

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
DOUTORADO EM SOCIOLOGIA

A "fabricação" do cotidiano
escolar: as práticas coletivas dos adultos fora da
sala de aula

Andrea Tereza Brito Ferreira

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do grau de Doutor em Sociologia, sob a orientação da professora Dra. Silke Weber.

Recife, fevereiro de 2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
DOUTORADO EM SOCIOLOGIA

A "fabricação" do cotidiano
escolar: as práticas coletivas dos adultos fora da
sala de aula

Andrea Tereza Brito Ferreira

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do grau de Doutor em Sociologia, sob a orientação da professora Dra. Silke Weber.

Recife, fevereiro de 2003

BANCA EXAMINADORA

Silke Weber (orientadora)
Programa de Pós-graduação em Sociologia/UFPE

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Silke Weber, gostaria de fazer um agradecimento muito mais que especial, não apenas porque ela me incentivou e acreditou que este trabalho seria possível, mas pela oportunidade que tive de aprender e conviver com uma pessoa que é um exemplo em profissionalismo, respeito e afeto.

À Anne-Marie Chartier, minha orientadora no doutorado sanduíche, pelo acolhimento, pelas “aulas” sobre escola e pelo carinho que aqueceu os dias de muito frio.

A Marquinhos, meu grande companheiro de todos os dias e todas as horas.

Aos meus filhos Guga, Sofia e Binho .

A todas as pessoas que fazem parte das escolas investigadas, pela oportunidade que tive em compartilhar cotidianos tão particulares, pela confiança e pelo respeito que tiveram, comigo durante toda a pesquisa. Sem vocês este trabalho não seria possível!

Aos professores do doutorado de Sociologia e em especial Scott e Therry que me ajudaram a transformar o cotidiano em problema sociológico.

Aos meus queridos colegas de turma. Jean, Rosenberg, Dora, Ratton, Jorge, Lígia, Jovanka com quem compartilhei momentos agradáveis, dentro e fora da sala de aula.

Às colegas de turma que deixaram de ser colegas e tornaram-se amigas para sempre, Dalva e Carla.

Ao casal mais legal que conheci nos últimos tempos, Heri e Dalva.

À Ana e Cyril, amigos que eu tanto dei tanto trabalho e recebi tanto carinho.

À Janete Azevedo que sempre será minha orientadora, mesmo que ela não queira.

À Eliete Santiago com muito carinho.

À Eliana Borges e Ana Galvão que me ajudaram muito no doutorado sanduíche.

À Ana e Sérgio, pela força.

A Remo Mutzenberg que tanto contribuiu no meu doutorado, do projeto de seleção à qualificação.

Aos funcionários do programa de pós graduação em sociologia Seu Tibertino, Lucinha, Albenize e , agora, a Zuleica.

Meus maiores agradecimentos são para os meus pais que foram os grandes incentivadores em todos os meus projetos de vida.

Ao CNPq. pelo apoio financeiro.

RESUMO

Esta tese tem como objetivo interpretar as práticas coletivas dos sujeitos profissionais que trabalham na escola de Ensino Fundamental, antiga escola primária, fora da sala de aula. A hipótese é que o cotidiano escolar é historicamente "fabricado" pela associação dos fatores **sociedade/política/vida/saber**, que tornam cada escola uma realidade. Selecionamos as situações de participação dos atores da escola, as quais separamos em três eixos: as relações entre adultos e crianças; as relações entre os adultos na escola e as relações entre família/escola. Essas situações foram analisadas apoiadas na teoria do cotidiano de Michel de Certeau que, na prática, requer uma ação metodológica baseada nos pressupostos da Pesquisa Qualitativa. Os elementos da etnografia, como o registro e a interpretação das práticas cotidianas e da documentação que orienta as escolas, foram privilegiados no recolhimento e nas análises dos dados. As observações foram realizadas em três escolas inseridas em contextos distintos: uma escola "principal", por um período de doze meses e duas escolas em realidades diferentes por três meses em cada uma. A análise das realidades observadas apontou a utilização de "táticas" e "estratégias" que traduz a singularidade de cada escola. Em cada escola, diferentemente, as "táticas" construídas pelas pessoas adultas percorrem caminhos que representam avanços escolares e outras vão no sentido contrário. Essa percepção da dinâmica contraditória no interior de cada escola favorece a desmistificação da organização das unidades escolares como um todo orgânico de sucesso ou de fracasso.

ABSTRACT

The purpose of this study is to interpret the collective practices outside the classroom, of professional subjects who work in elementary teaching at schools, formerly primary schools. The hypothesis is that the typical scholar has been historically "made" through the association of such factors as society/politics/life/knowledge, which makes each subject an entity/reality in itself. We have selected participatory situations involving these individuals at the school. These are divided into three axes: the relationship between the adults and the children; the relationship among the adults; and the relationship between the families and the school. These situations were analyzed from the perspective of the theory of Michel de Certeau which, in practice, requires an action methodology based on presuppositions of Qualitative Research. The elements of ethnography, such as registering and interpreting daily practices and the documentation which guides the schools, were highlighted in the data collection and analysis. The observations were done in three schools, which were presented in distinct contexts: a "main" school, for a period of twelve months; and two schools with different conditions, each for a period of three months. The analysis of the observed reality noted the utilization of "" tactics" and "strategies" which show/express the distinctiveness of each school. In all the schools, especially in the public schools, the "tactics" occur in a way which represents school advances. Other tactics point to the opposite situation. This perception of the contradictory dynamics of the school favours the demystification of the organization of school entities as organs of success or of failure for the pupil.

RÉSUMÉ

Cette étude doctorale a pour objectif d'interpréter les pratiques collectives des professionnels qui travaillent dans l'école de l'Enseignement Fondamentale, ancienne école primaire, en dehors de la salle de classe. L'hypothèse est que le quotidien scolaire est historiquement « fabriqué » par l'association des facteurs société/politique/vie/savoir, qui font de chaque école une réalité. Nous avons sélectionné des situations de participation des acteurs de l'école, lesquelles seront partagées en trois axes : les rapports entre les adultes et les enfants ; les rapports entre les adultes dans l'école et les rapports entre famille/école. Ces situations ont été analysées à la lumière de la théorie du quotidien de Michel de Certeau qui, dans la pratique, demande une action méthodologique basée sur les principes de la recherche qualitative. Les éléments de l'ethnographie, tels que le registre et l'interprétation des pratiques quotidiennes et de la documentation qui oriente les écoles, ont été privilégiés dans la récolte et dans l'analyse des données. Les observations ont été réalisées dans trois écoles insérées dans des quotidiens distincts : une école « principale », pendant une période de douze mois et deux autres écoles dans des réalités distinctes chacune. L'analyse des réalités observées a démontré l'utilisation de « tactiques » et de « stratégies » qui traduisent la singularité de chaque école. Dans toutes les écoles, principalement publiques, certaines « tactiques » représentent des avancements scolaires alors que d'autres ont un effet inverse. Cette perception de la dynamique contradictoire de l'école favorise la démystification de l'organisation des unités scolaires en tant qu'un ensemble organique de succès ou d'échec.

SUMÁRIO

Agradecimentos

Abreviações

Resumo

Abstract

Résumé

Introdução.....	<u>5</u>
PARTE I- Olhares sobre a escola.....	<u>15</u>
Capítulo 1-Pesquisas sobre a escola.....	<u>16</u>
A escola sob a perspectiva histórica.....	<u>16</u>
Perspectiva pedagógica da escola.....	<u>18</u>
A escola sob a perspectiva sociológica.....	<u>19</u>
O papel dessas perspectivas nas conjunturas educativas no Brasil do século XX.....	<u>21</u>
O cotidiano escolar como abordagem teórica.....	<u>24</u>
Capítulo 2- Os estudos sobre cotidiano: uma contribuição ao conhecimento da Realidade da escola.....	<u>27</u>
Qual a importância do cotidiano na análise da realidade social?.....	<u>27</u>
Os estudos sociológicos do cotidiano.....	<u>29</u>
A influência do pensamento marxista nos estudos da vida cotidiana.....	<u>36</u>
Na tentativa de se aproximar de algumas questões.....	<u>46</u>
Estudos sobre o cotidiano escolar.....	<u>49</u>
Capítulo 3- Questões do método e problemática teórica.....	<u>53</u>
Considerações teórico-metodológicas.....	<u>54</u>
Questões do método.....	<u>55</u>
O que concerne à escolha dos dados a privilegiar.....	<u>56</u>
O que concerne à posição do observador.....	<u>57</u>
Procedimentos metodológicos da pesquisa.....	<u>57</u>
Definição do território da pesquisa.....	<u>53</u>
Apresentação da pesquisa.....	<u>53</u>
Apresentação do local da pesquisa.....	<u>56</u>
PARTE II- Dentro da escola.....	<u>64</u>
Capítulo 1 - A história institucional das escolas.....	<u>65</u>
O Espaço Escolar.....	<u>68</u>
Funcionamento.....	<u>71</u>
As Direções.....	<u>74</u>
O discurso oficial sobre a escola.....	<u>76</u>
As prescrições oficiais e o cotidiano escolar.....	<u>78</u>
Os Programas, Planos e Projetos que tomam forma na escola Movimento de Saber.....	<u>87</u>
As normas que tomam forma na escola particular.....	<u>87</u>

As prescrições oficiais que tomam forma na escola de Orléans.....	<u>88</u>
A construção do projeto da escola de Orléans.....	<u>90</u>
Capítulo 2 –As pessoas adultas que “fabricam” o cotidiano da escola.....	<u>92</u>
A escola como lugar a gerir.....	<u>93</u>
A escola é uma escola: as professoras e professores.....	<u>101</u>
A escola como um lugar de serviços domésticos: merendeiras e faxineiras.....	<u>107</u>
Construções discursivas sobre a escola.....	<u>110</u>
As conversas na escola Movimento do Saber.....	<u>111</u>
Declarações sobre a escola: a escola é diferente, é superior.....	<u>112</u>
O olhar específico: cada profissional define seu papel na escola.....	<u>114</u>
O movimento: a escolha do nome define a escola.....	<u>117</u>
Considerando as especificidades das escolas.....	<u>120</u>
Capítulo 3 - As observações do cotidiano escolar.....	<u>122</u>
As rotinas ordinárias fora da classe.....	<u>124</u>
As interações entre adultos e crianças da escola.....	<u>123</u>
A hora da merenda.....	<u>136</u>
O Recreio: hora da brincadeira ou uma relação de força.....	<u>142</u>
Disciplina e normas: o que entra em jogo?	<u>147</u>
Disciplina, tensão e diálogo nas escolas.....	<u>158</u>
Capítulo 4- As interações entre as pessoas adultas que trabalham na escola.....	<u>163</u>
A sala dos professores.....	<u>172</u>
As reuniões.....	<u>174</u>
Reunião com a equipe de dirigentes e professores.....	<u>175</u>
Reunião com a equipe da escola e a família.....	<u>186</u>
Capítulo 5- As interações entre criança, família e adulto da escola.....	<u>193</u>
No entra e sai da escola.....	<u>195</u>
As festas.....	<u>206</u>
Os incidentes.....	<u>220</u>
As “maneiras” de fazer das escolas observadas.....	<u>230</u>
Parte III- Tecendo alguns pontos.....	<u>232</u>
Capítulo 1 - Interferências e contradições entre cultura escrita e cultura oral.....	<u>233</u>
Os diferentes discursos “fabricados” no cotidiano da escola.....	<u>234</u>
Os eventos e as conseqüências previsíveis e imprevisíveis.....	<u>235</u>
As práticas seguem uma direção.....	<u>245</u>
Capítulo 2 - As “táticas” e as “estratégias”.....	<u>255</u>
As margens de manobra de cada escola.....	<u>256</u>
O problema dos valores divididos: as solidariedades e os conflitos nas interações.....	<u>258</u>
O poder individual: a liderança.....	<u>261</u>
Escola: espaço institucional público/ familiar/ doméstico.....	<u>265</u>
A eficácia escolar.....	<u>269</u>

Conclusão.....	<u>275</u>
Referências Bibliográficas.....	<u>283</u>

Introdução

O escritor nordestino José Lins do Rego, em seu romance “O Doidinho”, criou um personagem que relatava as memórias de infância passada em uma escola onde estudou no estado da Paraíba. Doidinho revelava minuciosamente o cotidiano de um espaço escolar marcado por castigos, lições intermináveis, brigas e relações afetivas que influenciaram profundamente a sua vida. O cotidiano escolar descrito pelo autor, por meio do personagem, faz parte de um contexto que, embora fosse muito particular de uma região do Brasil e de uma época, possui características semelhantes a muitas outras histórias contadas por diversas pessoas que passaram por uma escola.

O local onde se pratica o ensino foi sendo construído ao longo do tempo a partir das transformações vividas pelas sociedades. Cada época e cada contexto construíram modelos de escola que buscaram se universalizar provando a sua importância. É possível entender que as escolas em diversos lugares do mundo possuem elementos muito comuns em realidades bem particulares, mas que, ao mesmo tempo em que possuem essas características universais, cada escola é tão singular quanto a que o personagem Doidinho estudou no interior da Paraíba.

A história da escola pode ser contada a partir do século XV, na Europa, quando os asilos destinados aos estudantes pobres e mantidos por doadores se transformaram em institutos de ensino (Ariès, 1981). Estes foram submetidos a uma hierarquia autoritária e passaram a funcionar em local próprio, porém sem separação

entre crianças, jovens e adultos. Até o fim do século XIX, a escola era de monopólio religioso e destinada, quase que totalmente, às pessoas do sexo masculino.

É a partir do século XIX que a escola se torna uma instituição essencial para a sociedade. A escola adota, então, o formato de seriação do ensino, ao mesmo tempo em que passa a se preocupar com a formação do professor e com as concepções de ensino e aprendizagem. Por intermédio das transformações da sociedade ocorridas nessa época – mudanças no processo produtivo, crescimento das cidades, ampliação do comércio, surgimento de novas camadas sociais – a escola moderna surge em meio a todo um processo de ebulição social, tornando-se uma instituição a cargo do Estado e elemento de interesse de classes sociais distintas (Nóvoa, 1991).

No Brasil, a escola começa a se expandir e a fazer parte da realidade de diferentes segmentos sociais, mais propriamente, no início do século XX. A partir dessa época, ao mesmo tempo em que o número de escolas cresceu, em consonância com o processo de transformação vivido pela sociedade, ficaram mais evidentes a complexidade, as dificuldades e os conflitos no campo educacional (Romanelli, 1990).

A partir daí, muitos olhares foram dirigidos à escola, sobretudo através das políticas educacionais, da academia e de diferentes segmentos da sociedade civil. Esses diversos interesses pela educação privilegiaram principalmente dois aspectos: a escola como instituição e a sua evolução na sociedade. Entretanto, esses caminhos pouco evidenciaram o interior e os sujeitos¹ das unidades escolares. Os estudos desenvolvidos até a década de 1980 sobre educação se concentravam, na sua maioria, entre a escola como instituição social e as práticas pedagógicas. As políticas educacionais, por sua

¹ Ao longo do texto, utilizaremos os termos **sujeitos** e **atores** no sentido de pessoas portadoras de determinações e que são capazes de propor objetivos e praticar ações (Giddens, 1999).

vez, tiveram durante muito tempo como alvo principal reformas de ensino, currículos e programas.

Apenas recentemente, mais precisamente no final do século passado, nos anos 90, é que a escola como “protagonista do sistema de ensino” ganha maior atenção em decorrência dos interesses internacionais pela educação mundial. A partir dessa época, o Brasil passa a adotar, por meio de políticas públicas educacionais, um novo discurso sobre a escola².

No centro dessa nova discussão é que várias dimensões da escola – pedagógica, administrativa e financeira – passaram a entrar em cena, sobretudo com a nova LDB/1996 e as ações e estratégias governamentais de investimentos financeiros destinados principalmente ao Ensino Fundamental.

Foi também nesse momento, paralelamente aos discursos políticos sobre a escola, que os estudos acadêmicos também trilharam o caminho da autonomia e da gestão escolar como objeto de estudo e focalizaram o interior da escola considerando, principalmente, os atores envolvidos (Mello, 1993; Sander, 1995; Paro, 1997 e 2000; Lima, 2001).

Esses interesses sobre a escola abriram espaço para outras formas de pensar o seu papel na sociedade no sentido de mostrar que no interior de cada unidade escolar não existe apenas o movimento de ensinar e aprender, como indica Vieira:

“No âmbito da escola propriamente dito, passa-se de uma concepção de administração do cotidiano das relações de ensino-aprendizagem para a

² É importante destacar que no final dos anos 80 alguns estados brasileiros já discutiam a importância do olhar para dentro da escola na elaboração das políticas educacionais, como revelaram os trabalhos de Neidson Rodrigues (1985) e S. Weber (1991).

noção de um todo mais amplo, multifacetado, relacionado não apenas a uma comunidade interna, constituída por professores, alunos e funcionários, mas que se articula com as famílias e a comunidade externa” (2001, p. 141).

De acordo com Lima (2001), essa mudança na direção das atenções, pela qual a escola vem passando, deve ser compreendida dentro de um contexto mais amplo das transformações da sociedade, o que repercute principalmente na sua revalorização como objeto de estudo nas ciências sociais. Isso se deve também, segundo este autor, ao fato de as abordagens atuais da sociologia da educação estarem procurando se libertar da polaridade existente entre

“os olhares macroanalíticos, que desprezam as dimensões organizacionais dos fenômenos educativos pedagógicos, e os olhares microanalíticos, exclusivamente centrados no estudo da sala de aula e das práticas pedagógico-didáticas” (Lima, 2001, p. 7).

Nesse sentido, os estudos sobre organização escolar e gestão educacional, na atualidade, vêm procurando sobretudo valorizar a constituição desse dois fatores na análise da escola

Todavia, esses trabalhos priorizam as formas de organização e de gestão escolar sob o ponto de vista das relações de poder e operacionalização de novas e antigas funções dos atores envolvidos no contexto da escola. Em contrapartida, outros trabalhos da área da Sociologia, da Antropologia e da Psicologia Social adentraram no espaço escolar procurando compreender os fenômenos que ocorrem na escola a partir das relações sociais que se estabelecem no seu interior com diferentes objetos e metodologias (George Spindler, 1954; Peter Woods, 1990; Van Zantem, 1990).

Outros estudos visualizam, entre vários aspectos, o interior da escola a partir do estudo etnográfico de diversos espaços escolares (Rockwell, Mercado, Aguilar e Sandoval, 1995), dos fatores de resistência, transformação ou acomodação

nas atividades de rotina (Penin, 1985), das relações de interação e poder desenvolvidas no dia-a-dia entre professor e aluno (Sirota, 1988), da concepção do conceito de democratização do processo avaliativo nas práticas cotidianas dos professores (Frehse, 2001) e da construção do imaginário social dos seus profissionais, alunos e comunidade sobre a escola (Santos, 2001), entre outros que serão apresentados no decorrer do texto.

A percepção da escola como um espaço constituído por uma rede de relações sociais e profissionais articulada aos fenômenos estruturais da sociedade é o que nos parece importante ressaltar nos trabalhos que dão um novo enfoque sobre o ambiente escolar, principalmente com a vertente da sociologia da escola (Dubet e Martuccelli 1996; Cousin 1998). Em sintonia com esses estudos, percebemos que no cotidiano da escola existe um papel acentuado do sistema de ensino, da estrutura hierárquica e das várias instâncias e formas de exercício de poder. Mas é também mediante as relações interpessoais cotidianas que a escola constrói a sua singularidade.

Desse modo, ver a escola também como um espaço de conflito, que possui uma dinâmica própria, onde as relações sociais e profissionais são construídas no seu dia-a-dia, constitui uma visão que se distancia da visão tradicional de simples realizadora de orientações oficiais e acadêmicas, ou de reprodutora das desigualdades sociais. Seja do ponto de vista da sua organização, do processo ensino-aprendizagem ou do seu papel social. Assim, podemos inferir que uma parcela muito importante do processo de construção e realização da escola reside no desenvolvimento das práticas cotidianas sociais e profissionais que acontecem no seu interior, e não apenas fora do

espaço escolar³. Nesse sentido, surgem algumas indagações que se situam no contexto de ampliação desse debate e que, ora, pretendemos investigar neste trabalho: de que maneira os profissionais da escola, no seu cotidiano, contribuem para a “fabricação” da instituição escolar? Quais os elementos presentes nas relações entre os atores que contribuem para a singularidade de cada realidade escolar? Como são “fabricadas” as instruções normativas sobre a escola na prática cotidiana dos seus atores?

A escola como ambiente educativo e espaço de formação de pessoas é construída por uma diversidade de atores que pensam e agem no cotidiano formando uma rede de relações que se define a partir de uma cultura própria e repleta de significados. A cultura escolar não está apresentada de maneira explícita, porque ela vai além das formas convencionais de organização, dos projetos elaborados e do currículo (Certeau, 1974). As formas de operacionalização, ou melhor, as “maneiras de fazer” na escola, que se inserem nas práticas cotidianas, ainda pouco valorizadas como objeto de estudo, são a nossa contribuição central no debate da sociologia da educação.

O interior de cada unidade escolar possui um determinado grupo de pessoas que participa das tarefas educativas, embora de maneiras diferentes. Cada uma, no desenvolvimento de sua atividade do dia-a-dia, contribui de forma coletiva para o funcionamento da escola, seja ela de maneira satisfatória ou não. As relações entre os profissionais da escola ocorrem geralmente nos espaços fora da sala de aula, e, por sua vez, são refletidas tanto no seu interior como no sistema de ensino de modo geral.

³ As abordagens tradicionais da área da educação, principalmente a sociologia da educação, se preocupavam em explicar a gênese do fracasso e do sucesso escolar apenas através dos determinismos exteriores (Plaisance e Vergnaud, 2001).

Nos momentos de encontros que acontecem no interior de cada unidade escolar se revela uma vida ordinária⁴, que não está prescrita nos documentos oficiais. Essa vida ordinária é fruto de uma construção própria feita de práticas cotidianas singulares que não se caracterizam apenas pela banalidade e pela repetição dos atos e atitudes. Dentro dessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo principal interpretar as práticas coletivas dos sujeitos profissionais que trabalham na escola de Ensino Fundamental I, antiga escola primária, fora da sala de aula, partindo da hipótese de que o cotidiano escolar é historicamente "fabricado" pela associação dos fatores **sociedade/política/vida/saber**, que tornam cada escola uma realidade, não outra. Nesse sentido, a maneira como esses fatores se revelam dentro da escola podem ser identificados por meio das diferentes relações estabelecidas no seu interior.

O trabalho está dividido em três partes. A primeira contém três capítulos. O primeiro é destinado à discussão das diferentes abordagens teóricas sobre a escola. No segundo, ainda na primeira parte, apresentaremos o cotidiano como abordagem teórica nas ciências sociais e no terceiro capítulo a questão teórico-metodológica da pesquisa. Na segunda parte do trabalho, apresentaremos o contexto da pesquisa, o território onde foi desenvolvida e as observações realizadas. Na última parte faremos um encontro de alguns elementos destacados na pesquisa e os discutiremos à luz da teoria que a orientou e, por fim, apresentaremos as nossas considerações finais.

⁴ Segundo Farge, “*o pano de fundo da existência da vida ordinária é feita de tensões, de conflitos e de lutas que estruturam o comportamento, as práticas e as afetividades*” (1998, p. 27).

I Parte

Olhares sobre a escola

A escola, por intermédio dos diversos Sistemas de Ensino, vem sendo alvo de muitos estudos em diferentes áreas do conhecimento. Em face desses olhares, a escola é percebida, principalmente como o espaço físico onde se realizam as pedagogias dos mestres e o aprendizado das crianças. Muitas vezes também, ela é apontada como instrumento de reprodução das desigualdades sociais, ou responsável pela transformação da sociedade e libertação dos menos favorecidos nos modelos econômicos das sociedades modernas e estratificadas.

Essas formas de ver a escola são construídas a partir de realidades distintas e ganham força em diversos contextos de acordo com as necessidades e as conjunturas sociais.

Nesta primeira parte do trabalho buscaremos, justamente, focalizar as principais correntes de estudo sobre a escola no sentido de entender como estes

buscam explicar o seu papel e a sua importância em diversos contextos sociais para, desse modo, interpretar o que acontece no seu interior.

Capítulo 1

Pesquisas sobre a escola

As principais correntes de estudo sobre a escola são caracterizadas segundo três grandes abordagens: histórica, pedagógica e sociológica.

A escola sob a perspectiva histórica

As abordagens históricas analisam geralmente a escola sob o ponto de vista da história política de uma nação: do estudo das leis escolares, da criação da instituição e das políticas ministeriais em favor do ensino. A perspectiva da história política permite que os historiadores vejam a escola como uma das questões onde podem ser analisadas as posições ideológicas de diferentes governos ou diferentes partidos

políticos dentro da história nacional⁵. Qual posição se tem sobre a obrigatoriedade escolar? As posições favorecem as escolas públicas ou privadas? Qual a relação que o sistema de ensino tem com a Igreja Católica ou as demais ordens religiosas?

As pesquisas históricas procuram também analisar quais ações dos governantes dizem respeito mais rapidamente ao desenvolvimento das escolas do povo ou das elites, do ensino geral ou profissional, da cidade ou do interior, dos alunos ou das alunas, como eles investem ou não para melhorar as condições dos professores (salário, formação, criação de escolas normais, etc.). No Brasil, a política educacional depende muito dos estados e dos municípios e o maior número de estudos concerne aos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, onde as políticas educacionais se desenvolveram mais cedo que nos outros estados do país. Como existem numerosos pedagogos brasileiros (Fernando de Azevedo, José Ricardo Pires de Almeida, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, entre outros), que exerceram funções políticas importantes (como diretor de instrução pública ou em diferentes ministérios), muitos de seus discursos e/ou leis e programas foram estudados dentro de certas conjunturas históricas e de reformas importantes para a escola – a instalação da república, a escola nova e o crescimento do sistema escolar (Nagle, 1974; Romanelli, 1990; Nunes, 1996).

