com base na condição "não adulta" do aluno e da suposta necessidade pedagógica da escola.

Em situações de "indisciplina", a constante ameaça de "chamar a mãe" é uma forma do professor legitimar sua autoridade que toma um caráter de totalidade sobre o aluno.

Este significado das relações escolares está manifesto na situação em que a professora E22 organizou com seus alunos uma "feirinha" em sua sala. A organização da "feirinha" aconteceu de forma cooperativa. As crianças coletavam preços de produtos básicos em supermercados, farmácias, encartes de jornais. Esta foi utilizada para fornecimento de dados de apoio para exploração de conteúdos de ensino e experiências de aprendizagem como a criação de problemas.

Nessas atividades que foram desenvolvidas, as crianças falavam, conversavam e combinavam o que fazer. Há informalidade, descontração e interesse em confronto com a permanente disciplina configurada na interferência da professora no processo interativo entre os alunos.

- Não precisa falar. Primeiro levante a mão. RC88

Esta relação manifesta que a interferência do aluno na sala de aula é limitada pela mediação permanente da professora que es-

tabelece momentos e formas de participação e de comunicação.

Sobre esta questão Freitas assim se manifesta :

"A professora é quem concede a palavra, determinando quem deve falar, quando, quanto e o que pode ser dito..."

Na análise de Rockwell<sup>14</sup>, o professor interfere sempre no "espaço privado" do diálogo e da interação entre alunos. No entanto, a possibilidade do aluno interferir no "espaço público" da sala de aula é delimitada pela autoridade do professor.

Um caso em que fica manifesta a interferência do professor no espaço privado do aluno na sala da professora E22. Referindo-se a um aluno repetente, que exibía orgulhosamente aos colegas seu novo caderno e a nova rotina de estudos que vinha cumprindo a professora interveio objetivando desconcertá-lo :

- "O D. é inteligente. Repetiu a 2ª série porque é preguiçoso!"

Diante do visível constrangimento do aluno, a professora repetiu:

- "Não é D.? Você é inteligente mas é..."

Ao que o menino completou, baixando a cabeça:

14 - Elsie ROCKWELL. Los procesos cotidianos, Lenguaje y conocimiento em el aula. Colecion Pedagogia-Universitária, nº 15. Universidade Veracruzana, pág. 26 a 40.



"... preguiçoso." RC88

Nesta situação o aluno foi pressionado através de uma forma de violência simbólica a assumir um rótulo considerado degradante no contexto escolar.

A atitude da professora manifesta relação de propriedade sobre o aluno significando neste caso, direito de manipulação do mesmo, igualando-o aos demais objetos da sala de aula que geralmente são percebidos na mesma relação de propriedade do professor : "o meu armário", "a minha mesa", etc.

3 - Tendência a relação de confiabilidade como possibilidade de superação das relações conservadoras.

No tratamento entre professoras e alunos, há casos que permitem perceber existência de uma relação com base na confiança. No caso da professora Z32, a mesma faz questão de deixar claro a necessidade dos alunos responsabilizarem-se diante de seu próprio aproveitamento escolar:

"Não vou controlar quem faz ou não a tarefa de casa. Quem só quer nota manda fazer e quem quer aprender procura fazer. O problema é de vocês." RC77

Este caso manifesta uma tendência da professora em relativizar a importância do controle de condutas para a definição do aproveitamento escolar do aluno.

Observa-se que nesta relação há alunos que demonstram comprometimento em cumprir suas atividades sem cobrança e em clima de descontração. Alguns chegam muitas vezes a preferirem ficar em sala de aula em horário de recreio, adiantando alguma tarefa. No entanto, existem aqueles que precisam ser instigados pela professora a assumirem suas responsabilidades escolares.

Em situações que apresentam esta caracterização com frequência as professoras recorrem a medidas disciplinadoras.

Ao lado de professoras com perfil que demonstra uma preocupação exagerada com a disciplina, outras apresentam procedimentos diferenciados e até opostos a estes. Nestas turmas os alunos circulam permanentemente no espaço de sala de aula, arrastam carteiras, falam alto e gritam. Para estabelecer comunicação com a turma estas professoras também falam alto e em tom exaltado. É o caso da sala de aula da professora CL1.

Estas diferentes formas de conduzir o trabalho escolar manifestam um sistema categorial e concepções ideológicas básicas específicas a cada profissional.

Nesse sentido, há predominância da visão autoritária, das condutas arbitrarias por algumas. Em outros casos, esta posição é relativizada pela apropriação de novas práticas e relações pelos profissionais da escola.

No entanto o objetivo disciplinador é um componente relevante na relação professor/aluno nessa escola pública.

## 6.2 - OS DIFERENTES PAPEIS DA DISCIPLINA

A disciplina assume diferentes papéis na escola, manifestando um perfil em torno da formação de condutas homogeneizantes. Alguns destes papéis são :

### A - Crença na eficiência do controle

Na sala de aula da professora Z32 foi discutido um código de conduta. Este código foi transformado em cartaz permanente contendo listagem de atitudes e cuidados necessários ao que na percepção da professora e alunos seria necessário a criação de um ambiente propício ao ensino e a aprendizagem. RC27

A medida que a elaboração desse código deu-se em um processo interativo, as cobranças e motivações de condutas são feitas em relação ao conteúdo discutido, relativizando a autoridade total da professora.

Percebe-se também a preocupação da criação de uma convivência agradável pela maneira como esta professora se relaciona com seus alunos e também orienta o relacionamento entre eles. Quando é necessário repreendê-los o faz sem hostilidade.

"Não faça muito barulho com a carteira. Estas carteiras são muito barulhentas." RC66

Ou ainda:

"Fale em voz baixa e nem um pouco impaciente com seu colega. Ele tem direito de dizer se entendeu ou não."

RC66

Entre outros elementos fazem parte do código de conduta da sala de professora Z32, a seguinte regra : após terminarem as tarefas, os alunos devem se manter ocupados (lendo livros de pequena coleção existente no armário da professora, explorando algum material como mapas ou ainda desenhado), enquanto aguardam os demais colegas terminarem suas tarefas.

Aos alunos que mantêm esta conduta a professora faz um elogio : "Parabéns! Vocês estão trabalhando!" RC24

É importante ressaltar que o parabéns vai não a quem acertou ou teve êxito em tarefas mas para quem está trabalhando, portanto a quem apresenta uma conduta "pró-escolar".

Este não é o caso da professora E22. Sua interação com os alunos neste processo pode ser considerada com tendência muito verticalizada. As medidas e decisões relacionadas a construção do código de sala de aula foram tomadas com uma certa arbitrariedade, o que acarretou com poucas chances de aceitação destas medidas pela turma.

Esta situação relaciona-se no cotidiano com uma permanente atitude de vigilância da professora em relação a seus alunos.

Um exemplo deste quadro é o aparecimento súbito da professora em sala de aula na hora do recreio, como quem espera "fla-

grar" alunos. Em situações como estas há ameaça de recolhimento de objetos pela professora como punição, e como exemplo, para "evitar que outros repitam a conduta" :

"Se você voltar a brincar de figurinhas em sala de aula eu tomo."

"Mas é recreio "dona". Tá chovendo!"

"Nem no recreio!" RC88

Fode-se compreender esta preocupação com a ordem a partir do seguinte posicionamento de Enguita :

"A maioria dos professores pensam que a ordem é condição imprescindível para uma instrução eficaz."

A preocupação com a adaptação do aluno está manifesta na conduta das duas professoras.

A professora Z32 valoriza uma relação interacionista em que sua autoridade passa a ser relativizada. A professora E22 apresenta um perfil verticalizado de relação em que sua autoridade é total.

A relação do ensino com o modelo de ordem é complexa, sendo que a ordem manifesta-se frequentemente como condição para a realização do trabalho, mantendo-se também finalidade a ser atingida.

Observando as propostas de algumas sequências de ensino que não têm absolutamente sequência orgânica(C31), observando tam-

bém a forma espontaneísta de improvisação das atividades, percebe-se que uma das suas finalidades é manter o aluno ocupado em sala de aula numa relação em que a atividade escolar tem a finalidade de manter a ordem. RC11

O vínculo entre tarefas escolares e disciplinaçãO de comportamento evidencia-se também quando a professora chama o aluno que está "bagunçando" para "fazer leitura", executar operações de matemática na lousa ou responder-lhe a algum questionário. Nestes casos, as tarefas escolares assumem caráter de punição em decorrência de uma conduta que foge ao código daquela sala de aula. Um exemplo de casos como estes é a atitude da professora C12 que chama um aluno para fazer leitura em voz alta "porque o mesmo estava bagunçando". RC105

A preocupação com o controle da turma leva as professoras a evitarem ambientes de informalidade para o trabalho escolar, como desenvolver atividades no pátio ou no quintal da escola.