Esta história é marcada, sobretudo, pelas grandes oposições entre a direita e a esquerda, entre conservadores e progressistas. A escola é uma questão que permite ver como os partidos, através de seus líderes (deputados, governadores, prefeitos de grandes cidades) se posicionam a respeito das políticas de saúde, da justiça, da divisão

⁵ ARIÈS, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio: Zahar. PROST, Antoine (1968). *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*. Paris: Colin. VICENT, Guy (1980). *L'école primaire française*. Lyon: Presse universitaires de Lyon.

do território ou exploração dos recursos naturais (nacionalização ou privatização de serviços gerais, de transportes, etc.).

Na atualidade, a pesquisa em História da educação no Brasil e em outros países tem se mostrado mais abrangente e inovadora (Lopes e Galvão, 2001). Novos sujeitos tomam forma nesta “nova” História da Educação como a criança, o homem, a mulher, o adulto, o negro, etc., assim como as histórias das disciplinas escolares (Chartier, 1998).

Perspectiva pedagógica da escola

As abordagens centradas nos conteúdos e formas de transmissão do conhecimento estão mais próximas das práticas dos professores. Elas se interessam não só pela pedagogia e pelos saberes, mas também pela autoridade e disciplina na sala de aula. Os estudos sobre a pedagogia estão principalmente preocupados com as inovações pedagógicas e com o progresso da educação. Os princípios educativos variam segundo as épocas e as classes sociais a educar. Porém, os trabalhos científicos sobre a infância, a psicologia e a pedagogia durante muito tempo procuraram mostrar que todas as crianças têm as mesmas maneiras de aprender e que os princípios que valem para uns valem também para os outros (Coll, 2001). Em contrapartida, as

pesquisas sobre os conteúdos dos saberes transmitidos se interessam pelo currículo, pela introdução de novos saberes nos programas de ensino e quase raramente pelo desaparecimento de certas matérias. As pesquisas didáticas se referem quase sempre aos saberes ensinados no presente. Elas procuram legitimar ou, ao contrário, criticar os progressos ou os conteúdos de ensino inadequados aos estudantes, ou cientificamente criticáveis (por exemplo, o ensino de gramática, os métodos de aprendizagem da leitura, etc.). É por esse motivo que os didaticistas são os principais investidores nos projetos de reforma em educação. A idéia geral é que são as ciências que fundamentam os ensinamentos escolares; a escola é uma instituição de difusão desses saberes. A existência de parâmetros curriculares internacionais, por exemplo, tem um papel importante nas definições de novas normas de ensino⁶.

As pesquisas sobre a pedagogia e as pesquisas em didática podem ser separadas ou não. A referência às teorias de aprendizagem (behaviorismo, construtivismo) justifica a adesão aos métodos de ensino que parecem gerais, independentemente dos conteúdos ensinados⁷.

A escola sob a perspectiva sociológica

⁶PLAISANCE Éric ; VERGNAUD, Gérard (2001). *Les sciences de l'éducation*. Paris: La Découverte.

⁷CHEVALLARD, Yves (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée. VERGNAUD, Gérard; PLAISANCE, Éric (2001). *Les sciences de l'éducation*. Paris: La Découverte. COLL, Cesar (2001). *Construtivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje*. Desarrollo psicológico. Educação. Vol.2. Psicologia de la educación escolar. Madrid: Alianza (en prensa).

Uma terceira abordagem estuda a escola como uma instituição que preenche uma função social independente dos eventos políticos, mesmo se esta função modifica o curso da longa história (sociedade colonial, escravagista, grandes propriedades agrícolas, empresas capitalistas industriais, etc.). Durkheim (1922) e Max Weber (1989) estudaram a escola procurando ver sua função contemporânea em contraste com outras funções anteriores. Por exemplo, para Max Weber, os diplomas permitem recrutar os funcionários de uma sociedade democrática administrada de maneira burocrática. Durkheim analisa como a escola se encarrega de transmitir às novas gerações valores e saberes comuns que unificam a sociedade e mantêm a sua coesão. Desse modo, a formação para os diferentes ofícios produz, ao contrário, uma divisão do trabalho e uma especialização dos trabalhadores.

As abordagens inspiradas no marxismo insistem sobre o papel da escola em uma sociedade de classes no sentido de responder ao desenvolvimento econômico que demanda trabalhadores mais ou menos qualificados. Outras abordagens vêem o papel da escola como reprodutora das diferenças sociais, seja por meio da reprodução dos valores da elite (Bourdieu, 1970), seja na reprodução das divisões em classes entre trabalhadores manuais e intelectuais (Baudelot e Establet, 1971). Os estudos sociológicos recentes se interessam, sobretudo, pela questão das desigualdades sociais e pela forma como a escola pode minimizar esses problemas. As realidades escolares fornecem dados (estatísticos e sociais) que mostram como certos fenômenos se encontram dentro de diferentes países e se perpetuam de outras formas, apesar das mudanças das políticas escolares e reformas de ensino.

O papel dessas perspectivas nas conjunturas educativas no Brasil do século XX

Segundo as épocas e as conjunturas, certas correntes possuem mais importância que outras na medida em que elas correspondem às maneiras pelas quais se ocupam da escola nos diferentes níveis (político, pedagógico) e ressentem os problemas mais urgentes. Por exemplo, as pesquisas sobre as desigualdades sociais e o fracasso escolar se multiplicam quando as mudanças sociais ou econômicas produzem um alongamento da escolaridade para todos e tomam consciência das dificuldades de a escola responder à demanda das famílias. Desse modo, a recepção de certas pesquisas pode ser bastante rápida (“A reprodução: elementos de uma teoria do sistema de ensino” de Bourdieu e Passeron que surgiu na França em 1970 e foi traduzida para o português em 1975) ou muito lenta (o livro de Durkheim “Educação e Sociologia”, que relata seus cursos no início do século, publicado na França em 1922 e traduzido no Brasil em 1955).

As prioridades mudam na década de 1970 com a explosão da demografia escolar. Todos os modelos elaborados então perseguem a noção de planificação de objetivos, inspirados nos modelos americanos da tecnicidade educacional, que atravessando todos os planos educacionais, de uma forma mais rígida em uns lugares que em outros.

A partir de 1980, a atenção se volta para o problema da escola como reprodutora das desigualdades sociais, o que explica o sucesso das abordagens

sociológicas sobre a escola⁸. Em paralelo, o desenvolvimento dos trabalhos sobre o interior da unidade escolar se volta para a atividade do professor dentro da sua classe. A relação professor – aluno torna-se a atenção central para os estudos acadêmicos e para a construção de políticas públicas educacionais.

As discussões mais recentes sobre a escola surgem dos quadros federais e das suas necessidades de se integrar à conjuntura internacional. De um lado, porque as novas tecnologias, principalmente no domínio da informação, são capazes de mudar muito rapidamente a vida individual e coletiva; por outro, pelo fato de o Brasil fazer parte dos países que possuem intervenção de organismos internacionais para financiar programas de educação (Banco Mundial/Unesco). A tensão e a ansiedade que criam essas mudanças intensificam o debate social sobre a educação, principalmente no que concerne à educação fundamental.

No Brasil, a urgência de melhorar o sistema de ensino está no coração das abordagens do ano de 1990. O “Plano Decenal de Educação para Todos”, por exemplo, traça perspectivas que ligam a revalorização do ensino à melhoria das condições de trabalho dos seus profissionais, que em princípio devem ser associadas à questão da organização dos estabelecimentos de ensino por uma gestão participativa. O diretor não deve mais centralizar as decisões da escola em si. Deve, ao contrário, tomar as diversas decisões coletivamente, de forma associada com os professores, os alunos, a família e o pessoal dos demais serviços da escola. A idéia subjacente é que a educação não é somente uma instrução intelectual, mas também uma aprendizagem da vida em

⁸ CUNHA, Luiz Antônio (1975). *Educação e o desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves. FREITAG, Bárbara (1981). *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Cortez. RODRIGUES, Neidson (1987). *Da mistificação da escola à escola necessária*. São Paulo: Cortez. SAVIANI, Dermeval (1983). *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez.

sociedade, da responsabilidade, da iniciativa, do debate coletivo e do respeito das decisões tomadas “democraticamente”.

Esta síntese mostra que todos os estudos sobre a escola pressupõem um conhecimento da instituição, mesmo que este nos remeta às representações espontâneas que um especialista ou um antigo aluno faz da escola; de qualquer maneira, ele pressupõe esta experiência. De certo modo, as pesquisas teóricas permitem assegurar os determinismos econômicos, sociais, políticos e culturais que pesam sobre a escola, mas elas não abordam as margens de indeterminações que estão presentes na evolução da escola e as suas reformas possíveis⁹.

Os professores são estudados antes como agentes do sistema escolar que como atores da escolarização. Isso dificulta compreender a lógica que conduz certas pesquisas a indicar a urgência de uma mudança radical, mesmo que os elementos exteriores (socioeconômico) e interiores (a falta de formação ou o conservadorismo dos professores) pareçam mostrar ser impossível. Existe também uma forte contradição entre o que os professores aprendem na escola e o que eles lêem nos livros (em que eles não contestam a legitimidade científica) e o fazer da sala de aula (ele sabe que seu poder é limitado, mas constata a existência de uma margem de escolha e de responsabilidade bem maior). Tudo se passa como se a palavra “escola” nos remetesse de dentro dos livros para uma outra realidade, aquela que ele, o professor, não conhece na ação.

Para tentar construir um conhecimento sobre a escola que pudesse levar em conta a sua realidade empírica, sem nos contentar em fazer referência a ela sob forma

⁹ CHARTIER, Anne- Marie (2002). *A obrigatoriedade escolar: uma perspectiva histórico-sociológica*. Palestra proferida na Universidade Federal de Pernambuco (mimeo).

de testemunho ou de relato de vida e, principalmente, em levar em conta a maneira como professores e demais funcionários “cumprem suas responsabilidades” (por melhor ou por pior) na sua vida profissional, privilegiaremos uma abordagem teórica que favoreça a percepção do *pormenor revelador*¹⁰ presente na “fabricação” do cotidiano escolar.

O cotidiano escolar como abordagem teórica

No campo da sociologia, se analisarmos de maneira polarizada, o cotidiano se coloca do lado da sociologia subjetiva, na qual se situam as análises microestruturais, compreensíveis e fenomenológicas, opondo-se à visão objetiva da sociologia tradicional, totalizante, sistêmica ou macroestrutural. Estudar o cotidiano pelo viés da sociologia pressupõe o conhecimento das relações sociais em seus ambientes na forma em que realmente elas se desenvolvem. De acordo com Balandier (1983), o campo da sociologia do cotidiano possibilita compreender, além das interações sociais, os dispositivos que regulam a vida cotidiana. Faz reaparecer o sujeito diante das estruturas sociais, valorizando o efêmero, o contingente, o fragmento, o relativo e o múltiplo. Desse modo, nos estudos do cotidiano, o que parecia não ter importância em outras abordagens é resgatado e assume um lugar central nas análises acerca da sociedade.

O termo “cotidiano” é ambíguo e muito utilizado para designar as rotinas ou banalidades. Ele é considerado muitas vezes como algo que está no objeto, ou, às

¹⁰ Termo utilizado por Ginzburg (2002) para defender a riqueza dos detalhes e das particularidades na investigação científica.

vezes, como algo que está fora dos eventos notáveis importantes. Falando sobre a “fabricação” do cotidiano, procuramos, ao contrário, mostrar que a maneira pela qual os atores intervêm na escola é inventiva e produtiva, justamente porque não se tratam as situações encontradas obrigatoriamente de maneira igual, valorizando-se umas e desvalorizando-se outras. As interpretações são o que dão senso e sentidos diferentes, de acordo com os eventos e os contextos de cada realidade.

Mas, neste trabalho, o tratamento da realidade não se faz na solidão da sala de aula, e sim no espaço de interação entre os adultos, o que favorece a visualização das solidariedades e dos conflitos, principalmente considerando a hierarquia entre os pares. Tudo isso é o resultado do que se faz localmente e determina que tal escola é uma escola e não outra e que as diferenças não podem ser negligenciadas pela vida das crianças nem pela dos professores. Uma abordagem científica deve procurar compreender os processos de produção e seus efeitos (históricos, sociais e pedagógicos), mesmo quando essas diferenças não tiverem pertinência ao olhar do historiador, do sociólogo ou do pedagogo. Neste instante, reiteramos a afirmação de Arlete Farge (1988, p. 104) nas suas pesquisas sobre o povo, antes da revolução francesa:

“O que eu procuro encontrar são formas de saberes que não se têm o hábito de reconhecer como tais. E, no entanto, estão presentes em todos os episódios da vida ordinária, eu vejo bem a obra do exercício de um tal saber social”.

Todas as pessoas que trabalham na escola participam de tarefas educativas, mesmo que de maneira diferente (Libâneo, 2001, p. 20). Desde o diretor às merendeiras, todos participam do processo de desenvolvimento do trabalho escolar de modo a integrar todas as atividades para realizar um objetivo maior: a formação dos alunos. As diversas atividades desenvolvidas na escola se diferenciam pela preparação e formação das pessoas para o seu exercício. É a partir da convivência com as diferentes práticas sociais e profissionais existentes no interior da escola que é construído um mundo de significações, valores, atitudes, maneiras de agir e de resolver problemas. E é isso que definirá uma cultura própria a cada realidade.

O processo de construção cultural de cada escola pode ser compreendido a partir de dois eixos principais. O primeiro, por intermédio do papel exercido pelo sistema educativo, da estrutura hierárquica, das normas oficiais, dos regulamentos e da cultura consolidada. O segundo, por meio das relações subjetivas desenvolvidas no dia-a-dia de cada escola. Esses dois eixos compõem uma rede de operações que “fabricam” diferentes culturas escolares. Essas redes podem ser compreendidas como construções de "estratégias" e "táticas" de ações próprias, o que inclui as relações de força desenvolvidas pelos sujeitos dentro de uma determinada situação (Certeau, 1985, p. 15).

Capítulo 2

Os estudos sobre cotidiano: uma contribuição ao conhecimento da realidade da escola

No sentido de elucidar algumas discussões teóricas existentes sobre cotidiano, já anunciadas anteriormente, analisaremos neste capítulo alguns estudos sobre o tema, considerando suas diversas vertentes - Histórica, Filosófica e Sociológica. Na seqüência, apresentaremos alguns estudos realizados na área de educação que, de uma forma ou de outra, privilegiaram essa abordagem no sentido de discutir algumas questões que tratam das práticas cotidianas da escola.

Qual a importância do cotidiano na análise da realidade social?

Será que podemos considerar que detalhes da vida privada ou pública podem ser relevantes para a compreensão da sociedade mais ampla? Qual a relação entre o cotidiano e as estruturas da sociedade? Em diversas áreas do conhecimento, o cotidiano se faz presente. Na literatura, por exemplo, a vida ordinária das pessoas se mistura às questões gerais da sociedade como nas histórias de autores como José Lins do Rego, Machado de Assis, Honoré de Balzac, Gustave Flaubert, Émile Zola e Eça de Queiroz.

Podemos identificar, tanto na filosofia quanto na sociologia, alguns trabalhos que privilegiaram o cotidiano nas suas análises sociais. Apesar de muitos filósofos considerarem a vida cotidiana como inferior (Lefebvre, 1991), pode-se dizer que o cotidiano foi irrompido pelos filósofos diversas vezes. De acordo com Certeau (1990), Kant também foi um dos filósofos que despertou o interesse pela vida cotidiana. Ele revelou que a teoria filosófica deveria considerar mais o que ocorre na prática do dia a dia. Nos seus escritos filosóficos, Kant sinalizou que ao homem prático falta um interesse pela teoria e que, de certo modo, a teoria ainda se acha pouco desenvolvida na prática. A interpretação que Certeau (op. cit.) faz dessa idéia é a de que Kant considera que as práticas cotidianas são tão importantes quanto a teoria, favorecendo a comparação dessa relação com o malabarismo de andar no arame, ou melhor, ao fato de andar no arame significar, justamente, o senso de equilíbrio entre a arte de pensar e a arte de fazer, do qual tanto dependem as práticas ordinárias quanto a teoria.

O cotidiano pode ser identificado nos estudos filosóficos desde muito tempo, embora, muitas vezes, não se tenha dado muita relevância a ele. A relação entre a filosofia e o cotidiano, segundo Lefebvre (op. cit.) e Certeau (op. cit.), talvez não tenha sido muito próxima ou assumida, porém, se *garimpamos* muitas obras filosóficas, de uma maneira ou de outra, a “vida ordinária” esteve quase sempre presente. Porém, foi no campo sociológico que o cotidiano passou a ser mais “requisitado” ou “visitado”.

Os estudos sociológicos do cotidiano

Tratar do cotidiano como campo de análise é, sobretudo, entrar em um debate ainda muito pouco definido e com limites muito tênues. Algumas correntes que trabalham com o cotidiano ou vida cotidiana seguem por rumos diferentes, o que nos leva a perceber apenas alguns pontos de partida. A tese marxista, por exemplo, de que o conhecimento deve partir dos homens e da sua vida real, contribuiu para o desenvolvimento de um campo de abordagem, que, de certa forma, nos leva a muitos caminhos que vão ao encontro dos estudos do cotidiano principalmente os propostos por Heller e Lefebvre que, em seus trabalhos, elegeram a análise da vida cotidiana como objeto de estudo. Além dessas abordagens inspiradas no marxismo, existem outras que não se denominam propriamente de estudos do cotidiano, mas que, de uma forma ou de outra, o privilegiam, seja pela ótica do *mundo da vida* a partir de Schutz, seja pelo viés pós-moderno de Maffesoli.

Muitos teóricos da área da Sociologia, da Antropologia e da História, principalmente após a Segunda Guerra, desenvolveram estudos que, de certa maneira, envolveram os aspectos comuns da sociedade, presentes nas relações e inter-relações sociais. Alguns destes trabalhos, que muito embora não tenham compartilhado a mesma raiz epistemológica, voltaram as suas análises para os processos internos da compreensão e significação do comportamento e das ações sociais delimitadas pela vida cotidiana.

Durkheim é considerado a fonte principal de inspiração do campo sociológico do cotidiano e das representações sociais. Pode parecer um pouco estranha tal dedução, sobretudo, pelo fato dele ter uma preocupação inversa ao que se propõem os estudos do cotidiano. Porém, é nessa inversibilidade que, justamente, os acontecimentos comuns do cotidiano aparecem em suas obras. Durkheim buscava através de seus estudos entender os processos macro estruturais da sociedade para deduzir, a partir daí, as relações cotidianas. O que ele busca nessa relação é a frequência dos acontecimentos sociais para que sejam determinadas, a partir daí, as *leis empíricas e universais*. Os fatos sociais, desta feita, são percebidos por ele como coisas e com grande poder de coercitividade, descartando, desse modo, qualquer alusão que por ventura possa ser feita às questões individuais ou subjetivas do ponto de vista psicológico ou das interações sociais.

Simmel também, em certa medida, aproximou-se do campo da sociologia do cotidiano analisando as “formas” sociais a partir do primado da interação. Para ele, conforme Boudon (1993), uma análise sociológica deve remontar às ações e reações dos indivíduos na situação em que se encontram. Simmel acredita que não é possível conhecer a realidade social sobre uma base de oposição entre indivíduo e sociedade. A

sociedade, segundo o autor, é o resultado de uma formalização social, na qual as regras e obrigações, que nela estão contidas, são entendidas como meios e não como fins, o que permite a compreensão de que os indivíduos participam do processo de construção da realidade social. A realidade social para Simmel é constituída por processos interativos. Esses processos abrem sempre novas vias em direção à sociabilidade. Essas vias são múltiplas e são produtos das ações dos indivíduos que as percorrem buscando constantemente novos espaços no sentido de afirmação de sua personalidade e de constituição de novos grupos (Mongardini, 1995). Os processos de sociabilidade, apresentados por Simmel, põem em evidência situações que ocorrem no dia a dia de pessoas comuns, através das quais pode-se visualizar relações do cotidiano.

Um conjunto de trabalhos que, de certo modo, considerou o cotidiano como elemento de análise da sociedade histórica foi o de Nobert Elias (Tedesco, 1999). Os processos e as configurações que a societarização produz na realidade social são interesses principais deste autor. Para Elias (1984 e 1995), a sociedade não é possível senão como conjunto de configurações e de combinações de elementos que, longe de serem harmoniosos e coerentes, representam o resultado de um processo de objetivação da vida coletiva e de civilização. O cotidiano, através das construções dos costumes e ações, reflete de maneira exata a estrutura do quadro englobante do conjunto de indivíduos que o habitam. Desta maneira, a estrutura da vida cotidiana torna-se parte integrante de tal ou qual camada social, na medida em que a mesma não seja vista de maneira isolada das estruturas de poder da sociedade global. Nesta perspectiva, Elias defende a indissociabilidade entre vida cotidiana e as mudanças estruturais da sociedade, a divisão do trabalho e os processos que envolvem as orientações estatais.

Dentro dessa abordagem, o indivíduo tem a sua vida intimamente relacionada com as estruturas sociais. De acordo com as idéias de Elias (1995), as mudanças de personalidade podem ser correlatas às mudanças da estrutura social sob seus diversos aspectos, como por exemplo, a crescente diferenciação social, o aumento dos canais de interdependência, a centralização, os controles sociais, etc. Entretanto, de acordo com Juan (1996), esta perspectiva pode favorecer uma visão, de certo modo, sistêmica de sociedade, principalmente quando o autor conclui que as condutas da vida cotidiana são produtos de convenções sociais ou de normas culturais. Analisar a vida cotidiana a partir dessa “organicidade” e “indissociabilidade” pode limitar a perspectiva de criatividade e construção social e favorecer o entendimento das relações cotidianas apenas como reprodutoras das estruturas sociais globais e de poder.

A Escola de Chicago, principalmente nos estudos sob a ótica do Interacionismo Simbólico, também direcionou sua atenção para as relações desenvolvidas entre sujeitos sociais em determinados ambientes, tendo como enfoque os processos de interação, isto é, ação social caracterizada por uma orientação imediatamente recíproca. O exame desses processos se baseia num conceito específico de interação que privilegia o caráter simbólico da ação social (Joas, 1999). Embora haja divergências quanto à influência dos estudos de Simmel na Escola de Chicago, podemos dizer que existe uma certa ligação, principalmente entre os trabalhos de Mead e Simmel, com relação à valorização dos processos de interação social como formas de organização da sociedade. De acordo com Joas (1999, p. 144)

“havia, em especial, afinidades entre membros da escola e Simmel, na medida em que Simmel buscava um conceito de sociedade que nem reduzisse a sociedade a mero agregado de indivíduos nem a reificasse numa entidade completamente transcendente em relação aos indivíduos”.

Entretanto, foi Goffman, outro membro do grupo de estudos do interacionismo simbólico da Escola de Chicago, quem mais se popularizou no meio acadêmico e dirigiu os seus estudos mais especificamente para a área da sociologia. A grande preocupação de Goffman residia no fato de entender o que representa a relação face a face dos indivíduos numa interação, ou melhor, perceber como as pessoas em determinadas situações de interação desenvolvem seus “papéis” que, aparentemente, lhes são pré-determinados. As situações de interação, segundo este autor, constituem unidades delimitadas num tempo e numa rede de relações de poder e de formas sociais institucionalizadas que transcendem a contingência das situações interacionais. Os desejos individuais de manipular a apresentação do “eu” em relação aos papéis socialmente estruturados são analisados por Goffman, principalmente em *A Representação do eu na vida cotidiana*, quando utiliza a noção de máscaras, interação, rotina e controle do eu. É a partir desses conceitos que o autor aponta para uma proximidade entre a vida social e a dramaturgia, e mostra sua excessiva preocupação com a relação entre os atores sociais, minimizando, desta forma, a dinâmica das instituições e das estruturas sociais na realidade social.

De acordo com Gouldner (1970) e Sennett (1989), o modelo dramático de Goffman nos deixa a impressão que falta uma interpretação mais geral da motivação das rotinas da vida cotidiana, pois se os indivíduos são apenas atores num palco, escondendo-se em seus papéis, em seus “eus” atrás da interpretação que adotam para a ocasião, o mundo social (enquanto palco/cenário maior) estaria, em grande parte, vazio em substância. Parece-nos que, de certo modo, para Goffman, a realidade social é formada por diversas microexperiências as quais compõem o nível macrossociológico deixando de lado, de certo modo, questões importantes a serem

consideradas em grandes escalas como a organização dos sistemas sociais, mudança social e a história.

Embora Goffman tenha sido muito criticado pela excessiva posição em favor das questões microssociológicas para compreensão da realidade social, é certo considerar que ele deu grande contribuição para as ciências sociais, sobretudo, no sentido das análises institucionais e interacionais.

Outro teórico do campo da sociologia que trata especificamente da questão do cotidiano é Michel Maffesoli. Muitos o enquadram dentro do que se pode chamar de autores pós-modernos, justamente por dinamizar um aparato teórico buscando se desvincular, contrapor-se e transformar os processos e métodos tradicionais da compreensão da realidade social. As análises de Maffesoli (1985, p. 208) têm como objetivo “esboçar uma teoria do conhecimento apta a admitir que a falta de acabamento estrutural da sociedade fica a exigir uma falta de acabamento intelectual”. Quando o autor expõe sua abordagem em torno da questão das *intencionalidades* que norteiam a vida cotidiana, pode-se perceber, nos seus escritos, influências do campo da sociologia compreensiva, principalmente de Simmel e Max Weber, além da sócio-antropologia do imaginário de Durand, das noções de formas coletivas e solidariedade de Durkheim, da tipicidade de Schutz, de resíduo de Pareto, entre outros. Embora admita tais influências, ele é claro em considerar que as teorias servem apenas para suscitar outras teorias e que, com o tempo, elas tendem a caducar (Tedesco, 1999). O que se torna primordial nas análises sociais, segundo o autor, são as situações, a realidade, o presente e não a teoria.

Maffesoli considera o cotidiano como lugar por excelência para a análise do social porque é nele que se constitui a sociabilidade. O conhecimento do coletivo, para ele, é primordial para a compreensão da realidade pois é nele que se constitui a “teia de significações insignificantes, efêmeras e polissêmicas que constrói a força e a permanência da vida cotidiana” (1985, p. 209). De acordo com o autor, para conhecer a realidade social torna-se necessário superar, em todos os sentidos, o racional e lançar mão do nosso conhecimento comum, da intuição, do presente e da participação, ato que exige novos procedimentos de investigação que conviva com a pluralidade de abordagens, sejam de que ordem for para elaboração de uma descrição de um momento ou de um dado espaço que seja o menos enganoso possível. Para conhecer a realidade social, Maffesoli (1985, p. 209) considera, portanto, que o *Patchwork reflexivo* é uma maneira de se adentrar em uma realidade específica. Essa forma de análise da sociedade proposta desvincula-se, desse modo, de qualquer rigor metodológico. Ele justifica que não tem mais sentido as teorias *cheias de sentido*. Porém, segundo Pais (1986), ao se posicionar dessa forma o autor cai “em uma fenomenologia sensualista, aleatória e cultuadora do sentimento”.

Ao que nos indica, Maffesoli considera que o cotidiano se autoproduz desvinculado das referências *apriorísticas* da estrutura e dos sistemas de racionalidade que lhe são subjacentes. Embora defenda a idéia de integrar os fatos cotidianos numa “compreensão global”, pode-se inferir que as suas análises estão ligadas a um certo relativismo, no qual ele considera tudo válido, o que corre o risco de ignorar e, de certo modo, até acabar com a consciência das contradições e dos conflitos (Pais, 1986).

Muitas críticas feitas a Maffesoli residem no fato de ele ser adepto das análises do local, do microsocial, sem levar em conta os grandes movimentos e as

grandes tensões do mundo econômico e da história. Além da falta de rigor metodológico, a contestação ao racionalismo da sociedade moderna também é considerada um dos pontos críticos na sua abordagem. Por outro lado, ele chama a atenção para a realidade social, valorizando as transformações e as especificidades que o cotidiano nos oferece para o conhecimento da sociedade (Tedesco, 1999).

A influência do pensamento marxista nos estudos da vida cotidiana

Como nos referimos anteriormente, alguns teóricos do pós-guerra renovaram algumas idéias de Marx, principalmente as que estão contidas nas suas primeiras obras, através de trabalhos sobre o cotidiano. A filósofa húngara Agnes Heller desenvolveu uma sociologia da vida cotidiana baseada nos estudos de Lukács principalmente na tese da “insuprimibilidade” da vida cotidiana. Heller tem seus fundamentos ontológicos centrados na idéia de homem como ser prático e social produzindo-se por meio de suas objetivações, considerando o ponto de vista de classe, da categoria de totalidade, de mediação, de negação e de contradição.

O cotidiano, de acordo com Heller (1972), é a vida de todos os dias e de todos os homens em qualquer época histórica que possamos analisar. Segundo a autora, não existe vida humana sem o cotidiano e sem cotidianidade. As atividades do dia a dia promovem a reprodução do indivíduo singular e, por consequência, a reprodução do social. A condição humana, desta forma, depende do cotidiano, porém, não se limita a ele, pois nessa relação estão presentes, sobretudo, a intersubjetividade

dos sujeitos, os significados do mundo e as instituições que ordenam a experiência do vivido. Para Heller (1972.), o cotidiano possui três dimensões objetivas: a primeira é a objetivação em si mesma (regras de linguagem, maneira de utilizar os objetos, normas de interação humana e costumes), a segunda dimensão é para si mesma, a qual está na esfera dos significados, das generalizações, das narrativas, da constituição, da manifestação e do retorno da vida cotidiana como totalidade humana. A última objetivação está no nível intermediário. A objetivação por e em si mesma é a esfera da divisão do trabalho que, no mundo moderno, tem como base a especialização. A diversidade das instituições e as especializações estratificam os indivíduos fazendo-os adaptar-se e integrar-se ao cotidiano.

Para compreender a estrutura da vida cotidiana é importante partir de alguns pressupostos que, de acordo com Heller, são imprescindíveis. O sujeito humano considera seu ambiente como algo já dado, já feito, e se apropria espontaneamente de seu sistema de hábitos e técnicas; seu comportamento é pragmático direcionado ao êxito da atividade; seu conhecimento não é medido por critérios de opinião. Na vida cotidiana, a heterogeneidade das atividades está em correspondência de modo imediato com a práxis humana total.

A práxis humana total está relacionada com o ser particular e o genérico. Para Heller (1972, p. 23-27), “o indivíduo contém tanto a particularidade quanto o homem genérico que funciona consciente e inconscientemente no homem”. Essa coexistência do ser genérico e particular na humanidade só acontece em sua plenitude no cotidiano, embora nela apenas se perceba o singular. A passagem do homem “inteiro” para o “inteiramente homem” acontece quando se rompe a cotidianidade, quando um projeto, uma obra ou um ideal convoca a inteireza de nossas forças e então suprime a

heterogeneidade. Neste momento ocorre a homogeneização, porém, apenas quando o indivíduo concentra toda a sua energia e a utiliza numa atividade humana genérica que escolhe consciente e autonomamente. Quando o ser individual passa para o humano genérico encontra-se na plenitude; esta passagem (suspensão da vida cotidiana) denota que o homem singular se reconhece como integrante da totalidade e dessa forma ganha a consciência e a possibilidade de transformação do cotidiano singular e coletivo.

A vida cotidiana está mais vulnerável à alienação pelo fato de existirem sucessivas atividades heterogêneas. Essa alienação ocorre quando as formas necessárias de pensamento e ação se absolutizam e deixam pouca margem para o movimento ou manipulação da individualidade. Na sociedade capitalista, segundo Heller (1972), a divisão social do trabalho é um elemento concreto de perda da objetividade do indivíduo, com tendências a se tornar um eu particular fragmentado.

Essa percepção do cotidiano e da cotidianidade de Heller deixa explícita a sua preocupação central na questão do trabalho e na sua hierarquização refletida, por sua vez, na prática da vida cotidiana. A busca pelo homem genérico significa a superação do homem enquanto ser mergulhado em uma cotidianidade alienada e alienante capaz de deixar “imóveis” as grandes transformações históricas da sociedade (Tedesco, 1999). Desta forma, o cotidiano enfocado pela autora vai além das relações face a face e está intimamente ligado a uma hierarquia entre as diferentes atividades que constituem a cotidianidade¹¹.

¹¹ Estas idéias de Heller estão presentes em suas primeiras obras onde ela discute a questão do cotidiano. Após esses escritos, Heller afastou-se das idéias de Luckács e da Escola de Budapeste e passou, nos seus novos estudos, a concentrar-se, basicamente, na filosofia do sujeito.

Lefebvre, também em sintonia com algumas idéias de Luckács, chamou atenção para os grandes temas da modernidade - o nacionalismo, a cotidianidade, o estruturalismo, o urbanismo, o estatismo e o neoliberalismo. Analisou o econômico dentro das relações sociais e considerou o Estado como um mediador entre o econômico e o social.

Segundo Martins (1996, p. 9), “Lefebvre trouxe Marx para o nosso tempo criticamente como era próprio do pensamento marxiano”. Através de seus trabalhos sobre o cotidiano, uniu a etnografia e o marxismo, fez uma sociologia de análise dinâmica, na qual privilegiou os espaços urbanos, a moradia, as festas, etc.

Lefebvre (1961, II, p. 46-51) considera que o cotidiano é um nível de realidade social que se relaciona com outros, como o econômico, o político, o cultural e o psicológico. As análises individuais dos níveis de realidade apresentam, por sua vez, conteúdos de outros, os quais nos mostram que, ao mesmo tempo em que estamos mergulhados em um, estamos também fora dele.

Concomitante às questões históricas, econômicas e culturais que interferem no cotidiano, são os sujeitos sociais que dão vida e que fazem a prática cotidiana. Cada realidade é única e são os homens e as mulheres os responsáveis pela construção da vida cotidiana, tornando-as singulares nas suas realizações.

A homogeneização do cotidiano pode ser percebida pelas leis e pela ordem estabelecida, das tarefas repetidas linearmente, da tendência geral de organizar a vida cotidiana como uma empresa, das representações estereotipadas e outros. Os fatores de fragmentação interrompem a linearidade da homogeneização provocando rupturas e discontinuidades: as separações e segregações, a organização sindical, o público e o

privado. Todos esses fatores devem ser entendidos dentro de uma abordagem totalizadora e não apenas no específico.

O público e o privado tomados como individual e coletivo, nas análises de Lefebvre, grosso modo, nos permitem perceber que não existe o individual singular, isento do coletivo. Há, sim, uma vinculação entre eles.

Os fatores de hierarquização tomam forma na hierarquia das funções, dos trabalhos, dos salários, do saber e da burocracia. Existem também os fatores de centralidade, subjetividade e de sociabilidade que integram o cotidiano e que se opõem à homogeneização. Eles representam elementos de força que atuam de maneira dialética. Esses movimentos podem, por sua vez, provocar mudanças no nível de realidade.

Às representações integram-se as ações na composição do cotidiano na sociedade moderna. É a partir das representações que se forma o ideário teórico de uma época, que vai influenciar as ações do cotidiano. Segundo Lefebvre, as representações formam-se entre o vivido e o concebido, ao mesmo tempo em que estes se diferenciam entre si.

Entretanto, estudar o cotidiano, de acordo com Lefebvre, vai além de observar os fatores que o compõem. É, sobretudo, analisar conjuntamente às ações, às representações construídas pelos atores sociais, buscando captar, através destas, o pensamento acerca dessas ações.

De certo, Lefebvre contribuiu muito para o desenvolvimento de uma sociologia do cotidiano, sobretudo pelo fato de deslocar as análises estáticas da vida

social para a análise das relações em movimento. Lefebvre, principalmente, trouxe o cotidiano para a sociologia conjuntamente às mudanças que a sociedade estava passando. Essas transformações alteravam, segundo o autor, as ocupações dos espaços urbanos e privados que interferiam nas relações sociais desenvolvidas naquele e em outros espaços. A associação das mudanças estruturais da sociedade moderna com as relações cotidianas é uma das grandes contribuições deste autor.

Porém, outras análises também surgiram depois de Lefebvre, oferecendo outros enfoques nos estudos sobre o cotidiano, principalmente pelo viés da História e da Antropologia, como Michel de Certeau. Segundo Certeau (1990), o cotidiano pode ser entendido como um ambiente onde se formalizam as práticas sociais que, por sua vez, sofre influências exteriores. De certo modo, Certeau concorda com Lefebvre quando este considera que as instituições econômicas interferem nas ações e pensamentos dos indivíduos, porém, faz questão de afirmar que não se pode resumir as análises sociais ao determinismo econômico. Certeau (1985) acredita que quando se considera a questão da produção econômica capitalista nas análises do social, olha-se demasiado com o olhar do poder centralizador que esmaga quase que completamente o consumidor¹². Desse modo, resta aos “consumidores oprimidos” reproduzir ou superar essa situação. Para Certeau (1985.) nesta questão existe um outro lado. Segundo ele, do lado do consumidor existe também uma produção, muito embora pareça invisível, em que ele transforma o espaço que lhe é imposto. Ele se transforma em um caçador furtivo, que circula, caça, faz uma produção, que não é marcada pela criação de novos produtos. Ele se serve de um léxico imposto para produzir algo que lhe seja próprio.

¹² Certeau denomina de consumidor os sujeitos sociais que vivem na sociedade de consumo capitalista, não como sujeito passivo diante da atividade de produção, mas que, sobretudo produz racionalmente a partir dela: “uma produção racionalizada, expansionista, tanto que centralizada, brilhante e espetacular corresponde a uma *outra* produção, qualificada de consumo”. CHARTIER, Roger apud TREBITSCH, Michel (2002). *Lefebvre et Certeau: critique de la vie quotidienne*.

Dessa forma o consumidor pode ser visto também como criador, produtor ou praticante.

A partir dessas questões, o autor chama atenção para o pressuposto de considerar as práticas cotidianas enquanto *práticas*. Podemos entender que, para Certeau, as relações sociais são formadas por práticas que são construídas, são “*fabricadas*”, a partir das diversas atividades que se exercem na vida cotidiana – profissionais, sociais, políticas e culturais. A partir da operacionalização dessas práticas cotidianas, considera três aspectos. Primeiro, o caráter estético que trata da *arte de fazer*. Essa dimensão diz respeito à questão do estilo, a maneira específica de fazer, de praticar alguma coisa. O segundo é o caráter ético, quando as práticas cotidianas se constituem em uma recusa do sujeito em se identificar com a ordem tal como ela se impõe. De alguma forma existe uma ordem que não pode ser mudada, porém, quando não se segue tal qual essa lei, configura-se aí um aspecto essencialmente ético. É o abrir de um espaço. Um espaço que não é fundado sobre a realidade existente, mas sobre a vontade de criar alguma coisa. Na multiplicidade dessas práticas cotidianas, dessas práticas transformadoras da ordem imposta, há constantemente um elemento ético. Por fim existe o aspecto polêmico. São as práticas que representam a defesa da vida que estão inscritas como intervenções de conflito permanente em uma relação de força.

Considerando estes elementos que compõem as práticas cotidianas, Certeau (1985, p. 9) esclarece que as práticas devem ser analisadas enquanto operacionalizações, como manifestação de “táticas” e de “estratégias”. Para tal é importante verificar se algumas delas encontram-se mais concentradas em

determinados locais que em outros, se são mais específicas de determinados meios ou de determinada conjuntura na qual algum indivíduo se encontra.

Até certo ponto, Certeau (1990) retoma a “estratégia de Bourdieu”, mas sem obedecer ao seu esquema de circularidade, no qual as estratégias utilizadas pelos sujeitos possuem um certo automatismo. O autor propõe tratar as práticas cotidianas também como grupos de estratégias, sem desconsiderar, também, os aspectos estruturais da sociedade. Porém, essas estratégias são produzidas e recriadas pelos sujeitos através das práticas cotidianas que, por sua vez, possuem sua própria lógica.

De acordo com Certeau (1990), a lógica das práticas cotidianas não se apresenta apenas no que é realizado em forma de ação em um determinado ambiente. A lógica da ação, de acordo com o autor, é toda uma rede de operacionalização nas quais estão envolvidas as relações de força que consistem em construções de táticas de ações “próprias” desenvolvidas pelos sujeitos em um determinado ambiente que, todavia, se estabelece quando as ações se transformam em práticas cotidianas e em práticas discursivas, tornando-se, portanto, indissociáveis.

Certeau (1990) considera importante a análise das práticas cotidianas junto com as práticas discursivas. Estas estão relacionadas aos “atos de fala”¹³, ou melhor, com a utilização social da linguagem. Considerar que os “atos de fala” são formas de práticas sociais requer uma compreensão de linguagem diferente do conceito saussuriano. Para Certeau (1990.), a linguagem não pode ser analisada de maneira isolada do social; ela está integrada aos contextos sócio-culturais e econômicos da

¹³ Os atos de fala são construções sociais e culturais de práticas de comportamento comunicativo. A etnografia da comunicação constitui uma forma de investigação que visa interpretar as situações comunicativas entre os membros de determinado grupo (Saville-Troike).

mesma forma que as práticas, enquanto formas puramente operacionais. Quando se analisa a forma operacional de um determinado grupo considera-se que é organizada do mesmo modo que a linguagem. Portanto, para Certeau, os “atos de fala” são constitutivos das práticas cotidianas. Os documentos, as leis, o ato de conversar, de cumprimentar, de ordenar e de convencer fazem parte de todo um processo social no qual estão em jogo as relações de força em um determinado espaço social.

A partir da proposta de análise das práticas cotidianas de Certeau, podemos perceber que ele se distancia de Heller e Lefebvre quando não evidencia conceitos centrais desses autores como homogeneidade, heterogeneidade, fragmentação, superação, individual, coletivo, particular e genérico. O conhecimento das práticas cotidianas, de acordo com Certeau, centra-se muito mais na busca da compreensão das **estratégias** e **táticas** das práticas cotidianas dos sujeitos sociais do que na identificação e estruturação dos conceitos nas múltiplas realidades. O que Certeau (1985, p. 15) chama de estratégia “é o cálculo ou a manipulação de relações de força que se tornam possíveis a partir do momento em que um sujeito de vontade ou poder é isolável e tem um lugar de poder ou saber (próprio)”. Desse modo, as pessoas que se propõem a racionalizar sobre um determinado espaço, elaborando normas, leis ou conceitos estão construindo estratégias de operacionalizações de um determinado espaço que serão “fabricadas” nas práticas cotidianas por meio das táticas de operacionalização. A tática “é a ação calculada ou a manipulação da relação de força quando não se tem um lugar ‘próprio’, ou melhor quando estamos dentro do campo do outro”. Assim, as táticas são muito mais sutis porque são dependentes do tempo, dos momentos, das oportunidades. De acordo com Certeau (1985), quando não estamos no nosso terreno, aproveitamos a conjuntura, as circunstâncias, para dar um “golpe”.

Além desses elementos destacados por Certeau, que fazem parte do cotidiano, ele chama atenção para a questão da memória que está presente nas práticas cotidianas das pessoas. Isto é, muitas práticas, segundo ele, estão apoiadas tanto na circunstância como na memória coletiva ou individual das pessoas.

Na tentativa de se aproximar de algumas questões

Depois desse breve percurso por diferentes abordagens, voltamos às questões iniciais que nos levaram a essa trajetória: qual a importância do cotidiano na análise da realidade social? Será que podemos considerar que detalhes da vida privada ou pública podem ser importantes para a compreensão da sociedade mais ampla? Qual a relação entre o cotidiano e as estruturas da sociedade?

Alguns dos autores que apresentamos procuraram responder a algumas dessas questões partindo de pontos diferentes ou comuns, como pudemos perceber, e todos foram de suma importância para o desenvolvimento da sociologia do cotidiano.

A importância do conhecimento dos fatos sociais, que Durkheim chamou atenção, fez desenvolver muitos trabalhos, embora em direção oposta ao tratamento por ele dado, no sentido de indicar a riqueza de informações que a vida social oferece a partir do seu desenvolvimento no cotidiano para o conhecimento científico da realidade social.

No deslocamento do entendimento dos sistemas gerais para os particulares, ou melhor, para uma compreensão crítica da vida cotidiana, pode não se perceber o apoio de muitos teóricos como Parsons, Merton, para quem o conhecimento de pequenos pontos isolados e soltos no universo ou simplesmente “resíduos” não mereciam atenção especial.

De certa forma, Nobert Elias, na tentativa de valorizar o cotidiano, parece ter sido influenciado por esse pensamento quando relaciona as situações comuns com as estruturas sociais. Este, aliás, parece ser o ponto problemático de muitos que buscam trabalhar com o cotidiano: a relação entre a vida cotidiana e as estruturas sociais. É bem verdade que um autor como Maffesoli não parece estar preocupado em resolver essa questão, lançando mão de um amplo quadro de teorias, muitas vezes divergentes e conflitantes entre si, dispensando os seus conceitos e adotando “pontos de vista”. Assim, embora Maffesoli também defenda a integração do cotidiano com o global, termina mergulhando em um excesso de “liberdade científica”.

No que concerne aos papéis sociais, foco do interacionismo simbólico, falta esse “elo de ligação” mais vivo entre os próprios indivíduos e as estruturas sociais. Na sua ação parece que os sujeitos sociais não se relacionam propriamente, apenas interpretam papéis.

Nos trabalhos que tomaram os conceitos marxistas de análise do social para analisar criticamente o cotidiano, é apresentado muito fortemente o dia-a-dia como reprodutor das ideologias dominantes e as rupturas desse processo são vistas como sinais de revolução social. Já Certeau, de certo modo, relativiza esses elementos considerados centrais nessas análises do cotidiano, embora não os negue por completo. Acrescenta novos conceitos que permitem analisar os sujeitos comuns, não só como reprodutores, mas, também, como sujeitos que produzem e constroem a vida de todos os dias. Além disso, introduz o conceito de práticas cotidianas que se distingue do conceito de *práxis humana revolucionária*, utilizado por Heller.

A importância do cotidiano é muito evidente porque põe em destaque a relação dos indivíduos em interação em diferentes contextos sociais, sobretudo, no momento em que as ciências sociais colocam em xeque abordagens que não conseguem responder aos desafios do nosso tempo, aos desafios da vida e, por conseguinte, impondo a renovação do pensamento sociológico.

Segundo Martins (1998, p. 1-2), o interesse sociológico pelas pesquisas do cotidiano tem implicações diretas com o interesse da humanidade em um mundo novo, mais justo, livre e igualitário. O cotidiano, ao mesmo tempo em que se tornou um refúgio dos céticos, também se tornou referência das novas esperanças para a sociedade, principalmente por meio do aparecimento do novo herói, o homem comum imerso no cotidiano.

As respostas que venham elucidar questões não desvendadas por intermédio de análises globalizantes, macroestruturais, podem estar dentro da vida ativa que a sociologia do cotidiano pretende captar. Seja mediante estudos marcados pelo viés da fenomenologia, seja por aqueles que propõem uma releitura dos princípios marxistas.

Desse modo, a partir da necessidade de buscar novas formas de compreensão da realidade social e de conhecimento da realidade escolar é que utilizaremos os elementos da teoria do cotidiano proposta por Certeau (1985, 1990, 1994) a fim de compreender as práticas cotidianas desenvolvidas no interior da escola. A escola, interpretada como um espaço onde se desenvolvem práticas cotidianas que podem ser identificadas por meio das “táticas” e “estratégias”, é a grande contribuição de Michel de Certeau nesse nosso trabalho.

Estudos sobre o cotidiano escolar

Como afirma Petitat (1991, p.144), “por volta da metade dos anos 70 a estrela da macro-teoria começou a empalidecer”; dessa forma, os trabalhos na sociologia da educação que analisavam a escola com base nos problemas estruturais e nas suas relações de dominação passaram a dividir espaço com as novas abordagens teóricas que colocavam em evidência tanto os problemas sob ponto de vista da relação professor-aluno em sala de aula como da relação destes com o conhecimento.

Os estudos sobre o cotidiano da sala de aula são desenvolvidos em reação aos estudos puramente quantitativos que fazem desaparecer a experiência singular e, em particular, as relações entre os indivíduos no interior da escola. Estes estudos são geralmente desenvolvidos em duas direções: a primeira tem um enfoque na interação social que corresponde à maneira pela qual se faz a divisão da palavra na relação entre professores e alunos, entre os alunos, etc., como nas pesquisas de Peter Woods (1990) e Régine Sirota (1994). A segunda corresponde à análise dos processos de aprendizagem que ligam as interações ao projeto de aprendizagem de uma determinada disciplina como no trabalho de César Coll (2001) e Anne-Marie Chartier (1998).

O trabalho sobre o cotidiano escolar organizado por Elsie Rockwell (1995) apresenta diversas faces da escola mexicana tanto dentro da sala de aula como fora dela. Esse conjunto de trabalhos está baseado no pensamento teórico de Heller e procura apreender os processos culturais construídos pelos integrantes das escolas.

As relações entre os adultos são igualmente levadas em consideração, como no trabalho de Eike Freshe (2001). A autora chama atenção para a maneira como professores e professoras, nas atividades cotidianas, “filtram” as propostas pedagógicas oficiais sobre a progressão continuada.

Paul Willis (1991) estuda a escola de formação técnica dentro de uma abordagem teórica que privilegia elementos da vida cotidiana para entender os processos ocorridos durante o curso preparatório para o trabalho.

Formatted

Georges Felouzis (1994), por intermédio da divisão social entre os sexos, focaliza o comportamento dos alunos e alunas na sala de aula para identificar o que favorece resultados diferenciados nos conteúdos escolares.

O estudo realizado por Alain Coulon (1995) propõe um mergulho no interior da escola para compreender e interpretar o processo social no qual os indivíduos interagem entre si e com o conhecimento. Segundo o autor, a vida da escola é organizada e produzida pelos membros em sua rotina e pode ser observada por meio da padronização, do disciplinamento, dos acontecimentos, das atividades, das competências e das socializações. Dessa forma, a escola é vista como ambiente em que se produzem “realidades”¹⁴ que devem ser compreendidas e interpretadas.

Sonia Penin (1995), em seu trabalho “O Cotidiano e a Escola”, também chamou atenção para a utilização da análise micro sociológica no estudo da educação. Tratando o cotidiano escolar à luz da teoria do sociólogo Lefebvre (1961), a autora procura compreender a natureza do processo educativo por intermédio das ações

¹⁴ O sentido de construção de realidade a que nos referimos está baseado em “a construção do cotidiano” de Berger e Luckmann, que está fundamentada na noção de mundo da vida de Schultz.

cotidianas e das representações dos sujeitos que estão envolvidos – professoras, diretores e pais.