Durante o período da pesquisa pude observar a ocorrência de apenas três oportunidades em que as professoras E11, E22 e C12 se propuseram a desenvolver atividades nestas condições.<sup>15</sup>

15- Em uma das situações citadas o meu procedimento se deu em forma de observação. Nas duas outras a possibilidade de interação com o trabalho da professora foi maior. Em um destes últimos casos citados minha intervenção se deu nas atividades que se seguiram a experiência de "exploração do meio" (RC19). No segundo caso mencionado a professora E11 definiu previamente comigo o nível de minha participação na atividade. (RC135) O detalhamento dos estudos que se seguiram a esta experiência como estudo do material coletado pelos alunos, consulta a livros e a agentes informantes (selecionados pelas crianças a nível da sua vizinhança no bairro) e a construção de textos, foram conduzidas em ação conjunta entre eu e a professora E11.

B - A seletividade está sempre presente na relação professor/aluno. Assim é que frequentemente são premiados com autorização para uma situação desejada aqueles que manifestam comportamentos esperados como:

Um exemplo desta situação é o quadro de final de aula :

"Só vai sair quem terminar a tarefa." RC137

Esta conduta também foi observada na sala da professora C12.

Caso semelhante ocorreu em situação de "fila" na sala de aula da professora CL12.

"Os menos comportados serão os últimos da fila."RC61

Aqui se manifesta a ambientação favorável ao cultivo do mecanismo de alienação que Nudler identifica como mercantilismo. A professora assumindo a função de mediadora em situações de sala de aula, faz imposições e o aluno deverá barganhar através de sua conduta o direito ao acesso a estas situações desejadas.

Este tipo de atitude tomada pela professora, e que a princípio pode ter o objetivo de punir o aluno que não apresente conduta "adequada à vida escolar" exerce, prioritariamente, a função de desenvolver relações mercantilistas e individualistas entre aluno e professor e no próprio âmbito das relações sociais mais amplas.

## VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo das relações escolares cotidianas pude concluir que estas relações apresentam-se a nível do conteúdo e da forma como relações predominantemente conservadoras.

As relações escola/bairro apresentam-se, no primeiro momento como populista e assistencialista. Num segundo momento da história da escola, esta relação passa a constituir uma lacuna na ponte do entendimento entre a instituição e população, adotando um nível de eventualidade. Isto significa que o processo de burocratização da escola distanciou-a do movimento do bairro.

No estudo dos diferentes níveis da dinâmica escolar, tomei como evidências não apenas as velhas relações em que se consolidaram práticas autoritárias e centralizadoras assim como movimento de articulação de novas propostas possíveis de observação no cotidiano da escola.

Nesse conjunto, as velhas relações demonstraram vitalidade e dinamicidade agindo no cotidiano escolar através de caminhos subliminares. Apoiadas nestas velhas relações mantem-se vivas as práticas conservadoras, articulando a construção de barreiras, bloqueando a construção de uma nova legitimidade na escola.



Entendo que estas relações, que parecem merecer menos atenção no cotidiano escolar, constroem poderes dentro da escola firmando interesses particulares, corporações e ideologias, buscando articulação com diferentes poderes a nível da sociedade mais ampla. Estes poderes se manifestam como forças que estabelecem correlações e confrontos dentro da escola como organismo vivo, ou a forma social viva de que fala Ezequiel.

Os traços do gerenciamento escolar apresentam um forte viés de arbitrariedade, ao lado do esforço pela construção de novas relações e nova dinâmica. Apesar desse esforço em desenvolver um trabalho comprometido com o aluno concreto a prática desenvolvida na escola ainda se encontra distante desta realidade.

No estudo sobre a docência, no que se refere à formação escolar, o preparo profissional para a docência parece razoável, levando em conta apenas o aspecto formal desta preparação. No entanto, alguns traços da visão de mundo dessas professoras, manifestas em suas representações, revela, uma formação política precária, o que, de certa forma, conduz ao questionamento da qualidade de sua preparação profissional.

Este perfil se manifesta nas suas relações com a escola, com o grupo de profissionais ao qual pertencem e com a forma do seu engajamento no serviço público.