O trabalho de Penin analisa o cotidiano escolar procurando identificar os fatores de homogeneização, heterogeneização e fragmentação, bem como de superação, presentes no dia-a-dia da escola, nas ações e representações (do vivido e do concebido) dos sujeitos. Este trabalho tem importância na área da educação porque chama a atenção para a vida diária da escola, não apenas de maneira restrita ao ambiente da sala de aula, mas, principalmente para o seu funcionamento como um todo, sua organização, as atividades de rotina, a utilização do tempo escolar, entre outros.

Trabalhos recentes como os de Licínio Lima (2001), Olivier Cousin (1998) e François Dubet e Danilo Martuccelli (1996) privilegiam o estudo da organização e o funcionamento da escola, caminhando para um campo de estudos teóricos recém conhecido na Europa que é a sociologia da escola. Dentro dessa perspectiva, estes trabalhos procuram analisar os diferentes segmentos da escola como administração, família, professores e alunos, de forma associada aos elementos estruturais da sociedade. Desse modo, a escola é vista de maneira relacional com o Estado, o sistema educativo, a cultura e a sala de aula.

Considerando esses estudos, impõe-se ainda, entretanto, entender como se desenvolvem as relações entre os diversos atores que “fabricam” o cotidiano da escola por meio das suas práticas. É o que, com fundamento na compreensão de cotidiano discutido por Certeau, propomos como estudo sobre a escola, não para entender como se trabalha o conhecimento dentro da sala de aula, mesmo considerando esta atividade

de grande importância no contexto escolar, mas pelo fato de entender que o processo pedagógico e educativo não ocorre apenas dentro da sala de aula, na relação professor/aluno, mas no espaço escolar como um todo. Desse modo, de acordo com Certeau (1990), consideramos que a escola, por intermédio de todos os seus sujeitos (não apenas professores e professoras), as pessoas adultas, constrói no seu dia-a-dia, “táticas” e “estratégias” de ações próprias, a partir das conjunturas e contextos em que estão inseridas.

Capítulo 3

Questões do método e problemática teórica

A referência teórica em que se apoiou esse trabalho foi a de Michel de Certeau (1990) desde a hipótese de trabalho que orientou a pesquisa, a definição de seu objeto específico, a metodologia e a definição das “fontes” pertinentes ao estudo do cotidiano.

Como Certeau (1990), nós consideramos que as práticas cotidianas são produzidas pelos próprios atores. Elas dizem respeito a uma “produção cultural” mesmo que não sejam propriamente “obras” (no sentido de obras de arte ou instituições duráveis). Esta perspectiva conduz a definir o objeto, construído durante o processo de observação: este objeto é o processo de produção de uma cultura específica que nós designamos pela expressão “cotidiano escolar”.

Em face de uma nova ordem mundial nos últimos anos, em nome da gestão participativa, foi imposto à escola construir projetos duráveis, o que significa definir

estratégias coletivas. A “cultura” tradicional dos que fazem a escola esteve sempre do lado das “táticas”; a “estratégia” remetia às autoridades. Daí surgem tensões nas modalidades de “fabricação” do cotidiano, espaço de responsabilidade e iniciativa que tende a resultar em um “espaço próprio”, fonte de poder e/ou de liberdade. Por outro lado, cada um pode ser visto como “prisioneiro voluntário” das decisões tomadas coletivamente. As negociações entre os colegas exigem um trabalho suplementar importante, fonte de tensões entre os indivíduos que devem chegar a um acordo que os engajem, sem que isso acarrete prejuízos. Todos esses elementos constituíram-se em aspectos considerados no desenvolvimento da pesquisa.

O trabalho com as fontes se desenvolveu a partir da discussão entre “táticas” e “estratégias” que se pode identificar em cada evento que se produz na escola. Porém, o trabalho não consistiu simplesmente em enquadrar cada situação de acordo com os conceitos de Certeau, mas, sobretudo em apreender a configuração que toma forma nos eventos, no dia-a-dia, pelas interações entre “táticas” e “estratégias”.

Considerações teórico-metodológicas

Os aspectos teóricos e metodológicos de uma pesquisa não podem ser confundidos, mas, também não podem mais ser separados. De fato, pouco serve elaborar uma teoria sobre a escola sem material empírico para argumentar. Entretanto, certos aspectos da escola podem tornar-se praticamente inacessíveis, como os processos mentais de tomar decisões a partir de uma interação. Ou, ao contrário, certos

dados, como os estatísticos abundantemente utilizados e publicados pelos serviços públicos a partir dos anos 60, do século passado, podem ter sido determinantes na construção de certas teorias sobre a escola, como a da reprodução. As teorizações da realidade escolar respondem a questões que são elaboradas em função de elementos de informação valorizando certos aspectos e negligenciando outros. Assim, a problemática das desigualdades escolares foi popularizada muito rapidamente pelo fato de a mesma encontrar na estatística um instrumento de medida que parece objetivo, neutro e aparentemente mais confiável. Porém, a grande força da estatística reside justamente no fato de oferecer um meio numérico de manifestar as diferenças qualitativas, transformando-as em distâncias quantitativas (Massonnat, 1998).

Nesta pesquisa, em função da própria natureza do objeto e da escolha teórica, privilegiamos a perspectiva etnográfica da Pesquisa Qualitativa, a qual entendemos, de acordo com Dezin (1994), que consiste na descrição e interpretação de grupos humanos com base no contato intenso e multifacetado, em que se valorizam, na ação, os elementos simbólicos das relações sociais. Para André (1997, p. 41), no estudo etnográfico, principalmente da escola, deve-se colocar uma lente na dinâmica das relações interpessoais

“identificando as estruturas de poder e os modos de organização escolar e compreendendo o papel e situação de cada sujeito nesse contexto interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos e modificados”.

Questões do método

Os problemas de certos estudos empíricos sobre o cotidiano escolar surgem da metodologia empregada, que tende à informalidade. Para recolher os dados de uma sala de aula, por exemplo, não é suficiente olhar e anotar “o que é importante”. É necessário explicitar e definir as escolhas da observação (André, 1997). Nesse processo, a metodologia é decisiva (Massonnat, 1998), havendo pesquisas etnográficas que fornecem modelos de referências e reflexão epistemológica sobre o trabalho de observação, que serão privilegiados neste estudo.

1- O que concerne à escolha dos dados a privilegiar:

O fenômeno a estudar é algo que escapa sempre. De acordo com Malinowski (1975, p. 45), a etnografia não é somente jogar a rede e esperar para ver o que será capaz de pescar. Segundo Geertz (1978), a pesquisa etnográfica também não se limita apenas a descrever situações. O etnógrafo é um intérprete das relações de poder, de opressão, de trabalho. Ele vê os efeitos da autoridade, da fé, da paixão. Por isso privilegia a observação das situações rituais ou de eventos perturbadores. Nos dois casos todos os sujeitos e todas as dimensões da interação aparecem. Porém, o próprio Geertz (2001, p. 13) afirma que esta tarefa não é das mais fáceis. O conhecimento de um “saber” ou de uma cultura se inscreve na forma como iremos proceder para “construir um relato da estrutura imaginativa de uma sociedade”. Essa tarefa seria identificada como o “entendimento do entendimento” que hoje se dá o nome de hermenêutica. Segundo o mesmo autor, a hermenêutica é tão essencial para

interpretações etnográficas como para interpretações literárias, históricas, bíblicas, ou mesmo para as anotações informais sobre as experiências cotidianas.

2- O que concerne à posição do observador:

Para Silverman (1993), o pesquisador deve ter um bom conhecimento das publicações científicas sobre o que se tem produzido a respeito da questão a ser investigada (por exemplo, para a escola, os programas, os textos prescritivos, as reformas e planos de educação). Mas a questão que se apresenta é: até que ponto a teoria pode integrar-se aos atores envolvidos e aos eventos observados? Para Cicourel (1975), as observações do pesquisador são tanto o resultado desses saberes científicos como percepções pré-construídas, surgidas do senso comum. Nesse caso faz-se então necessário distinguir bem o que é ciência do que são pré-julgamentos. Dentro do papel de observador adotamos a observação participante na qual o pesquisador ocupa uma função no grupo de acolhimento, por exemplo, e trabalha com os seus integrantes, de maneira a modificar a situação (Massonat, 1998). Fazer parte do grupo a ser investigado não é apenas se integrar às suas atividades mas é, sobretudo, entender a vida interior das pessoas, isto é, compreender o sentido de um provérbio, entender uma piada ou interpretar um poema (Geertz, 2001).

3- Procedimentos metodológicos da pesquisa

Os métodos de trabalho não são apenas resultado de uma escolha a priori, mas em função do que é possível ou impossível fazer de acordo com cada situação de pesquisa. Neste trabalho, elaboramos um projeto de uma observação longa (período de 12 meses de uma escola). Essa é a melhor maneira, aos nossos olhos, de assistir a uma dinâmica de ação e de interações colocando em jogo as relações internas da escola e externas (relações da escola com o seu entorno). É também a única maneira de poder capitalizar as informações necessárias (sobre as pessoas e as conjunturas) para interpretar com menores margens de erros, as informações desencadeadoras de certos eventos, esperados ou perturbadores. Ao mesmo tempo, após selecionarmos as situações do cotidiano escolar a serem privilegiadas na observação, procuramos, nas outras duas escolas, observar, por um período mais curto, as mesmas situações a fim de estabelecer uma comparação entre as “táticas” e “estratégias” utilizadas dentro de cada realidade escolar. Em efeito, se nós seguimos Certeau e a sua oposição entre táticas e estratégias, nós devemos buscar o que é proveniente das produções estratégicas duráveis, aquelas que são explícitas (nas instituições, nos regulamentos, nos projetos, etc.), e o que é proveniente das táticas (o que joga sempre sobre o terreno do outro) e que são “apropriações”, interpretações, mudanças, reparações, readaptações. Nessas apropriações singulares, os sujeitos reagem, às suas maneiras, às pressões de cada situação (o “aqui e agora” de cada escola a partir das suas características locais e de seus eventos) e às injunções exteriores das diferentes instituições que fixam as normas e os objetivos a curto e longo prazo. Elas dizem respeito à administração escolar, mas também a outras instituições (complementares ou concorrentes) como o poder político, as associações presentes nos eventos, etc. A

maneira como as pessoas que trabalham na escola são conduzidas a “usar” as diferentes instituições para “conseguir seus cortes” ou definir seu próprio espaço de ação parece-nos uma “caça furtiva” do caçador à procura de sua presa.

Definição do território da pesquisa

Formatted

a) Apresentação da pesquisa

O estudo empírico é centrado em uma escola pública destinada ao ensino fundamental em um bairro popular do Recife. Conforme a metodologia de observação anteriormente apresentada, escolhemos, além da escola “principal”, duas outras unidades de ensino para estabelecer parâmetros comparativos na análise dos dados, como na pesquisa realizada por Paul Willis (1991), na qual ele elege uma escola “principal” para realizar a pesquisa sobre uma escola técnica e escolhe outras realidades para analisar comparativamente os resultados. Desse modo, o autor problematiza os achados da sua pesquisa a partir de diferentes perspectivas. Em sintonia com o estudo de Willis, e na tentativa de não correr o risco de fazer “denúncias” sobre a escola investigada, selecionamos os eventos significativos, durante o período de observação longa na escola principal, para serem também observados em outras duas escolas em contextos e conjunturas diferentes: uma privada de um meio social mais favorecido e uma escola francesa, de um meio social misto, mas, comportando uma parte importante de alunos de meio popular.

Formatted

Formatted

Formatted

Deleted: Para fins de comparação dos dados obtidos nas análises das situações, realizamos observações em outras duas escolas, uma escola privada de um meio social mais favorecido e uma escola francesa, em um meio misto, mas, comportando uma parte importante de alunos do meio bastante popular.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

1. **As relações entre adultos e crianças:** A escolha desta perspectiva se justifica pela própria natureza da escola que tem como foco principal de atenção as crianças. Os momentos selecionados para observação dessa interação foram: (a) a hora da merenda, (b) a hora da recreação, (c) situações de disciplina.
2. **As relações entre os adultos da escola:** A observação dessa relação envolve elementos significativos e reveladores da dinâmica profissional da escola. Os momentos em que mais ocorrem as interações são: (a) a sala dos professores e (b) as reuniões gerais;
3. **As relações entre família e escola:** A relação família/escola é reveladora também de muitos aspectos importantes e são mais frequentes em atividades de natureza escolar: (a) entrada e saída da escola, (b) as festividades, (c) os incidentes.

Na situação **relação entre os adultos da escola**, alguns eventos não foram registrados nas duas escolas (particular, Orléans), apenas na principal, devido ao fato desses eventos não terem sido vivenciados nestes estabelecimentos.

Formatted

b) Apresentação do local da pesquisa

A Escola “Principal”, a escola¹⁵ selecionada faz parte do grupo de escolas mantidas pela Secretaria de Educação da Cidade do Recife (SEC – Recife) e trabalha com a Educação Infantil, o Ensino Fundamental até a 4^a série e Educação de Jovens e Adultos. Possui, na sua composição, um quadro profissional exclusivamente de pessoas do gênero feminino. Além destas características, a escola tem baixos índices de evasão e repetência, como também se destaca por sua participação em eventos e concursos nos níveis Municipal, Estadual e Nacional. Esta unidade escolar se destaca também entre as escolas da Rede Municipal - SEC – Recife - pela sua história e pelo trabalho desenvolvido.

- Deleted: AA
- Formatted
- Formatted
- Formatted
- Deleted: apenas
- Formatted
- Formatted
- Formatted
- Deleted: e o
- Formatted
- Deleted: possui
- Formatted
- Formatted
- Formatted

A segunda escola, a particular, está inserida no conjunto de estabelecimentos de médio porte da Rede de Ensino Privado da Cidade do Recife. Oferece os níveis de ensino da Educação Infantil até o Ensino Médio. Na sua composição, fazem parte professores do sexo feminino e masculino; porém, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I trabalham apenas mulheres. A escola já participou de diversos concursos com os trabalhos dos alunos e foi vencedora da maioria deles. É conhecida por sua forma “alternativa” de trabalhar os conteúdos escolares, por isso é bastante procurada por alunos que não conseguiram bom desempenho nas escolas tradicionais da cidade.

- Formatted
- Formatted
- Deleted: rivada
- Formatted
- Deleted: escola
- Deleted: scolas
- Deleted: articulares
- Formatted
- Deleted: ¶

A terceira escola está localizada em um bairro popular na cidade de Orléans, no centro da França (no Loiret) que possui 265.000 habitantes. A maior parte das famílias que tem seus filhos nesta escola é de camadas médias e inferiores da

- Formatted
- Formatted
- Formatted
- Formatted
- Formatted

¹⁵ A escola principal da pesquisa recebeu de suas profissionais o nome fictício de “Movimento do Saber”, o qual utilizaremos no decorrer do texto.

população. Esta escola primária oferece escolaridade ao equivalente até a quarta série do ensino fundamental I e é muito valorizada pela comunidade do bairro.

Formatted

Deleted: população

Formatted

II Parte

Capítulo 1

O surgimento das Escolas

a) A criação da escola Movimento do Saber

Esta escola é fruto de um conjunto de reivindicações do projeto da comunidade pela União dos Moradores do bairro. Neste rol estavam incluídos, além da construção da escola, o saneamento básico, a construção de uma creche e a posse da terra.

Para atender às necessidades educacionais do bairro, inicialmente, foi cedido pela Prefeitura Municipal do Recife, um grupo de professoras que iria atuar no Patronato das Freiras que faziam trabalhos de base com a comunidade. Neste espaço, além de quatro salas de aulas, funcionava o Clube de Mães e o grupo de catequese.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Deleted: 4

Formatted

Esse grupo de professoras exercia suas atividades docentes sob a orientação e a supervisão das religiosas. Com o passar do tempo, a demanda por escola de Ensino Fundamental na comunidade cresceu e o Patronato não podia aumentar o seu quantitativo de alunos por falta de espaço. A união dos moradores pressionou a Prefeitura e a Câmara dos Vereadores com passeatas e atos públicos, até que as obras de construção da escola foram iniciadas, bem como a construção da creche e a pavimentação. O título de posse da terra é uma luta que a comunidade ainda busca vencer, associado à luta pela melhoria dos serviços públicos como saúde e segurança.

A história desta comunidade no Recife é conhecida pelos seus movimentos, suas lutas e conquistas. Formada geograficamente por seis ilhas, próximas ao mar e unidas posteriormente pelos seus habitantes, através de aterros, esta comunidade constitui-se em um grande bairro popular, um dos mais habitados da cidade. A sua população vivia basicamente da pesca principalmente da cata de marisco, sururu e unha de velho, estes especificamente extraídos dos seus vastos manguezais; mas, com o avanço da poluição nos mares e mangues, os moradores têm se voltado para a cata do lixo reciclável para venda. Embora o bairro tenha crescido bastante em termos populacionais e lutado para melhorar seu atendimento em serviços públicos como saúde e educação, pode-se afirmar que é um bairro bastante carente e seus habitantes vivem, em média, com um salário mínimo mensal.

b) O surgimento da escola particular

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Deleted: ,

Formatted

Deleted: Depois de quatro anos funcionando no patronato, mais precisamente em 26 de março de 1988, a nova escola foi inaugurada. A partir daí foram apresentadas e discutidas as Diretrizes e orientações das ações pedagógicas da Rede Municipal, as quais passaram a orientar as práticas cotidianas a serem desenvolvidas na escola. A 1ª diretora foi, provisoriamente, uma das freiras que atuava como professora no patronato e tinha vínculo profissional com a Secretaria de Educação. Pouco depois, no mesmo ano ainda, a SEC/PCR nomeou uma diretora que não era da comunidade, e esta ocupou o cargo por cinco anos (até 1993), quando representantes da comunidade e funcionários da Escola, insatisfeitos com a gestão, solicitaram a Secretaria de Educação a sua exoneração. A escolha da nova direção deu-se através de indicação da comunidade e aceitação da Secretaria de Educação. A diretora era professora concursada da SEC- Recife atuando em uma outra escola próxima ao bairro, fazia parte do conselho de moradores e residia na própria comunidade. A vice-dirigente integrava o quadro funcional da Prefeitura e foi indicada pela Secretaria de Educação para compor o quadro técnico. As coordenadoras pedagógicas escolheram fazer parte da escola, transferindo para lá as suas lotações. As professoras que atuaram anteriormente no Patronato eram concursadas, e também moradoras da comunidade ou adjacências, continuaram na nova escola. Outras professoras foram encaminhadas para a escola, formando um grupo de vinte e nove atuando da Educação Infantil ao Ensino Fundamental

Formatted

Essa escola surgiu nos anos 70. As duas idealizadoras e fundadoras da escola pensavam em construir um espaço escolar em que se pudesse trabalhar com as crianças de uma forma livre e criativa, diferente da maioria das escolas existente na cidade. Construída para atender a Educação Infantil e o Ensino Fundamental com uma proposta diferente, essa escola atraiu pessoas que desejavam uma educação que pudesse ajudar a criança a pensar, a dialogar e a criar. Uma escola que desenvolvesse um trabalho diferente. A partir daí, a clientela de famílias dessa escola passa a ser constituída, basicamente, por professores universitários e profissionais liberais. Ainda hoje é uma unidade educacional de referência na cidade.

Conhecida como uma escola que investe muito na formação e capacitação dos seus profissionais, tem, na sua linha de trabalho, os princípios de uma pedagogia ativa. Durante muito tempo, a escola estudou e investiu nesta proposta, até que se filiou ao Movimento Internacional de Escolas. A sua proposta tem repercutido nacional e internacionalmente. Ela está sempre trabalhando e pesquisando com os seus alunos questões relevantes na sociedade, principalmente sobre o meio ambiente, com elementos da própria comunidade, como o rio Capibaribe, o Manguezal e a seca do Nordeste. Todos esses trabalhos foram ganhadores de prêmios nacionais na SBPC para as escolas.

c) A escola de Orléans

Formatted

A escola de Orléans surgiu no final dos anos 60 do século XX com a expansão do bairro e criação da Prefeitura do novo território habitado. De acordo com o número de famílias que passaram a residir naquela localização nesse período de tempo, essa escola primária foi construída para receber o quantitativo de crianças na faixa etária escolar de seis a onze anos independentemente do nível social, da situação racial e de gênero. A questão do surgimento da unidade educacional está intimamente relacionada com a obrigatoriedade escolar instituída naquele país, o que impõe a todas as famílias com filhos em idade de seis a dezesseis anos matriculem os seus filhos na escola.

Formatted

Formatted

Deleted: a escola primária que

Formatted

Deleted: ia

Formatted

O Espaço Escolar

Deleted: ¶
b)

Formatted

a) A escola Movimento do Saber

Formatted

A escola foi construída em um terreno grande com um espaço ao seu redor bastante amplo. Possui dezoito salas de aula, além de uma secretaria com dois computadores e um xerox, sala de direção, sala de professores com um computador e impressora, sala de informática para os alunos com oito computadores e ar condicionado, uma sala de balé com barras, espelhos e assoalho apropriado, quatro banheiros, um deles com utensílios próprios para crianças da Educação Infantil e outro exclusivamente para funcionários, uma cozinha com dispensa, um refeitório com mesas e cadeiras de fórmica presas à mesa. Não existe uma sala para a biblioteca,

Formatted

Formatted

Deleted: equipada

Formatted

porém foi improvisado um espaço embaixo da escada para a colocação de alguns armários com chave e onde tem um muro baixo que divide o espaço e serve de banco. Possui dois pavimentos com uma rampa larga que facilita o deslocamento das pessoas. Os corredores são amplos e claros, com as paredes revestidas de azulejos brancos o que facilita a limpeza e a manutenção. Do lado de fora é bastante arborizada e espaçosa, com uma quadra de cimento descoberta e um espaço de areia, mas não possui brinquedos. A merenda escolar tem fornecimento regular e possui na sua dieta diária alimentos da terra como inhame, cuscuz, batata doce, macaxeira e frutas.

Formatted

A localização é de difícil acesso e os transportes coletivos não passam por suas imediações; para chegar à avenida principal é necessário caminhar cerca de dois quilômetros. Por esse motivo, os profissionais que nela atuam recebem uma complementação salarial de 25% do salário base para o seu deslocamento.

Deleted: sua

Deleted: ,

Formatted

Formatted

Deleted: acesso

Formatted

Formatted

Deleted: Tod

Formatted

Deleted: ¶

b) A escola particular

A sua localização fica em um bairro nobre da cidade do Recife, às margens de um rio muito famoso e objeto de muitos estudos, inclusive dos próprios alunos da escola. O prédio principal é uma casa grande de construção antiga, onde ficam instalados secretaria, direção administrativa e financeira, departamento de pessoal, setor de reprografia, biblioteca e sala de estudo. Na parte destinada à Educação Infantil, tem um parque amplo, cinco salas de aulas com mobiliários adequados à faixa etária, uma sala de coordenação e dois banheiros infantis. Do outro lado, tem um pátio

Formatted

Formatted

Formatted

com jardins e dois quiosques, seis salas de aula do Ensino Fundamental I, uma cozinha, duas salas de coordenação, uma sala de professores, uma sala da direção pedagógica e dois banheiros. Na parte de trás do pátio, tem um prédio com seis salas de aula do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e um laboratório de informática. Mais adiante tem mais cinco salas de aula, também destinadas a esses níveis de ensino, uma sala de artes, outra de reciclagem de papel e uma quadra de esportes. Em um outro espaço menor tem uma pequena horta.

c) A escola de Orléans

A escola está localizada próxima ao centro da cidade de Orléans, na França, ao lado da biblioteca pública e do ginásio de esporte. O espaço em torno da escola é formado por muitos conjuntos de prédios populares e de classe média, de um centro de animação cultural e lazer e um pequeno comércio.

O prédio da escola é grande com dois andares, de construção moderna e bastante conservada. Possui logo na entrada um pátio de recreação bastante amplo, com um espaço de areia e cimentado, tem uma parte coberta e outra descoberta e também uma quadra de esportes. No seu interior, contém uma sala de direção com uma ante-sala, uma sala de acolhimento para as crianças que chegam antes do horário da aula, uma sala de artes, duas salas de refeição, biblioteca, sala de professores, sala de computação, duas salas de atendimento psicológico, uma sala de reunião, sala das

Deleted: e

Deleted: e cimentado

Deleted: com

auxiliares equipada com máquinas de café e de lavar e quinze salas de aulas. Os corredores são muito amplos e decorados com trabalhos dos alunos. As paredes da escola são cinzas, como a maioria das escolas francesas, exceto uma pequena parede pintada pelas crianças na entrada da escola.

As refeições são fornecidas pela Prefeitura do bairro e chegam todos os dias pela manhã para serem aquecidas pelas pessoas da escola em seus seis fornos elétricos.

Funcionamento

a) A escola Movimento do Saber

A escola funciona nos três turnos, assim distribuídos: manhã com 521 alunos, tarde com 462 e noite com 161, perfazendo um total de 1.144 alunos e alunas matriculados (dados de 2001). A maioria da clientela da escola é residente no próprio bairro e suas adjacências. Oriundos de famílias carentes, os alunos e alunas dessa escola são geralmente filhos de pescadores, ambulantes ou domésticas. Destes, 30% são filhos de mães separadas que trabalham, ou não, sozinhas para sustentar a casa. Outros 35% vivem com o pai e a mãe que trabalham ou não e o restante tem outro tipo de arranjo familiar. A maioria das famílias que têm os filhos na escola é analfabeta ou semi-analfabeta.

Formatted

No que diz respeito ao aspecto cultural, observa-se a participação de alunos em diversos grupos artísticos. A escola possui um Centro de cultura no qual os alunos desenvolvem atividades de resgate à cultura popular, em horários alternativos. As atividades desenvolvidas são danças populares, teatro, capoeira, canto-coral e balé clássico, sendo realizadas apresentações em diversos eventos da cidade. Além deste grupo, existe na comunidade o CDVCA (Centro de defesa da vida da criança) que desenvolve atividades com as crianças da comunidade em idade escolar no horário complementar ao da escola, atendendo aos pais e mães que trabalham fora.

Formatted

Formatted

Formatted

Um outro grupo que atua na comunidade e que, de certo modo, atende às crianças da escola é o CIELA (Centro Interuniversitário de Estudos da América Latina, África e Ásia) que colabora com as famílias em situação de risco.

A escola também participa de alguns projetos de fundações que se interessam em financiar trabalhos desenvolvidos por alunos e professores, como o da Fundação ABRINQ. Esta parceria está em fase de desenvolvimento inicial e, no momento, a Fundação está promovendo seminários e assessoria técnica aos projetos que estão sendo gestados pela escola, como o do MANGUEZAL.

Formatted

Formatted

Formatted

O projeto ESCOLA ABERTA, também implantado na escola, abre espaço nos finais de semana para a recreação e a prática esportiva, favorecendo uma melhor integração entre escola-comunidade. Em 2001 foram implantados os programas federais: o PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola) e o Programa de Renda Mínima.

Formatted

Formatted

Formatted

No ano de 2000 a escola participou de um concurso nacional promovido por um canal de televisão, no qual foi realizada uma seleção das escolas inscritas e,

sendo sorteada, algumas crianças da 4ª série viajaram para o sul do país para responder algumas perguntas sobre o conteúdo estudado e, ao responderem, conseguiram trazer para a escola um computador de última geração.

b) A escola particular

Atualmente a escola possui todos os níveis da educação escolar com cerca de 800 alunos de camadas média e alta da cidade. O maior número de alunos concentra-se no Ensino Infantil e na Educação Fundamental I. A escola funciona em dois turnos manhã e tarde. Pela manhã, a Educação Infantil funciona com uma turma de maternalzinho, maternal, jardim I, II e alfabetização. À tarde apenas com o maternal e jardim I e II. No Ensino Fundamental pela manhã tem uma turma de 1ª série, uma de 2ª, duas de 3ª e uma de 4ª. No segundo turno, funcionam apenas uma turma de 3ª e uma de 4ª série.

A escola possui diversos grupos de trabalho que funcionam sob a supervisão de alguns professores de artes, geografia, história, matemática etc. Eles trabalham em horários extra-classe. Existem também “escolinhas” de esportes com diversas modalidades e aulas de dança popular.

c) A escola de Orléans

O quantitativo de alunos da escola de Orléans é de 266. Eles são oriundos de famílias de diferentes segmentos sociais, embora a maior parte seja considerada de camada popular. Destes, 12% são filhos de pais desempregados que vivem da ajuda da seguridade social.

A escola funciona em regime integral, manhã e tarde. A maior parte dos alunos faz a refeição na própria escola permanecendo, muitas vezes, cerca de doze horas no ambiente escolar. O tempo de trabalho com o professor em sala de aula é de seis horas. Porém, existem os animadores, contratados pela Prefeitura, que chegam antes do horário escolar e ficam depois do término das aulas, para receber os alunos que precisam estar na escola mais cedo ou ficar até mais tarde, por conta do trabalho dos pais.

Deleted: do almoço

A escola possui também pessoas que fazem atividades beneficentes com as crianças, sobretudo na área de leitura e de estudos sobre a cidade durante o horário de recreação, antes e após o almoço, e no final da aula.

Deleted: ¶

Formatted

As Direções

a) A escola Movimento do Saber

Depois de quatro anos funcionando no Patronato, mais precisamente em 26 de março de 1988, a nova escola foi inaugurada. A partir daí foram apresentadas e discutidas as diretrizes e orientações das ações pedagógicas da Rede Municipal, as quais passaram a orientar as práticas cotidianas a serem desenvolvidas na escola. A 1ª diretora foi, provisoriamente, uma das freiras que atuava como professora no Patronato e tinha vínculo profissional com a Secretaria de Educação. Pouco depois, no mesmo ano ainda, a SÉC - Recife nomeou uma diretora que não era da comunidade, e esta ocupou o cargo por cinco anos (até 1993), quando representantes da comunidade e funcionários da Escola, insatisfeitos com a gestão, solicitaram à Secretaria de Educação a sua exoneração. A escolha da nova direção deu-se por indicação da comunidade e aceitação da Secretaria de Educação. A diretora era professora concursada da SÉC - Recife e atuava em uma outra escola próxima ao bairro, fazia parte do conselho de moradores e residia na própria comunidade. A vice-dirigente integrava o quadro funcional da Prefeitura e foi indicada pela Secretaria de Educação para compor o quadro técnico. As coordenadoras pedagógicas escolheram fazer parte da escola, transferindo para lá as suas lotações.

Deleted: ndo

b) A escola particular

A direção geral da escola é feita atualmente por uma das suas fundadoras. No momento do seu surgimento, essa atividade era de responsabilidade de duas pessoas que dividiam a sociedade. Depois de desfeito o contrato de sociedade entre as duas, uma das sócias proprietárias assumiu sozinha essa tarefa. Após alguns anos ela

Deleted: por

contratou uma diretora para se dedicar exclusivamente à parte pedagógica da escola, sob a sua supervisão geral. As coordenadoras pedagógicas e psicólogas fazem parte da equipe que dirige a escola, hierarquicamente subordinada à diretora geral.

d) A escola de Orléans

Formatted: Bullets and Numbering

A direção da escola de Orléans é feita por um antigo professor que passou por um processo de seleção e formação. Faz parte do movimento nacional de professores laicos e está no cargo desde o início do ano escolar de 2001. O dirigente anterior passou nove anos na função e depois saiu da atividade com a aposentadoria.

O discurso oficial sobre a escola

A sociedade brasileira vem passando por muitas transformações. Diversos fenômenos sociais começam a fazer parte do cenário nacional como as mudanças nos postos de trabalho, as novas tendências políticas e a grande diversificação institucional. Estes fenômenos, por sua vez, passam a influenciar as instituições escolares, principalmente porque as novas exigências, sob o ponto de vista do trabalho e da vida sociopolítica e cultural, demandam das escolas conhecimentos e capacidades de

Deleted: 3.1 As outras escolas ¶

¶
Conforme a metodologia de observação, anteriormente apresentada, escolhemos, além da “Movimento de Saber”, dois outros estabelecimentos de ensino para estabelecer parâmetros comparativos na análise dos dados, como na pesquisa realizada por Paul Willis (1991), na qual ele elege uma escola “principal” para estudar e escolhe outras realidades para analisar comparativamente os dados.¶

Formatted

Formatted

aprendizagens mais articulados a esses fatores, diversificando e complexificando, desse modo, o sistema educacional¹⁶.

Uma das mudanças provenientes desse cenário que ainda desponta tem conquistado um papel central nas políticas educacionais: a gestão da educação e da escola. Com isso, o conjunto de leis e normatizações de ordem federal, estadual e municipal se ampliou e passou a abranger desde diretrizes curriculares até o financiamento de recursos.

Formatted

Formatted

Desse modo, como afirmou Vieira (2001), “a escola de quase esquecida passa ser a grande prioridade das intenções governamentais”. Essa mudança vem associada aos grandes debates nacionais e internacionais sobre a educação e principalmente sobre a escola. Os resultados desses debates são as orientações mais diretamente dirigidas ao funcionamento e à administração do espaço e da comunidade escolar.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

A partir da nova Constituição do país e da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, as leis, os programas e normas, em consonância com os novos discursos acadêmicos, têm se preocupado em orientar também o cotidiano das escolas. Essa nova legislação tende a possibilitar tanto a “desconstrução de entraves burocráticos e cartoriais engessadores da administração dos sistemas e dos estabelecimentos escolares quanto a montagem de uma cultura mais autônoma na elaboração dos projetos pedagógicos” (Cury, 2001, p. 59). Porém, essas leis e normas vão colocar em evidência as relações estabelecidas entre os órgãos representativos dos sistemas educacionais e das escolas, bem como a relação entre os

Formatted

Formatted

¹⁶ CURY, Jamil C. R. (2001). 2ª ed. Os conselhos de Educação e a gestão dos Sistemas. *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez.

membros participantes das decisões coletivas no interior das unidades escolares. Essa relação que será desenvolvida no cotidiano a partir das novas orientações é que vai demonstrar o grau de autonomia e participação das escolas.

Na França, as orientações oficiais atuais também colocam em evidência a escola do ponto de vista da organização do trabalho coletivo. A Lei de orientação sobre a educação nacional de 10 de julho de 1989 torna obrigatória a elaboração de um projeto por escola que deverá conter os objetivos nacionais, que são programas e competências para cada nível de ensino impostos a todas as escolas do país, como também as especificidades locais de cada organização escolar na proposta de trabalho a ser desenvolvida.

Essas reformulações na legislação educacional brasileira e francesa estão inscritas no conjunto de normas que visam ajustar, melhorar ou atenuar os problemas no sistema educacional dessas realidades em consonância com as transformações de ordem mundial e nacional, considerando as suas diferenças.

Formatted

As prescrições oficiais e o cotidiano escolar

Os anos 80, do século passado, como já foi dito no início do trabalho, foram marcados por muitas discussões, mobilizações e mudanças na sociedade brasileira. Sob o ponto de vista da legislação, a Constituição de 1988 representou a abertura de um espaço para o debate de muitas questões importantes para a sociedade brasileira, através de seus representantes. Em se tratando da infância, a criação do Estatuto da

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Criança e do Adolescente em 1990 contribuiu para repensar a situação das crianças e adolescentes no Brasil, o que deu origem à criação de organizações governamentais e não governamentais a favor dos direitos da infância e adolescência e que, por sua vez, colocaram a escola como prioritária na mudança no quadro de analfabetismo e de trabalho precoce de crianças e jovens da sociedade brasileira.

Em termos educacionais, o debate sobre os novos rumos da educação no país começa a ganhar força no final do século passado, início dos anos 90. O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2002) marca o início de um processo de discussão, que aglutinou dezenas de representantes e instituições, sobre o papel da escola e da educação na sociedade no momento. A melhoria das escolas é impulsionada com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, a Lei 9.394/96, e com a criação, pelo então governo, de políticas de descentralizações das escolas, promovendo investimentos financeiros e alterações em termos de enfoques educacionais com a criação de programas que repercutem diretamente no cotidiano das escolas. A LDB/96 traz em seus dispositivos pontos de atenção nas escolas, passando a considerá-la como a grande prioridade no centro das mudanças educacionais, estabelecendo, desse modo, como suas atribuições principais:

- I. elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II. administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III. assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV. velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

- V. prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI. articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII. informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sob a execução de sua proposta pedagógica (art.12),

Formatted

Formatted

Formatted

Quanto à forma de organização e gestão da escola, o artigo 14 prevê dois princípios que orientam a participação dos que compõem a comunidade escolar:

Formatted

I. “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto da escola”;

II. “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Formatted

Formatted

Além dessas orientações, estão presentes na “fabricação” do cotidiano de muitas escolas públicas brasileiras outros princípios que são decorrentes desses dispositivos e que dizem respeito à autonomia progressiva da escola (art.15). Nesse sentido, foram criados programas federais que têm como objetivo favorecer a

Formatted

Formatted

Formatted

descentralização¹⁷ da escola através do projeto “Acorda Brasil, Está na Hora da Escola”¹⁸. Nesta direção, os programas “Dinheiro Direto na Escola”, Programa de Renda Mínima, Fundo para o Desenvolvimento e Valorização do Magistério (FUNDEF), o Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA)¹⁹ e Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE) que tem como linha de atuação principal o fortalecimento da escola e sua relação com a comunidade, tendo como alvo principal as regiões norte e nordeste do país, uma vez que essas regiões caracterizam-se por grandes disparidades sociais, econômicas e educacionais, em um contexto de escassez de recursos e pouca eficácia dos investimentos realizados nas escolas públicas. As categorias equidade, efetividade e complementaridade foram concebidas como princípios básicos. De acordo com Oliveira (1999), com o programa FUNDESCOLA

“pretendem o Ministério da Educação (MEC) e o Banco Mundial melhorar o desempenho do sistema de ensino público em microrregiões prioritárias (o que denominam de “missão”) e aumentar o desempenho educacional das crianças nas escolas atendidas pelo Programa”.

Além das questões mais específicas de investimentos financeiros nas escolas, as novas orientações oficiais, como dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), do Ministério da Educação, baseados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), estabelecem parâmetros curriculares para servirem de referências em quatro níveis. O primeiro corresponde à proposição de subsídios para a discussão e elaboração de propostas curriculares nos diferentes estados e municípios, que é o conteúdo dos

¹⁷ A questão da descentralização diz respeito ao processo em que as decisões são compartilhadas pelos níveis locais, regionais e centrais (Romão, 2000).

¹⁸ A campanha "Acorda Brasil, Está na Hora da Escola" faz parte do planejamento político-estratégico criado pelo governo Fernando Henrique Cardoso em 1995, o qual tem como atenção central o desenvolvimento das escolas.

¹⁹ O projeto FUNDESCOLA é financiado pelo FNDE/MEC e pelo Banco Mundial no valor de US\$ 1,3 bilhão.

Deleted: O projeto
Deleted: oi
Deleted: a
Deleted: chama a
Deleted: para
Formatted
Deleted:

Formatted

Deleted: seus
Deleted: ¶
Formatted

Formatted

Deleted: o e que estão
Formatted
Deleted: também

próprios Parâmetros. O segundo é a utilização dos PCNs para as propostas das Secretarias de Educação nos Estados e Municípios “como recursos para revisões, adaptações ou elaborações curriculares” de modo que possam dialogar com as propostas e experiências existentes. O terceiro refere-se ao uso dos PCNs na elaboração do projeto educativo na escola, em que os professores e equipe escolar discutem e definem objetivos, conteúdos, abordagens metodológicas e critérios de avaliação para cada ciclo. O quarto é a realização do currículo na sala de aula, em que o professor compatibiliza seu plano de ensino conforme as metas estabelecidas na fase anterior e as características de seu grupo específico de alunos (Libâneo, 2001, p. 135).

Formatted

De certo modo, esses programas, sintonizados com as questões mundiais, sobretudo no que concerne aos investimentos financeiros, começaram a fazer parte de diversas realidades escolares, principalmente, em termos formais.

Formatted

Formatted

Os Programas, Planos e Projetos que tomam forma na escola Movimento do Saber

Deleted: 3.2

Formatted

Formatted

Formatted

Na prática, muitos desses programas tomam forma como orientações de manuais que são, muitas vezes, seguidas, porém, sem alterar a concepção de administração, gestão e de funcionamento da escola. No caso da “Movimento do Saber”, ela foi escolhida para implementar dois desses programas pela Secretaria de Educação da Cidade do Recife: o PDE e o Programa Renda Mínima. O Programa

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Renda Mínima, que tem como objetivo melhorar as condições financeiras das famílias que têm seus filhos na escola, tomou forma no cotidiano da escola através do recrutamento e cadastramento dos familiares. A Secretaria enviou para a escola um formulário minucioso solicitando informações sobre as condições de vida dos responsáveis pelas crianças e, em seguida, devolvido à Secretaria. O papel da “Movimento do Saber” foi o de escolher funcionários e estagiários para preencher o formulário e fazer a divulgação do Programa junto à comunidade.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

A implantação do PDE na escola foi vista pela comunidade como algo que iria trazer recursos financeiros e, por conseguinte, melhorias em diversos aspectos. No início, só foram contempladas oito escolas do município, e ela não foi incluída na primeira fase, apenas na ampliação do plano. Para que a Secretaria Municipal de Educação escolhesse as escolas que participariam do PDE, o Ministério da Educação selecionou alguns critérios:

Deleted: Pelo fato de, n

Deleted: sere

Formatted

Formatted

Deleted: apenas

Deleted: , de início,

Formatted

Deleted: Por esse motivo, sentia-se no cotidiano da “Movimento de Saber” uma certa ansiedade em fazer parte do programa. ¶

Formatted

Deleted:

Deleted: p

Formatted

Deleted: p

Formatted

Formatted

- Possuir os padrões mínimos de funcionamento, de acordo com os critérios definidos pelo FUNDESCOLA, ou constar na previsão de atendimento do Projeto de Adequação de Prédios Escolares;
- Possuir uma liderança forte;
- Possuir unidade executora constituída²⁰;
- Apresentar mais de 200 alunos matriculados no ensino fundamental.

Formatted

Formatted

Preenchidos esses critérios, sobretudo no item liderança, a escola Movimento do Saber estaria plenamente incluída. No seu primeiro plano de ação do

Formatted

Formatted

²⁰ A unidade executora é uma entidade de direito privado criada neste âmbito para gerir recursos financeiros por determinação do Ministério de Educação que a transformou em requisito para a obtenção de verbas do Governo Federal.

PDE, elaborado pelo grupo da escola, a antiga dirigente assumia a função de líder do Programa. Como o projeto final só foi concluído em 2001, quando aquela dirigente já não fazia mais parte da escola, foi escolhida para o cargo de líder do PDE a coordenadora pedagógica.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

O plano, que já vem estrategicamente pré-elaborado, deixa pouco espaço para a criação e organização por parte dos membros da escola e deixa de lado muitos elementos do Projeto Político Pedagógico já existente. Mesmo assim, a escola imprime suas idéias, principalmente quando elabora, dentro do item “visão estratégica”, as suas visões de futuro:

Formatted

Formatted

- Pretendemos nos tornar uma escola de referência na Rede Pública de Ensino, tendo em vista a melhoria de qualidade do desempenho acadêmico do nosso aluno.

- Seremos uma escola mais organizada e voltada para uma melhor qualidade no atendimento aos nossos alunos.

Deleted: s

Formatted

- Realizamos um trabalho de formação educativa dos pais.
- Resgatamos a confiança e credibilidade dos nossos profissionais, valorizando a diversidade dos talentos existentes.

- Pretendemos ser um ponto de intercâmbio para pesquisas e capacitações com a comunidade e outros profissionais. (sic)

Deleted: p

Formatted

Formatted

Formatted

Além dessas visões de futuro, o plano solicita explicitar a missão da escola:

“Nossa missão é contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para o exercício da vida profissional e para todos os desafios do mundo moderno”.

Formatted

Dentro dos seus objetivos estratégicos estão:

- 1- Elevar o nível de desempenho acadêmico do aluno.
- 2- Melhorar o relacionamento na comunidade escolar
- 3- Fortalecer a participação dos pais e comunidade.

Formatted

Essas metas e objetivos, elaborados pela escola, estão ligados às ações que vão receber recursos financeiros para serem atingidas, portanto, elas devem conter ações realizáveis, pois serão submetidas à supervisão e à inspeção dos técnicos do Ministério da Educação. Desse modo, a questão que a elaboração desse plano suscita é qual a relação deste novo Plano com o Projeto Político Pedagógico e com as práticas cotidianas da escola?

Formatted

Na primeira questão, é importante notar que o Projeto Político Pedagógico (PPP) teve a sua primeira versão em 1993, quando foram apresentadas pela Secretaria de Educação e discutidas por diversas escolas, as linhas de orientação das ações pedagógicas da Rede Municipal, que foram: garantia de acesso e permanência dos alunos na escola, valorização de educador e democratização da gestão. Em 1998, o projeto foi reformulado para adaptação das novas questões surgidas na escola e passou a ter como objetivos principais:

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

- 1- Resgatar a cidadania dos educandos e educadores garantindo o acesso e a permanência dos alunos na escola, bem como a valorização dos nossos profissionais, visando uma melhoria na qualidade do ensino.
- 2- Vivenciar a questão ambiental, enfatizando a sua importância na educação integral do aluno, bem como aspectos culturais trabalhados na comunidade.

A ênfase na questão do resgate da cidadania aparece no Projeto Político Pedagógico (PPP) e permanece como missão da escola no PDE. No momento da reformulação do PPP em 1998, foi inserida a proposta de educação ambiental no sentido de expressar as atividades desenvolvidas sobre o manguezal, fonte de recursos financeiros da população do bairro que no momento sofre com a sua deterioração devido à poluição. Esse objetivo não aparece no PDE, concentrando-se esta nova proposta apenas na melhoria das condições de aprendizagem das crianças e na melhoria dos profissionais da escola.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

A diferença entre o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) é que o primeiro foi solicitado pela SEC - Recife com a finalidade de traçar diretrizes gerais para a escola a partir de linhas de orientações bem amplas e abrangentes, dando espaço para a criatividade e para as necessidades de cada unidade escolar. Desse modo, no Projeto a escola construiu “estratégias”²¹ muito mais relacionadas com o local, com a comunidade no sentido de valorizar a cultura das crianças para que elas pudessem se reconhecer como cidadãs e

Formatted

²¹ As “estratégias” do PDE, construídas pela escola, são consideradas um outro nível de “estratégias”, diferentemente das “estratégias” elaboradas pelos órgãos Federais, Estaduais e Municipais. Elas possuem as mesmas características de produções duráveis e estão explicitadas em projetos e regulamentos normativos. Porém, além de estarem em outro nível, elas são construídas pelos mesmos atores que operacionalizarão as suas táticas na prática cotidiana.

melhorar o local em que vivem. Foram esses objetivos que levaram a escola ao reconhecimento de uma escola “diferente” na Rede de Ensino. O PPP retratou a escola como instrumento de luta e mudança da comunidade e com os objetivos voltados para o desenvolvimento das crianças a partir das suas raízes e da sua cultura, distanciando-se muitas vezes das linhas iniciais do Projeto orientadas pela SEC - Recife. Tais objetivos percorridos valorizaram a escola e a fizeram ganhar muitos incentivos e parcerias. Já o PDE, foi “estrategicamente” elaborado para obter recursos financeiros dentro de um formalismo técnico, privilegiando a formação intelectual da professora e do aluno. Porém, mesmo assim, a escola não esqueceu de enfatizar que poderia ser no futuro uma referência na Rede Pública de Ensino, caso obtivesse os recursos para melhorar alguns aspectos que foram pontuados nos objetivos estratégicos do PDE e que retratam as linhas oferecidas pela SEC-Recife para a elaboração do Plano Político Pedagógico.

Formatted

Deleted: , ele foi elaborado

Desse modo, a partir dos projetos elaborados, podemos perceber que as "estratégias" utilizadas no nível do espaço escolar pela escola Movimento do Saber, na construção dos seus projetos, se transformarão em “táticas” que serão utilizadas pelas pessoas adultas da escola na sua prática cotidiana.

Formatted

Formatted

Formatted

As normas que tomam forma na escola particular

Na escola particular, as normas e projetos referentes ao financiamento, gestão de recursos e administração não fazem parte desta realidade. Como se trata de uma instituição privada, as orientações oficiais que dizem respeito ao funcionamento da escola no seu cotidiano estão relacionadas com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais e, por conseguinte, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)²². Em consequência dessa lei mais recente (LDB), da regulamentação do currículo (DCN e PCNs) e devido à exigência da Secretaria Estadual de Educação, responsável pela situação normativa das escolas particulares, a escola refez seu Projeto Pedagógico (PP) alterando o currículo e carga horária de algumas disciplinas, porém, mantendo a sua filosofia pedagógica. Este novo projeto foi elaborado pela diretora pedagógica sob a orientação da diretora geral e entregue ao setor de normatização da Secretaria de Educação Estadual, como exigência para o funcionamento. Os professores receberam o novo programa de conteúdos e refizeram o seu planejamento anual para a sua sala de aula sob a orientação das coordenadoras pedagógicas.

As prescrições oficiais que tomam forma na escola de Orléans

A partir de uma nova política de educação, o Governo Francês instituiu para todo território nacional o Projeto Pedagógico como um instrumento essencial para a eficácia da escola. “Le Projet d’école” divulgado pelo Ministério de Educação

²² Existe também o Regimento Escolar que cada instituição tem de construir a partir de alguns critérios normativos como forma de validação legal de funcionamento. Este regimento é avaliado pelo Conselho Estadual de Educação.

Nacional em 1992 tem como objetivo melhorar o desempenho escolar graças a uma pedagogia eficaz e ativa. O projeto pretende atingir três ordens que dizem respeito à escola:

- Pedagógica;
- Educativa;
- Institucional.

Formatted

Formatted

Formatted

Essas ordens estão interligadas e se subdividem em diversos outros projetos. Consideraremos para esse trabalho a ordem que está relacionada mais especificamente com as práticas cotidianas fora da sala de aula que é a ordem institucional. Nesse sentido, esta parte do projeto tem dois objetivos específicos que são:

1- Coordenar as intervenções dos atores do sistema educativo através das seguintes metas:

- Favorecer o trabalho em equipe e em parcerias evitando confundir as competências e as missões dos diversos interventores;
- Traduzir sob forma de um contrato o modo de engajamento tomado pelos atores.

2- Revelar as necessidades nas formações das equipes pedagógicas:

- Enumerar os complementos de formação necessários para encaminhar o projeto à sua finalidade.

Formatted

Essa parte do projeto busca colocar em evidência o compromisso dos profissionais que exercem funções nas escolas, tendo como objetivo principal o engajamento e a preparação destes, no sentido de responder às necessidades pedagógicas e educativas dos alunos.