A relação das professoras com a profissão, em alguns casos, apresenta um nível marcante de objetividade. Em outros casos,

há uma ligação mais afetiva como a busca da sua realização como mulher do ponto de vista conservador desta percepção.

Neste sentido, este grupo manifestou traços das velhas concepções sobre o magistério a medida que a dedicação profissional de algumas professoras realiza seu lado feminino de encarar a profissão.

O estudo da relação professor/aluno manifestou, principalmente, sua dimensão disciplinadora.

A disciplina assume vários papéis e apresenta-se relacionada com vários aspectos da relação docente/discente. Nesta relação, a autoridade do professor se legitima na mediação em brincadeiras, diálogos e expressões adotadas ou apresentadas pelos alunos, como forma de ação disciplinadora permanente no espaço público de sala de aula.

No entanto, ao lado dessas tendências, manifestam-se outras, aparentemente amorfas. Nestas últimas, extremamente espontaneístas, me parece que existe uma forma de perseguir um modelo de ordem pela legitimação e reprodução de poderes e saberes. Isto significa que, quer de forma sutil, quer de forma explícita, a disciplinação das condutas e relações escolares ainda é uma preocupação e um traço relevante na relação de sala de aula e na escola, como forma de reprodução das relações sociais mais amplas.

Ainda que, em uma aparente desordem, há a busca permanentemente de um determinado modelo de ordem em confronto com o surgimento de uma nova possibilidade de relação.

A nível dos conceitos discutidos, observa-se que é possível vislumbrar uma resposta a questão que se levantou sobre a possibilidade de se articular mudanças no cotidiano da escola pública. Interpretado a luz da teoria do cotidiano de A. Heller, a convivência com um movimento dinâmico que vem propiciando ao grupo de profissionais da escola o convívio com novas práticas, é, sem dúvida, uma situação propícia a mudanças.

No meu entendimento, o clima de permanente discussão em forma de debates, seminários, grupos de estudo e cursinhos, "oficinas" vem gerando questionamentos e problematizações a nível da visão paradigmática que os profissionais da escola possuem. O encontro dos profissionais das várias unidades escolares e de outros com diferentes experiências e engajados na luta pela melhoria do ensino público, contribuiu para a construção de um clima de reflexão sobre as práticas e relações escolares.

Uma das questões que me pareceram importante nesse processo diz respeito ao debate permanente sobre como superar a característica centralizadora da gestão do setor educacional, que tradicionalmente tem sido assumida pela SME. Essa discussão aponta para a construção de novas bases em função da autonomia de cada unidade escolar.

O processo de apropriação de novas práticas se realiza a nível do movimento da própria escola, ou seja, no seu próprio espaço de autonomia.

Frequentemente este processo ocorre mais a nível de discursos e menos a nível da prática escolar.

Na definição de minha interação com o grupo pesquisado em alguns momentos fui mais observadora e, em outros, mais participante, sendo que estes níveis de observação e de participação foram definidos nas relações cotidianas. Nestas relações, procurei evitar condutas ambíguas. O registro era franco e as gravações ficavam a disposição do grupo. No entanto, encontrei resistências, que registrei e as quais me referi, ainda que de maneira sutil.

Esta situação foi determinante para que a "troca recíproca" fosse limitada e, mesmo tendo passado tempo significativo na unidade escolar e que nessa interação tenha trazido trocas interessantes a nível do trabalho "pedagógico", a não abertura para a discussão de questões percebidas pela escola como "administrativas", limitou a minha intervenção isolando-me do processo de tomada de decisão.

O estudo da escola na perspectiva da teoria do cotidiano revela uma complexidade de processos e relações que certamente não são abordadas em estudos mais estruturados ou que investigam este ou aquele aspecto da instituição escolar. Se tivesse seguido apenas os caminhos da estrutura formal e burocrática da escola, não poderia ter vislumbrado a teia complexa das relações escolares.

## BIBLIOGRAFIA

- 1 - ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, Contexto e Significado: Algumas Questões na Análise de Dados Qualitativos. In Cadernos de Pesquisa, São Paulo (45) : 66-71, Maio 1983, Fundação Carlos Chagas.
  
- 2 - AKOUN, André. Dicionário de Antropologia. Lisboa, Editora Verbo, 1972.
  