Formatted

Desse modo, o projeto centra-se prioritariamente nos objetivos pedagógicos da escola visando ao cumprimento rigoroso dos programas elaborados em cada estabelecimento. Para isso, cada projeto escolar deve ter como pressupostos básicos, prioritariamente, os objetivos nacionais, a partir das realidades e das especificidades locais. Assim, torna-se necessária a elaboração de objetivos concretos e realistas dentro de um plano preciso de ações coerentes e articuladas entre si que serão supervisionadas pela Inspeção Acadêmica²³ e avaliadas através da quantificação do cumprimento de diferentes indicadores em nível nacional (externa), acadêmico (inspeção acadêmica) e local (interna).

A construção do projeto da escola de Orléans

²³ A Inspeção Acadêmica tem a função de supervisionar as ações da escola a partir dos projetos e práticas dos indivíduos. A sua operacionalização assemelha-se a da Secretaria Municipal de Educação.

O último projeto construído pela escola de Orléans foi elaborado em 2002 e está baseado no projeto inicial de 1995 o qual esteve em discussão na escola desde 1992. O primeiro projeto, segundo o depoimento dos professores, foi elaborado pelo grupo de professores e professoras e o antigo diretor da escola. A partir deste, os outros projetos foram refeitos por uma ou duas pessoas (professores) que se responsabilizaram por esta atribuição. As metas principais fazem parte das diretrizes nacionais e são divididas em ciclos.

- Melhorar os resultados dos alunos de todos os ciclos de ensino da língua;
- Estimular o desenvolvimento de práticas esportivas e artísticas dos alunos;

Formatted

Formatted

Os demais objetivos presentes no Projeto da escola se referem ao trabalho com os conteúdos previstos pelo programa oficial e os construídos a partir da realidade de cada escola. Portanto, nos deteremos mais especificamente na natureza do Projeto que é a sua construção coletiva pelos membros da escola.

Capítulo 2

As pessoas adultas que “fabricam” o cotidiano da escola

Deleted:

Formatted

Formatted

A escola é formada por um grupo de pessoas que, no seu cotidiano, organizam os saberes, o espaço e as normas oficiais no sentido de promover a apropriação do conhecimento, de procedimentos, atitudes e valores pelas novas gerações. A forma de organização da escola depende de uma estrutura hierárquica, do sistema de ensino, de formas de exercício de poder, das prescrições normativas, etc. Mas, de acordo com Libâneo (2001), existe também um papel forte da subjetividade das pessoas, das “maneiras de fazer” dos que trabalham na escola, o que permite que

Formatted

Formatted

cada realidade "fabrique" a sua própria cultura escolar²⁴ através do desenvolvimento de diferentes atividades (Certeau, 1975). Nesse sentido, cada pessoa que trabalha na escola participa do processo de construção da escola de diferentes maneiras.

Formatted

A escola como lugar a gerir

A escola Movimento do Saber

Atualmente, a direção da Movimento do Saber é composta de uma diretora, uma vice-diretora, uma assistente de direção e uma coordenadora, todas lotadas na Rede como professoras do Ensino Fundamental. Elas revezam o horário de permanência na escola e, frequentemente, em alguns momentos, encontram-se para resolver os problemas administrativos. É importante ressaltar que esse grupo de administradoras apenas recentemente, mais precisamente, a partir de março de 2001, foi nomeado pela Secretaria de Educação da Cidade do Recife. Até então, a diretora desta escola era a mesma pessoa indicada pela comunidade e aceita pela Secretaria de Educação, sendo transferida em fevereiro daquele ano para a direção de uma outra escola da Rede, ficando em seu lugar a atual vice-dirigente.

²⁴ Outros trabalhos que enfocam a cultura escolar: FOURQUIN, Jean-Claude (1993). *Escola e Cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas. SILVA, Tomaz Tadeu da (1995). *Alienígenas na sala de aula*. Rio de Janeiro: Vozes.

A diretora anterior é bem conhecida na Rede por desenvolver trabalhos na escola em parcerias com ONGs e empresas privadas, com o objetivo de captar recursos e melhorar a escola. Segundo a comunidade escolar, ela é uma pessoa muito dinâmica e “vai atrás das coisas”. Com a sua saída, integra-se ao grupo administrativo uma professora da escola com doze anos de trabalho na casa e escolhida pela nova diretora para o cargo de assistente de direção.

O grupo de coordenação pedagógica é formado por três mulheres, cada uma atua em um turno. Todas têm formação em pedagogia e trabalham na escola há mais de oito anos. Atualmente a coordenadora do turno da tarde encontra-se em tratamento de saúde por tempo indeterminado e foi substituída por uma professora do turno da manhã em regime de acumulação. A escolha dessa professora para a substituição da coordenadora se deu pela direção da escola. Essa “nova” coordenadora pedagógica trabalha na escola há treze anos e foi uma das professoras que atuou no Patronato das freiras, quando a escola iniciou suas atividades; atualmente ela é moradora da comunidade.

As responsáveis pela parte de documentação dos alunos, como transferências, notas e ofícios, são três. Uma secretária e duas assistentes administrativas. A secretária cumpre um expediente de oito horas e as assistentes de seis. Todas moram na comunidade. Além das assistentes contratadas pela Prefeitura, existem três estagiárias prestando serviços na secretaria.

A escola particular

Deleted: ¶
O dirigente escolar é, em geral, visto como um "chefe do estabelecimento" capaz de instaurar normas coletivas de trabalho, nas quais ele decide o que deve ou não fazer em uma determinada unidade escolar. De acordo com Olivier Cousin (1998), ser dirigente de uma escola é se tornar um "verdadeiro chefe de orquestra", responsável por todo trabalho desenvolvido no seu interior. Os diretores de escolas têm as suas responsabilidades freqüentemente comparadas a de um administrador de empresas.

Formatted

A direção desta escola é realizada por uma diretora geral, uma diretora pedagógica, três coordenadoras e quatro auxiliares administrativas. A jornada de trabalho varia entre seis e oito horas, com exceção da diretora geral que organiza seu próprio horário.

É a diretora geral quem tem o poder maior de decisão, embora as demais pessoas da equipe façam também, formalmente, parte do grupo administrativo. Como se trata de um estabelecimento privado, no qual a dirigente geral tem o poder de admitir e demitir todos os funcionários, os demais membros possuem um poder limitado de ação e de decisão, ficando, desse modo, todas as decisões concentradas na pessoa da dirigente geral que é proprietária do estabelecimento.

As pessoas que trabalham nesta escola foram indicadas por pessoas conhecidas da diretora geral e passaram por um processo simplificado de seleção que compreende análise de currículo e entrevista. Todas são do sexo feminino e possuem formação superior em Pedagogia e Psicologia.

A diretora pedagógica é responsável por toda a parte pedagógica da escola juntamente com as coordenações e o setor de psicologia. As assistentes administrativas são responsáveis pelas documentações e toda a parte burocrática.

A escola de Orléans

Nesta escola, a direção administrativa e pedagógica é realizada por uma única pessoa. Não possui vice-dirigente, nem secretário ou coordenadores para dividir a tarefa de administrar. O diretor é responsável por toda a vida burocrática e organizativa da escola. Ele tem formação superior e é um antigo professor primário de carreira, como todos os dirigentes de escolas primárias na França.

Nas suas obrigações estão incluídas a verificação dos documentos das crianças, professores e auxiliares, observação da rotina escolar, mediação entre a Inspeção acadêmica e professores e atendimento à família.

As decisões mais importantes da escola são tomadas por todos os que fazem parte dela, exceto os profissionais que realizam tarefas auxiliares, como pessoal da limpeza e da cantina.

Concepções sobre dirigentes de escolas

Formatted

O dirigente escolar é, em geral, visto como um "chefe do estabelecimento" capaz de instaurar normas coletivas de trabalho, nas quais ele decide o que deve ou não fazer em uma determinada unidade escolar. De acordo com Olivier Cousin (1998), ser dirigente de uma escola é se tornar um "verdadeiro chefe de orquestra", responsável por todo trabalho desenvolvido no seu interior. Os diretores de escolas têm as suas responsabilidades freqüentemente comparadas a de um administrador de empresas.

A concepção de organização ou administração da escola nos moldes burocrático e funcionalista, na qual a função do dirigente está intimamente relacionada com a de um administrador de empresas, vem sendo discutida em diversos estudos sobre organização escolar²⁵. As transformações ocorridas no mundo atual, decorrentes da conjugação de acontecimentos e processos, caracterizam novas realidades sociais, políticas, econômicas, geográficas e culturais, que vêm afetando os diversos setores da sociedade que, por sua vez, impõe novos modelos de conhecimento e mudanças no sistema de ensino, principalmente, nos aspectos voltados para a democratização do ensino e autonomia das gestões. Essas mudanças provocaram um intenso debate em diversas instâncias sociais e técnicas, favorecendo alterações nas políticas públicas da educação e nas decisões sobre a escola²⁶.

O projeto de gestão democrática²⁷, elaborado para as escolas, altera o perfil do dirigente escolar. Pois, em substituição à centralização do poder e às tomadas de decisões nas mãos do administrador, entra em cena uma administração compartilhada por todos os segmentos que compõem a escola, tendo em vista a melhoria das suas condições de trabalho e ensino. Nessa proposta participativa, o dirigente passa a ser o grande articulador das ações de todos os segmentos, o condutor do projeto da escola e aquele que prioriza as questões pedagógicas (CENPEC, 1994). O que se intenta como gestão democrática, desse modo, é a coexistência pacífica das diferentes escolhas na escola,

²⁵ A organização e administração da escola nos moldes neotaylorista e racionalizador são analisadas por LIMA, Licínio (2001). Existe um debate sobre a utilização dos termos “organização escolar” e “administração” em LIBÂNEO, José Carlos (2001). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.

²⁶ Sobre dirigentes de escolas e gestão democrática ver ROMÃO, José e PADILHA, Paulo (1997). *Diretores escolares e gestão democrática da escola*. In: GADOTTI, M. e ROMÃO (org.) *Autonomia da escola - princípios e proposições*. São Paulo: Cortez, 1997.

²⁷ A questão “democrática” da escola está sendo entendida dentro das especificidades da esfera escolar que é participação de todos nas escolhas, decisões e construção cotidiana da escola.

Entretanto, é importante sublinhar que a substituição das atribuições tradicionais da equipe de direção da escola - o dirigente como o responsável pela organização centralizada do trabalho burocrático e administrativo - por uma administração mais compartilhada, ou mais “democrática”, não ocorre da noite para o dia. E que, nem sempre, a mudança de uma forma de administrar representa na verdade, uma mudança de concepção e prática na organização da escola. Nesse sentido, de acordo com Lima (2001, p. 149), a concepção de descentralização nos programas de reforma de uma maneira impositiva pode representar uma descentralização do tipo “controle remoto” ou uma autonomia como “delegação política”.

Formatted

Formatted

Formatted

A mudança de atuação do dirigente escolar para uma gestão na qual, efetivamente, possa ocorrer uma participação dos diferentes segmentos nas decisões da escola, inclusive a família, deverá ser discutida no seu cotidiano com os demais integrantes da escola, deve ser um exercício contínuo, no sentido de alterar, na prática, uma cultura administrativa já existente (Libâneo, 2001).

Formatted

Formatted

Nesse mesmo sentido, Cousin (1998), analisando diversos modelos de diretores de escolas na França (Ensino Fundamental II), revela que a prática política do diretor é que caracteriza a forma de gestão da escola e não somente as orientações teórico-oficiais. O que pode ocorrer é o surgimento de diversos modelos de direção a partir de um novo discurso, além da permanência do modelo tradicional, como por exemplo: o diretor mobilizador, aquele que lidera o grupo na realização dos projetos por ele definidos e é responsável pelas relações políticas exteriores da escola. A participação dos demais membros do grupo, nesse caso, limita-se ao apoio a esses projetos. O diretor "intervencionista" se coloca do lado do pedagógico e educativo,

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

quebrando barreiras, alargando o seu campo de atuação e intervindo em todos os setores da vida escolar, conjuntamente com os demais membros da escola. A atitude do diretor descentralizador também pode representar um tipo de administração "deixa fazer", na qual todos intervêm nas diversas situações e o diretor não se opõe a nada, atuando como o amenizador das regras e dos conflitos.

Desse modo, a prática individual do dirigente escolar interfere diretamente na forma de gestão da escola que, mesmo dentro dos modelos "democráticos", pode ser materializada de maneiras diferentes. Portanto, é importante ressaltar que para se conseguir que a escola alcance seus objetivos educacionais é necessário que o dirigente assuma um modelo de intervenção que possa favorecer uma postura de ator coletivo capaz de exprimir, por sua ação e discursos, os desejos da coletividade (Cousin, 1998).

O trabalho do dirigente escolar na realidade brasileira, na maioria das escolas, está centrado em uma pessoa que, sozinha, tem poderes para decidir, organizar e responder objetivamente por todas as atividades desenvolvidas na escola²⁸. A preparação profissional exigida para ocupar o cargo de direção de escola está relacionada com a docência, seja ela por intermédio do curso de pedagogia ou de uma outra licenciatura. Porém, ainda não existe um processo de seleção pública para o cargo de diretor de escola com requisitos definidos ou universais. A indicação para a função de dirigente escolar, na maioria dos estados brasileiros, ainda está ligada às questões políticas²⁹.

²⁸ Essa concepção de organização do trabalho escolar está baseada nos modelos técnico-burocráticos e foi difundida, inicialmente, com os pioneiros da educação nova, na década de 1930.

²⁹ WEBER, Silke (1991). O público, o privado e a qualidade da educação pública. *Cadernos Cedes*, n. 25. São Paulo: PAPIRUS. p.27- 44.

Na atualidade, quase 80% das pessoas que dirigem as escolas na cidade do Recife é do sexo feminino³⁰. De acordo com Pereira (1963), na década de 60 do século passado, as mulheres não ocupavam o cargo de dirigente nem na escola nem em outras instituições; essa mudança acompanhou o processo de feminização da escola, iniciada pelo aumento significativo de mulheres professoras nas instituições de ensino. Poucos estudos analisaram a relação desta categoria profissional com a questão de gênero³¹. A maior parte dos estudos que trabalha os vínculos entre as profissionais da escola e a condição feminina se debruçou sobre a professora. Vargas (1993), em um dos poucos trabalhos nesse sentido, ao analisar os papéis sociais da administradora escolar, apontou uma certa ambigüidade na atuação profissional dessas mulheres. Muitas negligenciavam o seu papel como profissional em função do doméstico, tornando a prática da dirigente mesclada de improvisos e de aparente descompromisso frente à atividade de administração escolar. Este estudo nos chama a atenção para a forma como as questões femininas se relacionam com as formas de trabalho na escola e, sobretudo, com a "fabricação" do cotidiano da escola.

As discussões sobre eleições diretas para diretores e formas democráticas de gestão, em Pernambuco, foram iniciadas nos finais dos anos 80, do século passado, pela entidade representativa de professores, sendo assumidas mais adiante pela Secretaria Estadual de Educação³². Hoje, estas "novas" formas de gestão estão sendo experimentadas na prática pelas Secretarias de Ensino Estaduais e Municipais.

³⁰ Dados obtidos no Setor de Normatização da Secretaria de Educação da Cidade do Recife.

³¹ A maioria dos estudos sobre professoras primárias e gênero no Brasil não focalizou a dirigente de escola especificamente.

³² Ver os Programas de Governo da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Pernambuco, especialmente dos períodos 1995-1998 e 1999-2002.

A escola é uma escola: as professoras e os professores

A escola Movimento do Saber

O corpo docente da escola Movimento do Saber é constituído por vinte e duas professoras que estão distribuídas em dois turnos. Dentre elas, dezenove terminaram o curso de graduação, duas a especialização e três têm apenas formação para o magistério. As professoras atuam em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Quatro delas acumulam dois turnos na própria escola e outras onze, em outras unidades educacionais. Duas professoras acumulam no turno da noite em escolas credenciadas, fazendo um trabalho de alfabetização com turmas de alfabetização de mulheres adultas vinculadas à Federação das Mulheres de Pernambuco. Nesta atividade, além de alfabetizar, as professoras desenvolvem todo um processo de conscientização e de informação com as alunas a partir da condição de gênero.

Além das professoras que estão em sala de aula, existem duas que estão “desviadas da função” por problemas de saúde. Elas são chamadas de professoras readaptadas e fazem outras atividades na escola; nesse caso, as duas são responsáveis

Deleted: Na atualidade, quase 80% das pessoas que dirigem as escolas na cidade do Recife é do sexo feminino³³. De acordo com Pereira (1963), na década de 60, no século passado, as mulheres não ocupavam o cargo de dirigente nem na escola nem em outras instituições, essa mudança acompanhou o processo de feminização da escola, iniciada pelo aumento significativo de mulheres professoras nas Instituições de Ensino. Poucos estudos analisaram a relação desta categoria profissional com a questão de gênero. A maior parte dos estudos que trabalha os vínculos entre as profissionais da escola e a condição feminina se debruçou sobre a professora. Vargas (1993), um dos poucos trabalhos nesse sentido, ao analisar os papéis sociais da administradora escolar, apontou uma certa ambigüidade na atuação profissional dessas mulheres. Muitas negligenciavam o seu papel como profissional em função do doméstico, tornando a prática da dirigente mesclada de improvisos e de aparente descompromisso frente à atividade de administração escolar. Embora não se tenha desenvolvido ainda nenhum estudo com as dirigentes de escola de Recife, relacionado com as questões de gênero, consideramos importante, nesse trabalho, a forma como as questões femininas se relacionam com a “fabricação” do cotidiano da escola.¶ As discussões sobre as eleições diretas para diretores e formas democráticas de gestão, em Pernambuco, foram iniciadas nos finais dos anos 80, do século passado, pela Secretaria Estadual de Educação, e hoje, estas “novas” formas de gestão estão sendo experimentadas na prática ¶ (... [1])

Formatted

Formatted

Formatted

Deleted: ¶

Se o dirigente de uma escola pode ser comparado a um “chefe de orquestra” a equipe de professores seria, sem dúvidas, o conjun (... [2])

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

pelos livros, periódicos e fitas, catalogando o material, bem como, respondendo pelo empréstimo e cobrança. Os seus horários são alternados visando atender aos três turnos.

Existe também a professora de dança popular que tem um vínculo empregatício diferente. Ela foi aluna da escola quando criança e faz parte da comunidade. Depois ela entrou na escola como estagiária, quando fazia Ensino Médio, cerca de cinco anos atrás. Ela sempre foi envolvida com grupos folclóricos do bairro e fez vários cursos de dança popular na cidade. A antiga dirigente convidou-a para trabalhar com as crianças da escola. Ela seria contratada como estagiária da secretaria por quatro horas. Passados dois anos como estagiária e, na impossibilidade de renovar seu contrato, tentou-se uma outra forma de financiar suas atividades. Através de uma firma de terceirização de serviços de limpeza que a Prefeitura contrata, foi solicitada a sua contratação como auxiliar de serviços gerais, embora ela não exerça esta atividade. Agora ela passa oito horas na escola. Quatro delas fazendo uma coisa ou outra que surge, dentre elas, ajudar a merendeira na limpeza do refeitório e na distribuição da merenda, as outras quatro horas em atividades de dança e teatro com as crianças. Segundo a atual dirigente, ela espera que a Prefeitura abra concurso para qualquer atividade para que ela possa regularizar a sua situação, já que toda a equipe considera muito importante a sua participação na escola.

As professoras da escola participam obrigatoriamente de duas capacitações por ano oferecidas pela Secretaria de Educação. Uma no início do ano com cinco dias de atividades e outra no meio do ano com o mesmo tempo. As professoras dessa Rede de Ensino são liberadas de suas atividades de sala de aula para fazerem cursos de Especialização, Mestrado ou Doutorado dentro do programa de formação continuada.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

A escola particular

As professoras da escola particular foram contratadas através de um exame de seleção simplificado, como os integrantes da equipe técnica. Todas as que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental têm formação superior, com exceção de uma professora que só possui o curso de formação para o magistério e está cursando o nível superior, e cinco realizaram cursos de especialização em diversas áreas de educação. Ao todo são vinte e duas professoras do sexo feminino e um professor de Filosofia que atua uma vez por semana com todas as turmas.

Fazem parte das atividades das professoras da escola, além do trabalho com os alunos, a elaboração semanal dos planos de aula, participação mensal nas reuniões de capacitação e participação nos eventos fora do horário de aula.

A escola de Orléans

Ao todo são quinze professores (quatro homens e onze mulheres) com formação superior. Quase todos trabalham em regime integral e apenas dois se dividem

em duas escolas. Eles trabalham todos os dias da semana, exceto na quarta-feira³⁵, e também aos sábados pela manhã. As reuniões pedagógicas com os professores sempre acontecem no final do expediente.

O programa de formação continuada dos professores é realizado pelo Instituto de Formação Superior. Porém, existe na própria escola a presença de professores formadores que, geralmente, são os mais antigos que já passaram por diversas etapas de formação. Eles são responsáveis pelos alunos em fase de estágio e auxiliam os professores mais jovens nas salas de aula.

Concepções sobre a docência

Formatted

Se o dirigente de uma escola pode ser comparado a um "chefe de orquestra", a equipe de professores seria, sem dúvidas, o conjunto principal de músicos dessa orquestra. O corpo docente de um estabelecimento escolar representa um grupo de profissionais que trabalha o conhecimento diretamente com os alunos e tem, em geral, um ambiente específico de atuação: a sala de aula.

A atividade docente, principalmente na expansão das escolas em diferentes sociedades, tornou-se alvo de grandes estudos³⁶, como já vimos anteriormente. Esses

³⁵ Os feriados nas quartas-feiras acontecem por herança da igreja católica que era a grande responsável pelo ensino francês dois séculos atrás. As quartas-feiras nessas escolas eram destinadas ao ensino de catequese de todas as crianças. Hoje, após a laicização das escolas, esse dia virou feriado.

³⁶ Nesse sentido, é quase impossível citar os diversos trabalhos que trataram da questão do professor na literatura internacional e nacional. Lembramos aqui alguns estudos: CHARTIER, Anne-Marie (1998). *L'expertise enseignante: entre savoirs pratiques et savoirs théoriques*, *Recherche et formation*. Paris, (n. 27), p.67-82. PERRENOUD, Philippe (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:*

estudos, desenvolvidos em diversos campos de conhecimento como a didática, a psicologia e a sociologia, procuravam elucidar questões que vinham à tona no desenvolvimento da profissão na sociedade ao longo do tempo, e, muitas delas, giravam em torno das inadequações dos métodos de ensino, das relações entre professores e alunos, desvalorização social e financeira da profissão.

Os estudos mostraram que professor não apenas trabalha os conteúdos, mas também adquire uma formação, tem opções religiosas, políticas ou ideológicas, faz parte de um corpo de profissionais com direitos e representações políticas, como também, adquire características profissionais relacionadas à sua condição de gênero, idade, classe e raça. Todas essas questões de uma maneira ou de outra estão presentes no desenvolvimento da atividade profissional.

Alguns autores analisaram a atividade profissional docente relacionando-a à questão feminina (Pereira, 1969; Mello, 1982; Novaes, 1984; Yannoulas, 1994). Esses estudos apontaram para uma certa descaracterização do profissional ligado à docência no que diz respeito ao desempenho da sua atividade. Os atributos femininos estereotipados, utilizados na prática pedagógica em substituição aos conhecimentos próprios para a atuação profissional, são apontados como fatores que impedem o desenvolvimento do ensino de qualidade. De acordo com S. Weber (1996, p. 29), as relações mais próximas ou afetivas, desenvolvidas entre os profissionais docentes e os alunos de diversas faixas de idade, podem servir como elementos favoráveis ao

perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional. NÓVOA. António (1991). Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e educação.* Porto Alegre, n.4, p. 109-1. APPLE, Michael (1988). Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia. *Caderno de pesquisa.* São Paulo, (n. 64) P. 14-23. VEIGA, Ilma P. A. (1999). *Desmistificando a profissionalização do magistério.* Campinas: Papirus. WEBER, Silke (1996). *O papel do professorado e o papel da educação na sociedade.* Campinas: Papirus. GOUVEIA, Aparecida J. (1970). *Professores de amanhã: um estudo da escolha ocupacional.* Rio de Janeiro: Pioneira.

processo pedagógico, desde que não se sobreponham ao conhecimento científico. Nesse mesmo sentido, a pesquisa de Carvalho (1999) analisou "o cuidado", como uma atividade presente no cotidiano escolar, muito positiva nas relações dos professores e professoras com as crianças. Segundo a autora, se as pesquisas educacionais olhassem para as atividades de "cuidado" sem a idéia de opressão, desgaste, desqualificação ou culpa para quem cuida, seja homem ou mulher, as conquistas escolares poderiam ser bem melhores. Esta questão está presente na realidade das escolas primárias de todos os países, sobretudo quando se refere aos momentos fora da sala de aula. O recreio da escola, por exemplo, que exige atenção ou cuidado, muito mais que o conhecimento técnico/científico, tem sido ponto de muitas discordâncias entre docentes, entidades representativas e políticas educacionais. A quem cabe a responsabilidade de cuidar dos alunos durante o recreio? Ao professor? Aos auxiliares de serviços? Esse debate que faz parte de muitas realidades educacionais ainda se encontra na ordem do dia, justamente por conta das separações das atividades profissionais pedagógicas e educativas do professor.

As discussões mais recentes sobre os profissionais da escola chamam atenção, todavia, para as novas necessidades que hoje estão em pauta e se diferem significativamente do passado. Essas mudanças estão associadas às mudanças sociais, econômicas e políticas ocorridas nessas últimas décadas e se configuram nas políticas educacionais, nas quais entram em pauta a necessidade de resgatar/promover a valorização do profissional que atua na escola, tanto em termos de melhorias das condições salariais, quanto em termos da regulamentação nacional da carreira docente. Esses novos discursos buscam alterar as práticas dos professores e professoras, tanto

sob o ponto de vista da formação quanto da atuação, procurando desenvolver nestas pessoas "novas competências" (Perrenoud, 2000; Nóvoa, 1995; Mello, 1993).

Formatted

A escola também como um lugar de serviços domésticos: merendeiras e faxineiras

Complementando o quadro formado, na maior parte por profissionais femininos que atuam na escola, existe também o serviço de apoio administrativo - merendeiras e faxineiras - que desenvolvem atividades que não exigem um preparo profissional específico, como curso técnico profissional, para a sua contratação, o que favorece a divisão da escola em dois blocos: o primeiro constituído por aqueles que exercem as atividades que requerem um período de formação e o outro por aquelas pessoas sem formação profissional específica. De acordo com alguns estudos³⁷, principalmente ligados à sociologia das profissões, existem várias explicações sobre o fato de algumas atividades serem classificadas de profissionais e outras não. Essas novas discussões procuram ultrapassar as visões das únicas tradicionais profissões legitimadas que são a de médico, de advogado e de engenheiro, questionadas pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e, por conseguinte, pelo surgimento de novas atividades profissionais.

Formatted

Deleted: De acordo Gramsci (1988), não se pode classificar os trabalhos que requerem mais habilidades manuais e exigem pouco preparo acadêmico, de não intelectuais, porque eles não existem. Todos os trabalhos são dotados de uma dimensão intelectual, porém não se limitam a ela. O que difere determinados tipos de atividades são os resultados produzidos. ¶

Formatted

³⁷CHAPOULIE, Jean Michel (1973). Sur l'analyse sociologiques des groupes professionnels. *Revue Française de sociologie*, vol. XIV (1) : 86-114. DUBAR, Claude (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto, p.121-240. FREIDSON, Eliot (1998). *Renascimento do profissionalismo*. São Paulo: Editora da USP.

Na escola Movimento do Saber

Na Escola Movimento do Saber, os serviços de manutenção e limpeza são realizados por duas auxiliares de serviços gerais contratadas por uma firma de serviços prestados. Uma trabalha no primeiro turno e a outra no segundo. A alimentação é feita por duas merendeiras contratadas pela Prefeitura. Uma está na escola desde a sua fundação, a outra veio alguns anos depois. Além das refeições, elas também são responsáveis pela limpeza da cozinha e refeitório. Uma outra auxiliar que está há muitos anos na escola também foi desviada de suas funções se responsabilizando, nesse momento, pelo portão de entrada.

A atuação dessas profissionais na dinâmica geral da escola acontece no dia-a-dia, no desenvolvimento de suas atividades, como também, na presença nas reuniões do Conselho existente na escola. O horário de trabalho é diferenciado entre as contratadas pela firma terceirizada e pela Prefeitura. A primeira trabalha oito horas diárias e a segunda apenas seis.

Na escola particular

O corpo de auxiliares da escola é composto por uma auxiliar de mecanografia, um motorista, dois porteiros, cinco zeladores, três auxiliares de sala de aula (Educação Infantil), duas auxiliares responsáveis pelas vendas da cantina e um

vigilante externo. Todas essas pessoas fazem parte da rotina da escola, porém, apenas as auxiliares de sala, as duas mulheres que atendem na cantina e o porteiro mantêm uma relação mais direta com os alunos e professores. Os demais executam as suas tarefas quando os ambientes estão desocupados e, no caso do vigilante, fora da escola.

O horário de trabalho das pessoas que são auxiliares de serviços gerais é de oito horas diárias e alguns atuam regime de revezamento.

Na escola de Orléans

O grupo de auxiliares nesta escola é o maior das três escolas. São oito auxiliares de limpeza que ajudam também na vigilância dos alunos no momento da refeição e na recreação do horário do almoço e cinco pessoas são responsáveis pela cantina. As auxiliares de limpeza trabalham oito horas por dia em sistema de revezamento e as “damas” da cantina seis horas diárias.

Cada auxiliar de limpeza é responsável por um grupo de crianças durante duas horas diárias. Nesse período elas orientam a refeição das crianças observando o que elas comem, a disciplina e a higiene. No pátio, após a refeição, elas ficam atentas às brincadeiras, aos acidentes e ao retorno à sala de aula.

As mulheres da cantina cuidam do aquecimento das refeições, da limpeza do refeitório e ajudam a orientar as crianças no momento em que elas estão comendo.

Concepções sobre as pessoas que exercem atividades auxiliares na escola

Na maioria dos estabelecimentos escolares, essas atividades não são consideradas de cunho educativo e por isso, muitas vezes, não são valorizadas dentro da escola. Por outro lado, o trabalho da merendeira, que é responsável pela preparação e distribuição dos alimentos, por exemplo, envolve atitudes e modos de agir que podem influenciar a educação das crianças de forma positiva ou negativa, daí a sua importância educativa. A relação das auxiliares de serviços gerais e merendeiras, que desenvolvem atividades semelhantes àsquelas realizadas no espaço doméstico, com as crianças e demais pessoas da escola, de uma forma respeitosa e valorizada, pode desenvolver a participação dessas profissionais em diversas situações da escola, contribuindo para a construção de uma cultura de trabalho realmente coletivo (Libâneo, 2001).

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

De acordo com o processo de transformação, que se faz presente, mais propriamente, nos discursos teóricos que na prática da maioria das escolas, no que diz respeito à democratização da participação de todos os profissionais que nela atuam, essas pessoas que fazem o pano de fundo das unidades educacionais, conhecidas como auxiliares de apoio, poderiam ou deveriam reconhecidamente compartilhar das decisões e ações das escolas, sugerindo novos procedimentos e ajustes que poderão contribuir para o desenvolvimento do trabalho escolar.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Construções discursivas sobre a escola

Embora a preocupação principal desta pesquisa esteja centrada nas práticas cotidianas das pessoas na escola, optamos em conversar sobre que estávamos interpretando a partir das observações feitas, no sentido de entender melhor as práticas profissionais das pessoas na escola, como, também, por considerar que as falas não estão dissociadas das ações, pois, segundo Hannah Arendt (1999, p.189),

"É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um grande nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento físico original".

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

As conversas na escola Movimento do Saber

As entrevistas realizadas com as pessoas adultas que trabalham na escola Movimento do Saber poderiam ser classificadas, de acordo com Neto (2000), de "conversas a dois com propósitos bem definidos". Por se tratar de um estudo de enfoque etnográfico, buscamos, em princípio, a integração com as pessoas e o ambiente de uma forma geral para, em seguida, poder conversar mais diretamente com as pessoas. Depois de quatro meses de observação na escola é que começamos a entrevistar as pessoas. Nesse sentido, não procuramos seguir um modelo de entrevista estruturada, do qual consta uma série de questões a serem respondidas e sim iniciar a

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

conversa a partir de um roteiro bastante aberto, deixando o curso da conversa seguir o seu próprio destino³⁸.

Formatted

Formatted

Formatted

Foram realizadas doze entrevistas, antecipadamente agendadas, com todas as categorias profissionais que integram o espaço escolar, tendo como eixos principais da conversa, a vida profissional e a escola. O critério de escolha utilizado para selecionar as doze pessoas foi entrevistar representantes de todos os grupos profissionais existentes na escola. Elas foram convidadas informalmente e diziam quando podiam ser entrevistadas. Ninguém se negou diretamente a participar da “conversa”, algumas pessoas ao se recusarem em responder justificaram que estavam sem tempo, por diversos motivos.

Formatted

Formatted

Declarações sobre a escola: a escola é diferente, é superior

Formatted

A partir das conversas realizadas entre as pessoas que exercem as diversas atividades na Movimento do Saber, selecionamos alguns depoimentos que representam a maneira como elas classificam a escola. Os depoimentos, na sua maior parte, caminham para uma mesma direção: a escola é diferente.

Formatted

Os relatos das professoras aconteceram através de conversas individuais em diferentes locais da escola, todas realizadas entre os meses de junho e agosto de 2001 e foram gravadas com permissão das entrevistadas:

Formatted

Formatted

Formatted

³⁸ As entrevistas foram realizadas apenas na escola “principal” pelo fato do tempo de observação nas outras duas ter sido por um período menor, embora tenhamos considerado as falas de algumas pessoas das outras escolas dentro das situações cotidianas.

Eu acho que ela tem uma estrutura. Tem muitas coisas boas que muitas escolas da prefeitura que eu conheço não têm. (professora da 4ª série).

Formatted

Acho que por conta da comunidade ser muito organizada, da união dos moradores, elas se articulam muito bem, foi uma conquista dos moradores e a maioria das escolas não têm essa estrutura. É um espaço privilegiado. Tem um professorado muito bom, muito preparado. Eu considero a nata, (coordenadora pedagógica).

Formatted

Formatted

Eu, Violeta, acho que a escola é muito boa, ela tem muita coisa positiva, ela tem um espaço físico muito bom, tem um grupo engajado que gosta de trabalhar e participar das coisas, eu acho legal... (professora da pré-escola).

Formatted

Formatted

Assim como as professoras, a secretária e a atual dirigente também percebem que a escola tem algo diferenciado. Porém, a diferença está intimamente relacionada com a valorização do aluno, com a permanência dele na escola e, principalmente, com a atuação do professor nesse sentido:

Formatted

Formatted

Eu não acho que essa escola seja igual às outras não, há uma diferença. Porque a gente trabalha assim, tudo o que se faz é por uma causa justa, pelo bem estar da criança, né? Outras escolas por aí é só o prédio, aqui não, aqui a gente tem uma preocupação, as mães participam acompanham. E é até engraçado quando eu converso com as minhas amigas, por exemplo, se os meninos estão faltando, aí tem o Conselho que vai na casa falar com os pais que venham na escola, aí eles dizem: lá na escola não é assim, porque vocês fazem isso? É porque há um interesse em que o aluno esteja em sala de aula e isso é uma diferença, né? Pelo menos eu acho. (sic) (professora da 2ª série).

Formatted

Primeiro, ao fato de a gente manter o plantão pedagógico, o plantão escolar. Ele ainda hoje atua na escola e é ele quem garante esse índice de evasão quase zero. Porque quando o professor sinaliza pra gente que faz dois dias que o aluno não vem pra escola, a gente já aciona o plantão que vai na casa desse aluno saber o que está acontecendo, se está doente, se mudou, ou se simplesmente saiu de casa dizendo que vinha pra escola e ele estava em outro lugar, então quando acontece isso tem que ser o professor mesmo... (secretária)

Formatted

Por outro lado, existe também uma visão de que a diferença da escola deve-se à existência de uma liderança (a antiga dirigente) que tem as suas raízes na comunidade do bairro e que foi capaz de mobilizar a comunidade escolar e promover grandes mudanças no interior da escola.

Formatted

Margarida dizia, e ela gosta muito dessa coisa de socialização, de colocar a escola como referencial e isso foi muito bom e a fama da “Movimento do Saber” se deve a isso. Aquela coisa meio maluca da nossa diretora, um maluco ajuizado porque ela queria o que? Ela queria que as crianças tenham (sic) acesso a todos os bens culturais, que elas possam estar em todos ambientes, que elas possam ser solicitadas, que elas possam mostrar o que sabem e que a escola é que tem que acolher essas crianças e dar o que ela tem de melhor. A cultura seria o presente, o que elas têm de mais próprio e que o conhecimento possa ser construído através disso. Então Margarida tinha idéias e idéias maravilhosas(...) e aí a gente ia atrás (assistente de direção).

Formatted

Formatted

Formatted

Ela era assim, o poder centralizador, era poderosa mesmo. Quando tinha uma atividade a gente tinha que participar de qualquer jeito, colaborar, porque se a gente não ajudasse pra aquilo acontecer (...) (diretora)

Formatted

Formatted

(...) ela era uma pessoa que procurava, da forma dela, trazer tudo de bom pra escola. Tudo de bom que se conseguiu, a escola deve mesmo a ela, sem sombra de dúvida. (professora da 4ª série)

Formatted

Quanto aos depoimentos sobre a importância da presença da liderança (da antiga dirigente) na escola, todas as pessoas acreditam que foi muito importante, mas que nem sempre as idéias e iniciativas partiam dela. O fato de a escola ter resultados diferenciados e aparecer muito na mídia deve-se mais ao grupo, que é engajado, unido e “é quem faz de verdade”, do que apenas a liderança. Entretanto, na verdade, a escola representa na Rede Municipal de Ensino, a partir da gestão da antiga dirigente, um modelo de escola pública que realiza um trabalho voltado para a comunidade e para os alunos, o que traz muitos benefícios na hora de conseguir as contribuições para a realização dos seus diversos projetos:

Formatted

O benefício? Foi que tornou as portas abertas pra escola, trouxe mais credibilidade. Quando você vai pedir alguma coisa pra escola, dificilmente você escuta um não. Existe uma boa vontade, uma atenção maior pra atender aos pedidos da escola. Pode até demorar um pouco porque a gente sabe das complicações legais, da burocracia no serviço público, mas não ficamos sem resposta e eu acho que isso foi uma coisa positiva. (diretora)

Formatted

Formatted

O olhar específico: cada profissional define seu papel na escola

A definição das pessoas, quanto ao seu papel profissional na escola, decorre do valor atribuído ao seu trabalho. No momento em que as pessoas falam da sua

importância para a instituição, elas estão se percebendo enquanto parte integrante de uma instituição em que cada um tem que desenvolver uma atividade, mesmo de maneira diferente, que atinja um único objetivo.

Nesse sentido, a partir da solicitação das definições dos seus papéis, a maioria das pessoas da escola se considerou como importante para a instituição. Em todos os segmentos da escola, existe uma percepção de si próprio como de grande importância para o conjunto da escola. Entretanto, nos depoimentos em que elas se vêem como importantes, existem aqueles que vão além do exercício da profissão, seja dentro da sala de aula ou no espaço restrito de realização de sua atividade:

Como um papel importantíssimo para o conjunto da escola. Vejo-me como uma peça principal no eixo das articulações. Tenho um jeito de ser que une as pessoas em prol de algum ideal que se queira atingir na escola. (professora da 4ª série)

Como uma peça de xadrez, que com uma função definida, auxilia o jogador pensante a conquistar objetivos. (assistente de direção)

Muito importante. Sou como um elo fundamental de uma corrente que não pode nem deve ser partida. (professora 2ª série)

Essas definições revelaram percepções diferentes da maior parte das pessoas da escola, como aquelas que, além da função de realizar suas tarefas através do seu *métier*, possuem também a função de promover a união entre as pessoas, realizando “estratégias” de ações, como em um jogo de xadrez, que as une e identifica com o grupo no sentido de alcançar os objetivos comuns, no lugar de eliminar os adversários. A percepção das pessoas da escola como peça de uma engrenagem revela

Formatted

que elas possuem um sentimento forte de pertencimento e de poder que as torna fundamentais para o funcionamento da escola. A escola, portanto, para as pessoas que ali atuam, não é um espaço onde se trabalha apenas o conhecimento com os alunos. Mas, também, um campo de trabalho em que a percepção de um todo integrado pelas pessoas é de fundamental importância.

Formatted

Formatted

Formatted: Bullets and Numbering

O movimento: a escolha do nome define a escola

Esses depoimentos fizeram parte de uma situação do cotidiano escolar no mês de agosto, na sala das professoras. Tudo se passou de uma maneira descontraída como se fosse uma simples conversa de grupo.

Para a escolha do nome que seria utilizado para identificar a escola no texto desta pesquisa, realizamos uma consulta com as pessoas da escola. Aproveitando dois momentos de encontro das pessoas na sala das professoras, no turno da manhã e da tarde, solicitamos a colaboração das participantes para escolher um nome que pudesse representar a escola para elas. No início, elas ficaram um pouco tímidas e diziam não ter idéias. Mas depois, uma professora, ao balbuciar alguns nomes, disse:

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

acho que tem que ser um nome bem parecido com o que a gente vive aqui todo o dia: algo parecido com movimento.

Outra professora complementou: *é, mas, eu acho que devia ser mais ligado com a questão do saber.*

Formatted

Formatted

Então, veio a sugestão de uma outra professora: *Escola Construindo o saber.*

Formatted

Formatted

Outras professoras reclamaram: *não, esse nome não, tem que ser algo mais original. Como Rosa colocou, algo ligado a movimento, pois o que tem mais nessa escola aqui é movimento.*

Durante alguns minutos o encontro virou uma enorme discussão. Todas falando ao mesmo tempo. Até que uma professora gritou:

Formatted

aqui a gente prepara para o futuro, o futuro das crianças que vivem aqui no bairro, então o nome deveria ser: Escola Futuro do Mangue (o nome do bairro da escola).

Formatted

Uma outra professora concorda:

é, a comunidade aqui se orgulha muito da escola que eles conquistaram. E eles sabem que a escola é deles. Quando tem assembléia aqui da Associação do Moradores, eles dizem muito isso. Por isso eu acho que o nome deveria ser: Escola Municipal Conquista do Mangue.

Formatted

Formatted

A assistente de direção sugeriu o nome: Escola Nossa, explicando que o “Nossa” teria uma função de adjetivo, que denota uma qualidade da escola que é ser “Nossa”, não apenas da comunidade, mas, também dos que estão aqui dentro, fazendo a escola, justificando o nome anteriormente escolhido por um pequeno grupo para a escola.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

A maior parte das pessoas não concordou com os nomes que associavam a escola à comunidade e rejeitaram o fato da escola ser o que é por causa dela. Desse modo, elas tentaram argumentar que os nomes citados não representavam o que a escola vivencia no dia-a-dia por dentro, que é um movimento intenso. Com esse argumento, as pessoas se dividiram entre os nomes: Escola Arte e Movimento, Escola Movimento do Saber e Escola Movimento.

Formatted

Formatted

Formatted

A merendeira afirmou que a cara da escola era o nome Movimento e sorrindo disse: *o que não falta aqui nessa escola é um movimento. E de todos os tipos.*

Em seguida, no turno da tarde, ao solicitar as sugestões do grupo da manhã para o nome da escola, uma professora da 3^a série afirmou:

Concordamos em todos os sentidos que o nome da escola seja Movimento do Saber, pois achamos também que esse saber, não é só dos meninos, nós também aprendemos muito nessa escola por conta desse movimento.

Formatted

Formatted

Outros nomes foram sugeridos sem causar discussões como: Escola Espaço Feliz e Caminho Para o Futuro.

Através dessa atividade, aparentemente desinteressada ou desinteressante, surgiu uma explosão de elementos importantes a serem considerados. O exercício das pessoas da escola no sentido de representar, através do nome, o que realmente era a escola para elas, nos levou a perceber, de uma forma dinâmica, o sentido que aquela escola tinha para o grupo. Quais as imagens construídas por elas para representar a instituição da qual elas fazem parte e que elas contribuem para que ela seja um “Movimento”? Toda essa discussão mostrou que o grupo usou “estratégias”, como por exemplo, a de reafirmar que a escola tem um movimento interno muito importante, e com isso dar mais valor ao papel das pessoas da escola em relação ao da comunidade, através de diferentes argumentos.

Portanto, essa escolha revelou uma preocupação das pessoas que trabalham na escola no sentido de registrar um nome que pudesse se traduzir naquilo que é construído por elas no dia-a-dia da escola, nas “maneiras de fazer” de uma realidade que elas sabem que é singular. Dessa forma, a atividade mostrou que o grupo tem toda uma preocupação de ser representado como uma escola “própria”, no sentido de adjetivo do termo.

Considerando as especificidades das escolas

A escola Movimento do Saber é uma escola recente. A sua fundação está presente na memória viva das pessoas que residem na comunidade e das pessoas que nela trabalham desde o antigo Patronato de freiras. A sua história faz parte da identidade da escola e, por isso, as pessoas procuram manter a sua representação integrada ao seu processo de lutas do bairro no sentido de legitimar a todo tempo a sua existência. A escola particular e a de Orléans são mais antigas, porém, as histórias das suas fundações não fazem mais parte da memória viva da comunidade escolar, seja devido à própria forma como a escola surgiu (Orléans), ou pela própria natureza do estabelecimento (escola particular). Desse modo, ambas escolas (Particular e de Orléans) vivenciam no seu cotidiano mais a questão da reputação que da legitimidade (Movimento do Saber).

Até aqui nos concentramos nas descrições das escolas, nas prescrições normativas e na apresentação de seus atores. As conversas sobre a escola Movimento do Saber finalizaram o capítulo mostrando como os seus atores vêem a escola e como eles se percebem. No capítulo seguinte apresentaremos o cotidiano dessas escolas a partir das práticas ordinárias das pessoas adultas fora da sala de aula nos eventos esperados e inesperados.

Capítulo 3

Formatted

As observações do cotidiano escolar

Formatted

A observação na “Movimento do Saber” foi realizada por um período longo, quinze meses, e nas outras duas escolas, por um tempo de dois meses. Antes de iniciar o trabalho de pesquisa, estabeleci³⁹ alguns contatos com as pessoas que trabalhavam em diversas escolas da Rede Municipal de Ensino com características semelhantes. Em seguida, procurei informações sobre os dados de evasão e repetência⁴⁰ dos alunos, também de diversas escolas da Rede. A escolha por essa escola se deu pelo fato de se destacar da maioria. Ao chegar à “Movimento do Saber”, entrei em contato com a vice-dirigente e me apresentei como aluna do Doutorado em Sociologia e também como professora do Ensino Fundamental. Expliquei, em linhas gerais, do que se tratava a pesquisa e lhe disse que gostaria de realizar um trabalho de

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

³⁹ Ao me referir às atividades de observação, utilizo o verbo na primeira pessoa, diferente do “nós” utilizado ao longo do texto por opção de estilo.

⁴⁰ O fator repetência escolar foi considerado apenas como um referencial, pelo fato de a progressão continuada, que vem sendo implantada na Rede Municipal, não é reveladora da efetivação do processo de aprendizagem do aluno (FREHSE, 2001).

observação da dinâmica da escola, fora da sala de aula. Ela concordou de imediato; apenas pediu que quando terminasse o trabalho fossem comunicados os resultados da pesquisa para as pessoas da escola.

O primeiro dia de observação foi no retorno das férias de janeiro. As professoras iniciaram o ano letivo com uma reunião com as coordenadoras e equipe de dirigentes, exceto os auxiliares e serviços gerais. Antes de iniciar a reunião, a dirigente me apresentou ao grupo como pesquisadora da Universidade que estava realizando uma trabalho sobre “as relações interpessoais na escola” e que eu iria passar o dia na escola, mas não na sala de aula. Percebi que elas não entenderam muito bem o que eu iria fazer fora da sala de aula, mas não perguntaram nada. Todas as pessoas permaneceram caladas. À medida que fui freqüentando a escola e tornei-me mais familiarizada com o grupo, as pessoas passaram a perguntar sobre a pesquisa.

Formatted

Formatted

Em todas as atividades que envolveram o grande grupo, como festas e reuniões da escola, eu solicitei autorização para participar e, todas as vezes, fui bem aceita. Durante todo período de observação, procurei estabelecer uma relação de cordialidade com todos e, de certo modo, contribuir com as pessoas da escola. Por duas vezes fui convidada a substituir professoras que faltaram ao trabalho, em sala de aula com as crianças.

Nas outras duas escolas também tive uma boa recepção. Na escola privada conversei com a dirigente da escola o que pretendia observar e, como na Movimento do Saber, ela me pediu para que fosse dado um retorno à escola no término da pesquisa. No dia seguinte da conversa, já estava fazendo as observações.

Formatted

Na escola de Orléans, marquei um encontro com o diretor por telefone. Ao chegar à escola, esclareci os objetivos da pesquisa e esperei cerca de um mês para iniciar as observações porque existiam muitos pesquisadores e estagiários no seu interior, naquele momento. Fui muito bem aceita pelo grupo da escola. As mulheres da merenda e da faxina tiveram uma atenção especial comigo pelo fato delas fazerem parte, pela primeira vez, de uma pesquisa na escola.

Formatted

Formatted

Formatted

As rotinas ordinárias fora da classe

Para conhecer a rotina da escola Movimento do Saber e das outras duas escolas, procurei seguir os horários de funcionamento e permanecer no ambiente por diversas jornadas escolares, estando em diversos locais da escola, fora da sala de aula, onde ocorriam os encontros entre as pessoas adultas - os corredores, a secretaria, a sala das professoras e da direção. Entre pessoas adultas e crianças, as rotinas incluíam a entrada e saída da escola, o recreio, os encontros diários entre os adultos da escola com as crianças e com a família. Dentro dessa rotina, estão os eventos coletivos esperados que ocorrem no dia-a-dia com mais frequência e os eventos esporádicos, que não estão previstos. Nesse sentido, procuraremos, nos três capítulos seguintes, apresentar e discutir as observações realizadas sobre as rotinas das escolas. Essas observações foram selecionadas em sintonia com os três objetivos estratégicos elaborados pela escola Movimento do Saber que são: 1- As interações entre adultos e crianças; 2- As interações entre os adultos na escola; 3- As interações entre crianças, família e adulto da escola.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

As interações entre adultos e crianças da escola

Diariamente, na vida escolar, fora da sala de aula, adultos e crianças estão em constante interação. O tipo de relação desenvolvida entre os que trabalham na escola e os que nela estudam envolve atenção, cuidado, autoridade e disciplina, componentes inevitáveis para o controle das gerações mais novas. É, principalmente, nos encontros coletivos, que ocorrem durante a merenda, no horário do recreio e pelos corredores, que aparecem as solidariedades, as diferenças, a contradição e a negociação entre as pessoas que fazem parte da comunidade escolar.