- 3 - APPLE, Michael W. & WEIS, Louis. Vendo a Educação de Forma Relacional: Classe e Cultura na Sociologia do Conhecimento Escolar. In Educação e Realidade. Porto Alegre, 11(1):19-33, Jan. Jun. 1986.
  
- 4 - BOTTOMORE, Tom. Dicionário do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 1988.
  
- 5 - BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação. 26ª ed. São Paulo, Editora Brasiliense, 1991.
  
- 6 - BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. Estudos sobre Mulher e Educação: algumas questões sobre o Magistério. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 64, 4-13, 1988.
  
- 7 - CANDAU, Vera Maria. Didática em Questão. Petrópolis, Editora Vozes, 1988.
  
- 8 - \_\_\_\_\_ (org.) Rumo a uma Nova Didática. Petrópolis, Editora Vozes, 1990.

- 9 - CARDOSO, Ruth. A Aventura Antropológica - Teoria e Pesquisa. 2ª ed. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1988.
- 10 - CHEPTULIN, Alexandre. A Dialética Materialista - Categorias e Leis da Dialética. São Paulo, Editora Alfa-OMEGA, 1982.
- 11 - CORMARY, Henry. Dicionário de Pedagogia. Lisboa, Ed. Verbo, 1980.
- 12 - COUTINHO, Carlos Nelson. Gramsci e a América Latina. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1988.
- 13 - \_\_\_\_\_. Gramsci - um Estudo sobre o seu Pensamento Político. Rio de Janeiro, Editora Campus, 1989.
- 14 - CUNHA, Maria Isabel da. In: CANDAU, Vera. Repensando a Didática. Campinas - São Paulo, Editora Papirus, 1989. p. 145 a 158.
- 15 - DEMARTINI, Zeila de Brito. Histórias de Vida na Abordagem de Problemas Educacionais. In: Experimentos com Histórias de Vida. São Paulo, Editora Vértice, 1988. p. 44-71.
- 16 - DOMINGUES, José Luis. O Cotidiano da Escola de 1º Grau. O Sonho e a Realidade. Tese de Doutorado. São Paulo, PUC/SP, 1985.
- 17 - DURHAM, Eunice Ribeiro. A Reconstituição da Realidade. São Paulo, Editora Atica, 1978.
- 18 - ENQUITA, Mariano. A Face Oculta da Escola. Porto Alegre, 1989. Tradução Tomás Tadeu da Silva.

- 19 - EZPELETA, Justa. La Escuela y los MAESTROS: Entre el Su-  
puesto y la Deducion. In Cuadernos de Investigacion Educa-  
tiva nº 90. México, Centro de Investigacion y de Estudios  
Avanzados del IPN/Dep. de Investigaciones Educativas. I  
Sem.de Investigaçãõ Etnográfica ou Escolas: Construçãõ So-  
cial da Vida Cotidiana. FUC/SF. 1989.
- 20 - EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. Pesquisa Participante. 2ª ed.  
São Paulo, Editora Cortez, 1989.
- 21 - FLETCHER & CASTRO, Cláudio Moura. Os mitos, as estratégias  
e as prioridades para o ensino de 1º Grau. In: Educação e  
Realidade. Porto Alegre, 11 (1): 19-33, Jan.,Junho, 1986.
- 22 - FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. História da violência nas  
prisões. 2ª ed. Petrópolis. Editora Vozes, 1977. Trad. Lúcia  
M. Pondé Vassalo.
- 23 - FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. O "Estudo de Caso" no Falso  
Conflito que se Estabelece entre Análise Qualitativa e Análi-  
se Quantitativa (Fundação Carlos Chagas, FUC e UNICAMP). Cur-  
so Tópicos Especiais em Metodologia do Ensino I. FE/UNICAMP  
1990.
- 24 - FREITAS, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. 6ª ed. São  
Paulo, Editora Moraes, 1986.
- 25 - FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. Medo e Ousadia - O Cotidiano do  
Professor. 2ª edição. Rio de Janeiro, Editora Paz e Ter-  
ra, 1987.
- 26 - FREITAS, Lia. A Produção da Ignorância na Escola. Editora  
Cortez, São Paulo, 1989.
- 27 - GEERTZ, Clifford. A Interpretação das Culturas. Rio de Ja-  
neiro, Editora Guanabara, 1989.

- 28 - GOODE, William J. & HALT, Paul K. Métodos de Pesquisa Social. 7ª ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1979.
- 29 - GRAMSCI, Maquiavel. A Política e o Estado Moderno. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1988.
- 30 - GUIMARÃES, Alba Zaluar. Desvendando Máscaras Sociais. Rio de Janeiro, Editora Francisco Alves, 1975.
- 31 - GRUNWALD, Ingeborg S. Pesquisa Etnográfica Aplicada à Educação: uma Revisão. In Educação. Faculdade de Educação, PUC/RS, nº 10, 1986.
- 32 - JACOBI, Pedro. Movimentos Sociais e Políticos Públicas. São Paulo, Editora Cortez, 1989.
- 33 - HELLER, Agnes. Sociologia de la Vida Cotidiana. Barcelona, Editora Península, 1977.
- 34 - \_\_\_\_\_, O Cotidiano e a História. 3ª ed. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1989.
- 35 - HYMANN, Ronald T. Ways of teaching. Philadelphia/USA, J.B.L. Company, 2ª Edition, 1974.
- 36 - JESUS, Antônio Tavares de. Educação e Hegemonia no Pensamento de Antônio Gramsci. Campinas, Editora Cortez e Editora da UNICAMP, 1989. p. 93 - 105.
- 37 - JUNIOR, Celestino A. da Silva. A Escola Pública como Local de Trabalho. São Paulo, Editora Cortez e Autores Associados, 1990.



- 38 - KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. Trad. Célia Neves e Alderico Torébio, Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1976.
- 39 - LELIS, Isabel Alice. A Formação da Professora Primária: da Denúncia ao Anúncio. São Paulo, Editora Cortez e Autores Associados, 1989.
- 40 - LOPES, Doraci Alves. O Movimento da Assembléia do Povo e a Crítica da "Marginalidade". Dissertação de Mestrado. Campinas, IFCH, UNICAMP, 1988.
- 41 - LUDKE, M & ANDRE, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Ed. Pedagógica e Universitária, São Paulo, 1986.
- 42 - MALDONADO, Ruth Mercado. La Educacion Primaria Gratuita, Una lucha Popular Cotidiana. Tesis de Maestria. Cuadernos de Investigación Educativa, Num. 17. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politecnico Nacional, de México, 1986. (xerox) I Sem. de Investigaçõ Etnográfica em Escolas: Construção Social da Vida Cotidiana, PUC/SP, 1989.
- 43 - MEDIANO, Zélia. Rumo a uma Nova Didática. 3ª ed. Petrópolis, Editora Vozes, 1990.
- 44 - MELLO, Guiomar Namo. Fatores Intra-escolares como Mecanismo de Seletividade no Ensino de 1º Grau. In Educação e Sociedade. Campinas, Editora Cortez e Moraes, 1(2): 70-8, 1979.
- 45 - \_\_\_\_\_ . Magistério de 1º Grau. Da Competência Técnica ao Compromisso Político. 9ª ed. São Paulo, Editora Cortez e Autores Associados, 1988.
- 46 - MERRIAM, Sharam B. Case Study Research in Education - A Qualitive Approach. São Francisco, London, Jossey-Bass Publishers, 1988.

- 47 - MESSICK, Rosemary Graves et alii. Avalização como Iluminação: uma Nova Abordagem no Estudo de Programas Inovadores. In Currículo: Análise e Debate. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1980.
- 48 - NUOLER, Telma Barreiro de. La Educacion y los mecanismos ocultos de la alienación. In: Crisis en la Didactica. Argentina, Editorial Axis, 1975.
- 49 - PENIN, Sônia. Cotidiano e Escola - A Obra em Construção. São Paulo, Editora Cortez e Autores Associados, 1989.
- 50 - POULANTZAS, N. Poder Político e Classes Sociais. São Paulo, Editora Martins Fontes, 1986.
- 51 - RIBEIRO, Maria Luisa dos Santos. A Formação Política do Professor de 1º e 2º graus. 2ª edição. Ed. Cortez e Autores Associados. São Paulo, 1987.
- 52 - ROCKWELL, Elsie. Los Procesos cotidianos, Lenguaje y conocimiento en el aula. In: Colecion Pedagógica Universitari. nº 15. Universidade Veracruzana. I Seminário de Investigação Etnográfica em Escolas : construção social da vida cotidiana. PUC/SP. 1989.
- 53 - \_\_\_\_\_ . La Relevancia de la Etnografia para la Transformacion de la Escuela. Tercer Seminario Nacional del Investigacion em Educacion. Instituto Colombiano para el fomento de la Educacion Superior. Série de eventos científicos Colombianos, 1986. I Sem. de Investigação Etnográfica em Escolas: Construção Social da Vida Cotidiana. PUC/SP. 1989.
- 54 -SADER, Eder. Movimentos Sociais para um debate. In :Cadernos ABES. São Paulo, nº 2, 44-56, outubro 1988.

- 55 - SEVERINO, Antonio J. Metodologia do Trabalho Científico. 5ª ed. São Paulo, Editora Cortez, 1980.
- 56 - SPQSITE, Marília Pontes. O Povo vai à escola. São Paulo, Ed. Loyola, 1984.
- 57 - TAUBE, Maria José de Mattos. De Imigrantes a Favelados. Um Estudo do Processo Migratório. Campinas, Editora da UNI-CAMP, 1986.
- 58 - THOLLENT, M. Critica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária. 5ª ed. São Paulo, Editora Polis, 1987.
- 59 - TRIVIMOS, Augusto N.S. Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo, Editora Atlas, 1987.
- 60 - VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da Praxis. Trad. Luiz Fernando Cardoso, Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1977.

#### DOCUMENTOS

- 1 - ASSOCIAÇÃO AMIGOS DO BAIRRO JARDIM SÃO FERNANDO. Boletim Bimestral. Passo à Frente. Abril/Maio - nº 1, Ano 1990.
- 2 - JORNAL DIÁRIO DO POVO. Redação divulga nota sobre incêndio em escola pública. 19 mar. 1990.
- 3 - PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Departamento Municipal de Educação. Escola Municipal de 1º Grau "Prof. Ciro Exel Magro". Plano Escolar de 1978.

- 4 - PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, Departamento Municipal de Educação, Escola Municipal de 1º Grau "Prof. Ciro Exel Magro", Plano Escolar de 1979.
- 5 - PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, Departamento Municipal de Educação, Escola Municipal de 1º Grau "Prof. Ciro Exel Magro", Plano Escolar de 1980.
- 6 - PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, Departamento Municipal de Educação, Coordenadoria do Ensino de 1º Grau, Escola Municipal de 1º Grau "Prof. Ciro Exel Magro", Plano Escolar de 1983.
- 7 - PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico, Boletim nº 1, de 1 de fev. 1989.
- 8 - PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico, Boletim nº 2, de 13 de fev. 1989.
- 9 - PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico, Projeto Pedagógico - Caracterizando, Elaborando e Viabilizando o Trabalho nas Escolas Públicas Municipais, Fevereiro de 1989.
- 10 - PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico, Projeto Pedagógico, Fevereiro de 1989.
- 11 - PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico, Boletim nº 3, de 20 de mar. 1989.

- 12 - PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. Boletim nº 4, de 19 de maio 1989.
- 13 - PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. D.M.E./E.M.P.G. "Prof. Ciro Exel Magro". Projeto Pedagógico - 1990.
- 14 - PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Estatuto do Magistério Público Municipal de Campinas. Ante-projeto. Diário Oficial do Município, de 2 de março 1991.
- 15 - PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Diário Oficial do Município. Nota: Alunos assumem a direção da Escola. 16 maio 1991, p. 16.
- 16 - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Coordenadoria de Ensino do Interior. Divisão Regional de Campinas. Processo de Reconhecimento da Escola Municipal de 1º Grau "Prof. Ciro Exel Magro". Período de Tramitação : 16.02.1982 a 13.12.1983.
- 17 - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional. Centro de Informações Educacionais. Avaliação e Movimentação Escolar. E.M.P.G. "Prof. Ciro Exel Magro", 1986.
- 18 - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional. Centro de Informações Educacionais. Avaliação e Movimentação Escolar. E.M.P.G. "Prof. Ciro Exel Magro", 1987.
- 19 - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional. Centro de Informações Educacionais. Avaliação e Movimentação Escolar. E.M.P.G. "Prof. Ciro Exel Magro", 1988.

80 - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS, Departamento Pedagógico, Setor de Pesquisa, Quadro Demonstrativo das Retenções e Evasões por Bimestre e por Série - 1989.