A hora da merenda

O programa da merenda nas escolas brasileiras é justificado como uma forma de diminuir os problemas de ordem educacional, como a evasão e repetência escolares através da melhoria das condições nutricionais das crianças de baixa renda das escolas públicas⁴¹.

Muitas críticas são feitas ao programa de merenda nas escolas, inclusive quanto à questão do tempo destinado a essa atividade que, segundo alguns estudos,

⁴¹ FRIGOTTO, Gaudêncio (1984) *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista* São Paulo, Cortez (pág. 186).

interfere no tempo de trabalho com o conhecimento⁴². Por outro lado, sob o ponto de vista político-institucional, a merenda escolar no Brasil é também vista como uma ação assistencialista do Estado para “amenizar” o problema da fome que atinge grande parte da população brasileira.

A alimentação das crianças na escola exige uma série de cuidados de ordem nutricional, educativa e de higiene. Nas escolas públicas brasileiras os alimentos são adquiridos pelo Governo do Estado, no caso das escolas estaduais, e pela Prefeitura das cidades, no caso das escolas municipais. Eles chegam às unidades escolares para serem preparados e distribuídos pelas pessoas responsáveis por essa atividade na escola (as merendeiras). A seleção dessas pessoas acontece de acordo com algumas orientações das Secretarias de Educação que pode ou não ser feita através de algum teste, seguido de um curso de formação, no sentido de atender às exigências nutricionais e de higiene, ou simplesmente através da experiência de cozinheira que algumas pessoas da comunidade possui. O manuseio dos alimentos, forma de preparo e distribuição da merenda aos alunos variam também de acordo com a estrutura física de cada unidade escolar. Algumas escolas possuem aparelhagens especiais de cozinha e refeitórios, enquanto outras preparam a merenda em pequenos espaços improvisados e servem às crianças na própria sala de aula.

A merenda na Movimento do Saber

⁴² SANTIAGO, Eliete (1990). *Escola pública de primeiro grau: da compreensão à intervenção* (pág. 57).

Todos os dias por volta das nove horas as professoras saem de suas salas de aula e levam as crianças em fila para o refeitório. No final do refeitório, no balcão que divide a cozinha, as crianças recebem seus pratos com a refeição e depois se dirigem às mesas do refeitório para comer. As professoras acompanham o recebimento da merenda e muitas vezes se servem junto com as crianças, quando não, ficam sentadas acompanhando seus alunos, cuidando da disciplina ou conversando com as colegas; ao terminarem, as crianças saem em fila junto com as professoras. O tempo da merenda para atender a todas as turmas da Movimento do Saber dura cerca de duas horas diárias, pois apenas duas turmas recebem a merenda de cada vez. Os primeiros a serem atendidos são os alunos da Educação Infantil. As boas maneiras são ensinadas às crianças pelas professoras, como também, pela merendeira que participa da vigilância dos alunos no refeitório, através do balcão que divide a cozinha do refeitório. As pessoas adultas, nesse momento, insistem para as crianças comerem, explicam a importância delas se servirem deste ou de outro alimento. É nesse momento também que professoras e merendeiras conversam. Os assuntos são os mais diversos, mas, destacamos em especial quando elas conversam sobre os alunos, principalmente sobre aqueles conhecidos pela merendeira de perto, como moradora da vizinhança da escola.

Em meados do mês abril, em uma dessas conversas, a merendeira comunicou à professora que uma “certa criança” precisava se alimentar melhor, por isso ele deveria repetir a merenda porque a condição financeira da família não estava muito boa e que talvez essa fosse a única refeição que ela fizesse nesse dia. Conta o que ela sabe sobre a vida da criança com detalhes sem que ela perceba. Depois, a merendeira se dirige à criança e pergunta se ela quer comer mais e depois da

Formatted

afirmativa, serve outro prato para ela. A professora ouviu a história e acompanhou atentamente a atitude da merendeira.

Em outro momento, ainda neste semestre, ela conta algo sobre um outro aluno, que não está relacionado especificamente com a questão da nutrição, e sim com o abandono sofrido pela criança da família. Ela explica que a situação dessa criança é muito delicada, pois o pai e mãe desapareceram e ela ficou com uma vizinha:

(...) ela passa o tempo em que não está na escola vagando pela rua e eu não vejo a hora dessa criança deixar de vir para a escola para fazer “outras coisas”, como já aconteceu com outras crianças.

A secretária, que também mora na vizinhança, estava presente nesse momento e confirmou o que ela dizia, completando que era muito importante que todo mundo fizesse de tudo para que ela não perdesse o interesse de vir para a escola, porque, caso contrário, não se sabe o que vai acontecer com ela.

Entre uma conversa e outra, todos os dias as crianças pedem à merendeira para “repetir” a refeição. Normalmente quando tem bastante merenda, ela serve com satisfação. Quando não tem o suficiente para se repetir, ela diz que não tem mais e elas não insistem. Ao mesmo tempo em que ela se mostra envolvida com as crianças se preocupando com um aluno ou outro, principalmente com os que apresentam dificuldades, ela também cobra responsabilidade e disciplina dos alunos. A devolução dos pratos e talheres pelas crianças, por exemplo, é exigida por ela, bem como o despejo das sobras de alimentos em um recipiente específico. Muitas vezes os alunos tentam “driblar” a devolução dos pratos. Quando isto ocorre, além dela avisar à

Formatted

professora, ela conversa com o aluno. Quando não consegue resolver um problema ou outro de disciplina com uma criança, solicita a interferência da professora ou da diretora no momento.

Formatted

Formatted

Muitas vezes quando as crianças não querem comer, ou comer algum alimento pouco nutritivo que trouxe de casa, ela chama a sua atenção dizendo que poderia comer o salgadinho ou o biscoito depois da merenda. Muitas vezes ela tem sucesso, outras não. Mas ela acredita que o papel dela é fazer com que os alunos gostem do que ela faz e se alimentem bem.

Formatted

A maior parte das professoras se integra e colabora com as atividades da merendeira, ajuda a fazer os pratos e a entregá-los às crianças. Elas reforçam quando ela repreende uma ou outra atitude de alguma criança. Porém, ela não interfere quando uma professora extrapola o horário de permanência no refeitório atrasando as outras turmas que não merendaram ainda, demonstrando conhecimento da hierarquia da escola.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

A professora de dança, que complementa a sua carga horária ajudando na distribuição da merenda e limpeza do refeitório, assume dois papéis distintos na escola. Na merenda do turno da manhã entrega as refeições às crianças, limpa as mesas, varre o chão e à tarde ensina dança popular, diariamente.

O clima no refeitório, mesmo quando as turmas são grandes, é em geral de descontração. As crianças comem com satisfação e conversam e brincam bastante durante a merenda. As crianças maiores, principalmente da quarta série, são as que precisam de maior intervenção das professoras, merendeira e ajudante porque são mais resistentes às normas e regras.

Formatted

Formatted

O horário do lanche na escola particular

Quando toca para o intervalo nesta escola as crianças saem das salas e correm para a fila da lanchonete comprar os seus lanches. Elas escolhem na placa exposta na parede o que comprar e depois sentam às mesas para comer ou ficam espalhadas pelos diversos espaços da escola. Nenhum adulto participa diretamente desta atividade; as coordenadoras e psicólogas andam de um lado para o outro para intervir caso haja qualquer problema. As professoras ficam descansando na sala dos professores. Durante todo o tempo entre o lanche e o recreio, as crianças comem sozinhas ou apenas brincam até o final do horário.

Formatted

O horário da refeição em Orléans

Por possuir um horário integral, a escola de Orléans tem um intervalo de duas horas para o almoço. Nesse momento, os professores encaminham os seus alunos em filas que em seguida se dividem em dois grupos. Um grupo composto pelas crianças menores que vão formar filas em frente à sala do diretor para ir ao refeitório e o outro de crianças maiores que vão para o pátio brincar sob a vigilância de três auxiliares de serviços gerais. O primeiro grupo de crianças que chega ao refeitório às onze e meia entra em fila e senta às mesas, orientado pelas auxiliares. As “damas da

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

cantina” ou merendeiras que aquecem os alimentos que já vêm preparados por uma firma contratada pela Prefeitura da região colocam os pratos sobre a mesa e as auxiliares ajudam as crianças a se servirem.

No momento em que as crianças comem, as merendeiras observam as crianças e as auxiliares solicitam silêncio. Durante todo o tempo, elas dizem que não se pode comer e conversar ao mesmo tempo. Uma das auxiliares canta uma música com um ritmo freqüente e vai alternando com os nomes das crianças que estão conversando. Elas também insistem para as crianças comerem verduras quando a maioria rejeita o alimento. Explicam a importância do alimento para a saúde delas e ameaçam que quem não comer a verdura não terá direito à sobremesa. Elas observam o que as crianças comem e se elas deixam algum alimento no prato. Durante todo tempo as auxiliares de serviços gerais e as merendeiras permanecem em pé andando de um lado para o outro para controlar o barulho da sala e os modos de comer das crianças. As crianças mostram respeito e obediência às mulheres e as solicitam quando precisam. Elas insistem com os alunos que não querem comer e muitas vezes os deixam sem sobremesas. Ao terminarem, as crianças vão para o pátio em fila e ficam até o início do segundo horário sob a vigilância das auxiliares. Então, o segundo grupo das crianças maiores entra no refeitório acompanhado das auxiliares responsáveis que repetem o mesmo processo. Esse último grupo é considerado pelas auxiliares mais trabalhoso porque as crianças maiores dão mais trabalho com a disciplina. Eles conversam muito entre si durante a refeição e as auxiliares gritam muito para eles falarem mais baixo ou se calarem.

Durante essas duas horas diárias, as crianças ficam sob total responsabilidade das auxiliares e merendeiras, principalmente das auxiliares. Os

Formatted

imprevistos que acontecem com as crianças, elas passam para o diretor, ou para alguns professores mais “próximos”, em forma de relato e são discutidos entre eles (professores e diretor) sem que elas tomem conhecimento das decisões.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Em um momento de conversa no pátio, após o almoço, elas revelaram ter consciência de que seu papel é de muita importância para as crianças e que elas se ressentem, muitas vezes, de não serem valorizadas como tais. Revelam que seu papel é educativo também, como o dos professores, mas que não têm possibilidade de discutir sobre os problemas que acontecem com as crianças durante este tempo em que elas passam com elas.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Uma das auxiliares comentou neste dia:

Formatted

Nós passamos duas horas por dia com essas crianças, educando, ensinando, muitas vezes, coisas que os pais não têm tempo de ensinar. Sabemos muito sobre essas crianças, e esse saber não interessa a ninguém, pois ninguém valoriza o nosso trabalho.

Formatted

Uma outra auxiliar que estava participando da conversa complementou:

Formatted

Isso acontece porque a gente que limpa a escola e encera o chão, e quem faz esse tipo de serviço não pode contribuir em nada em relação a essa escola nem com os alunos. Por exemplo, essa escola vive cheia de estagiários e pesquisadores, mas ninguém nunca perguntou nada para nós, isso é porque o nosso trabalho não interessa. Você foi a primeira pessoa que se interessou pelo nosso trabalho.

Cada auxiliar no horário da refeição é responsável por uma turma de alunos, o que facilita o entrosamento das crianças com elas, pois assim elas sabem a qual auxiliar podem recorrer, caso aconteça qualquer coisa. Nesse horário, alguns professores vão para as suas casas almoçar, os que trabalham apenas um turno vão para outra escola, outros fazem suas refeições na própria escola. Preparam as suas refeições e almoçam na sala dos professores. Quando reiniciam as aulas à tarde, algumas auxiliares encerram seus expedientes e vão para as suas casas, outras almoçam junto com as merendeiras no refeitório.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Algumas famílias com horários flexíveis de trabalho, por exemplo, preferem que seus filhos façam a refeição em casa. Esse quantitativo é muito pequeno, não chegando nem a oito por cento das crianças da escola.

Formatted

Elementos que estão presentes no momento da merenda nas escolas

Formatted

Mesmo considerando que as situações descritas são distintas na questão do tempo disponibilizado para a organização, distribuição e execução da refeição da escola, por outro lado, elas parecem ser semelhantes no que diz respeito à forma como os adultos se ocupam delas, exceto na escola particular. Nas escolas Movimento do Saber e de Orléans, essas atividades exigem o cuidado e atenção com os alimentos e

Formatted

Formatted

Formatted

com as crianças. E, por esse fato, estão mais próximas do serviço doméstico dentro da escola e, muitas vezes, justamente por isso, não são muito valorizadas⁴³.

Formatted

Formatted

Na Movimento do Saber, a merendeira mostra o “domínio” das suas atividades em um determinado espaço (cozinha/refeitório). No momento em que serve a refeição ela sabe a quem distribui e a importância do que ela prepara na vida dessas crianças. Ela cobra dos alunos suas responsabilidades e disciplina no espaço do refeitório e quando percebe que a sua autoridade está sendo colocada em “xeque” busca, na escala da hierarquia, o apoio às suas decisões e correções de cada situação.

Formatted

A presença das professoras no refeitório da Movimento do Saber, desenvolvendo uma atividade compartilhada com a merendeira, reforça as relações de trabalho através do contato entre as diferentes profissionais da escola. De um lado, tem aquela pessoa que possui um papel importante ou central, em nível do saber pedagógico, e do outro, aquela que não tem o saber pedagógico, mas tem consciência do seu papel educativo em relação às crianças.

Formatted

Formatted

O saber que a merendeira possui sobre a vida das crianças, tanto através da convivência dentro da escola como fora dela, ajuda a desenvolver um tipo de relação entre as pessoas responsáveis pela formação geral dos alunos da escola, da qual ela sabe que faz parte. A atenção e o cuidado dispensado pela responsável pela merenda na Movimento do Saber demonstram a sua importância para as crianças e para as outras pessoas da escola, pois contribui para o desenvolvimento de uma relação mais

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

⁴³ Em Recife por meio do Sindicato dos Servidores Municipais e no Conselho Nacional dos Trabalhadores em Educação, existe uma discussão no sentido de considerar a atividade das merendeiras como de natureza pedagógica, o que poderia torná-las integrantes da classe de trabalhadores em educação com melhorias profissionais e salariais.

compartilhada no sentido de buscar soluções para os problemas ocorridas no dia-a-dia das crianças, mesmo fora da escola, que interferem na sua vida escolar.

Essa relação com as crianças, que envolve atenção e cuidado por parte das auxiliares e merendeiras, embora guardadas as diferenças culturais, também acontece na escola de Orleães. Porém, a relação acontece apenas entre as mulheres e os alunos. A distância entre essas mulheres e os professores e professoras dessa escola é bastante visível. As queixas que elas fazem sobre essa divisão traduzem um sentimento de não valorização do seu papel educativo na escola que, de acordo com elas, não é somente de distribuir a refeição e olhar as crianças no pátio como se fossem uns robôs. Elas sabem que podem contribuir para melhorar a relação com as crianças da escola, desde que elas possam participar, discutir e conversar sobre elas, deixando de serem vistas apenas como as “deladoras” dos mal-comportamentos identificados no cotidiano da escola.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

É certo que o trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras e professores da escola de Orleães, e de outras, deve ser valorizado no que concerne à sua formação e à sua competência técnica; mas isso não deveria ignorar também a contribuição e a importância de outras atividades, que estão invisíveis e são desenvolvidas por outras pessoas que, até pelo seu quantitativo, também contribuem para o desenvolvimento do trabalho coletivo da escola.

Formatted

Formatted

Formatted

O que se demonstra na Movimento do Saber, quando se inclui na tarefa de ajudante de cantina a professora de dança, é que essa atividade não vai macular a sua imagem de professora. Mesmo considerando que essa é uma situação específica por falta de enquadramento funcional da funcionária, e por isso a equipe da escola utilizou-

Formatted

Formatted

se de uma tática para não perder a professora e poder, desse modo remunerá-la, esta forma utilizada não revelou problemas quanto à aceitação ou discriminação em relação aos postos por ela assumidos, o que indica que existe uma valorização das diversas atividades da escola e não apenas a pedagógica.

Formatted

Formatted

Já na escola particular esse momento não se revela como de muita importância. As crianças do Ensino Fundamental ficam à vontade para comer ou não, enquanto as professoras estão em seu momento de descanso. As auxiliares não possuem muita proximidade com as crianças nesse momento, elas apenas vendem os alimentos dentro da cantina, o que denota que essas crianças já possuem esse momento de refeição com as suas famílias e à escola cabe apenas o trato com conhecimento, o pedagógico e não o educativo.

Formatted

O Recreio: hora da brincadeira ou uma relação de força?

Formatted

Formatted

O recreio é comumente conhecido como o momento na escola em que as crianças brincam mais livremente, “se soltam”, extravasam suas energias e imaginação, até então “controladas” pela presença do professor ou responsável em sala de aula com as atividades coordenadas ou dirigidas. Muitos estudos⁴⁴ mostram a importância do tempo destinado às atividades recreativas e que a escola deve valorizar e estimular esse momento da criança de uma forma mais livre. Mas, a recreação,

Formatted

⁴⁴ O PCN da Educação Infantil, baseado em estudos sobre o desenvolvimento infantil e sobre processos de aprendizagem, apresenta um texto sobre a importância do “brincar” para o desenvolvimento intelectual e psicomotor das crianças.

muitas vezes, se constitui em um problema muito difícil de ser administrado pelas pessoas da escola. É quando a maioria dos acidentes acontece porque um quantitativo muito maior de crianças está reunido em determinado ambiente, o que requer uma atenção maior e cuidado por parte dos responsáveis. O recreio foi pensado como um momento de pausa para as crianças e professores entre um tempo de uma aula e outra. Em termos legais, o recreio estava inserido na jornada escolar de 4 horas. Na discussão da nova LDB de 1996, foi levantada uma nova questão relativa ao tempo de permanência dos alunos na escola que, segundo alguns especialistas, aqui no Brasil precisava ser modificado. Chegou-se à conclusão de que o tempo destinado ao trato com o conhecimento era muito curto. A partir desses estudos, foram discutidas diversas maneiras de reformular a lei em vigor, no sentido de garantir por maior tempo possível o trabalho com o aluno em sala de aula. Desse modo, tornou-se obrigatório 200 dias letivos no lugar de 180, como também, retirou-se o recreio de 4 horas destinadas agora ao trabalho escolar com o professor e acrescentou-se mais 20 minutos para o recreio. Escolas públicas, estaduais, municipais e federais e as escolas privadas receberam novas orientações que, de acordo com cada realidade, passaram a fazer os seus ajustes.

Diferente da realidade brasileira, nas escolas públicas francesas o recreio faz parte da jornada escolar de seis horas diárias destinadas ao trabalho com o professor. Por isso, eles se responsabilizam pelos alunos neste momento. Apenas a operacionalização dessa atividade é que fica a cargo da decisão entre os professores. Pode-se decidir que todos os professores exerçam esta atividade ou que apenas um grupo a cada período fique como responsável.

Formatted

Embora cada escola adote sua forma de supervisionar seus alunos, é sobretudo nas escolas públicas brasileiras que a discussão sobre quem se responsabiliza pelas crianças no recreio ganhou maior força e vem se arrastando até hoje em busca de uma solução, quase seis anos após a promulgação da nova LDB, tentando garantir o tempo de recreação das crianças, ao mesmo tempo em que visa uma maior permanência na sala de aula, mesmo sabendo das condições adversas de muitas unidades escolares. O que fazer diante desse impasse?

É hora do recreio. Com quem ficam as crianças da escola Movimento do Saber?

No início do ano, após o lanche na cantina, as crianças corriam para um pequeno pátio de areia ao lado do refeitório. Lá elas brincavam, jogavam bola com sementes ou garrafas plásticas, penduravam-se nas palhas de um coqueiro ou sentavam em um canto para conversarem e brincarem de bonecas. As professoras olhavam de longe as crianças que ficarão assim por apenas dez minutos, já que elas optaram, coletivamente, em não oferecer o recreio, pois ele não está incluído na carga horária de professor.

Em meados de março, as crianças da escola Movimento do Saber, após o lanche, seguiam para o pátio da frente para brincar por vinte minutos com bolas, cordas e outros jogos sob a orientação da coordenadora pedagógica e de algumas auxiliares da secretaria. Enquanto isso, as professoras descansavam na sua sala.

Já quase em junho essa forma de recreio tinha sido suspensa e as crianças tinham voltado aos dez minutos de brincadeira ao lado do refeitório.

De acordo com alguns depoimentos de professores da escola, em conversas durante o recreio, desde 1998 a discussão sobre o recreio começou e até hoje não se chegou a nenhum consenso a esse respeito. No início do ano de 2001, a direção, a coordenação pedagógica e professoras decidiram não mais oferecer o recreio para as crianças, permanecendo inalterado o horário de entrada e saída. As crianças saíam para o lanche e dez minutos depois retornariam para a sala de aula. Desse modo, elas saíam mais cedo da escola, às onze e trinta e não às onze e cinquenta, como estava previsto pela Secretaria de Educação do Recife. As crianças pequenas da Educação Infantil poderiam ficar mais tempo acompanhadas das professoras no pátio brincando após a merenda, por necessitarem de desenvolver atividades físicas por conta da idade, mas também saíam no mesmo horário, às onze e trinta. Esta foi a decisão tomada pelas professoras coletivamente, mas na prática acontecia diferente. Os alunos quando desciam para o lanche não ficavam apenas dez minutos, conforme foi pensado. Apenas durante a merenda eles demoravam cerca de quinze a vinte minutos, sem levar em consideração que depois as crianças ficavam brincando no próprio refeitório, que dispõe de uma área aberta com areia, mais uns dez ou quinze minutos, enquanto as suas professoras iam ao banheiro, bebiam água ou falavam ao telefone.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Uma professora da terceira série justificou a permanência das crianças no pátio após o horário do lanche da seguinte maneira:

Formatted

(...) não tá vendo que esses meninos não agüentam passar quatro horas sentados numa sala de aula. A gente, que é adulto não consegue, dá pra ver nas capacitações, aquele monte de mulheres saindo das salas o tempo todo, quanto mais eles (...) essa invenção da secretaria obriga a gente a fazer coisas que a gente não concorda(...)

Formatted

Formatted

Um mês depois dessa resolução interna veio uma nova orientação da Secretaria de Educação, que obrigava todas as escolas a oferecerem atividades recreativas para as crianças, mesmo aquelas que não dispusessem de espaço físico adequado. Essa resolução causou uma confusão na escola. A equipe administrativa pensou e decidiu que a partir dessa orientação, todas as professoras teriam direito aos vinte minutos de descanso no recreio e largariam, conseqüentemente, vinte minutos mais tarde. E com quem ficariam as crianças? A coordenadora pedagógica e a assistente de direção foram escolhidas para se encarregarem dessa atividade, mais precisamente, pela direção e vice-direção da escola. Elas se responsabilizariam pelo recreio que aconteceria no pátio externo da escola em momentos distintos, primeiro as crianças menores e depois as maiores. Em contrapartida, as professoras estimulariam seus alunos a trazerem bolas ou qualquer outro brinquedo, para que eles pudessem ficar envolvidos em alguma atividade e com isso diminuir as brigas e os acidentes nesse período.

Na primeira semana em que essa fórmula de recreio começou a vigorar muitas queixas começaram a surgir. A coordenadora pedagógica, que era responsável por supervisionar o recreio no turno da manhã, não estava muito contente com a nova atribuição. Reclamava que as crianças maiores eram muito violentas nas brincadeiras, que ela tinha outras atribuições para fazer e que essa atividade não deveria ser exercida por ela e sim pelas professoras de sala. Todas as vezes que havia um conflito maior entre as crianças, nesse horário, a coordenadora solicitava ajuda das professoras.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Essa forma de administrar o recreio só durou cerca de um mês, logo em seguida a dirigente conversou sobre o assunto com a vice-dirigente e assistente de direção e avaliaram que não estava mais funcionando essa forma de organização. A partir de então, ela avisa às professoras que voltará o antigo sistema das crianças apenas descenderem para lanche e após o término do lanche retornarão para as salas de aula.

Formatted

As próprias professoras acham que ficar com os alunos toda a jornada escolar, presos em uma sala de aula, é muito estressante porque o número de alunos nas turmas é muito grande e as salas de aula são muito pequenas. Elas vivem, desse modo, um impasse diante desse problema. Como afirma uma professora da quarta série:

Formatted

Formatted

(...) é muito difícil para nós resolvermos esse problema porque de um lado tem a nossa realidade de professor que tem que sair correndo daqui para trabalhar em outra escola, e do outro, tem as crianças que precisam sair das salas de aula para liberarem as suas energias, o jeito é ficar um pouquinho mais depois da merenda, você vê não é, como eles ficam agitados sem querer subir? (...).

Já uma outra professora da segunda série tem uma visão diferente:

(...) essa Secretaria de Educação pensa que pode mandar na gente de qualquer jeito, quer que a gente trabalhe vinte minutos a mais e não quer dar nada em troca, aí vem com essa conversa de que a gente tem direito aos vinte minutos de descanso que na verdade não se descansa, é um menino que faz queixa, o outro que se acidenta e tudo é a gente que tem que resolver (...).

Formatted

As professoras, na tentativa de resolver este impasse, decidem se responsabilizar pelo recreio de seus alunos no pátio após a merenda escolar durante os vinte minutos. Essa decisão foi tomada pela maioria das professoras dos dois turnos; em contrapartida, elas continuariam saindo da escola no horário antigo, ou seja, permaneceriam na escola apenas quatro horas, cabendo à direção assumir ou “esconder” essa decisão da Secretaria de Educação já que existe um serviço de inspeção das unidades escolares pelos técnicos da Secretaria. A equipe de dirigentes resolveu assumir frente à Secretaria a decisão das professoras. O recreio agora tem os vinte minutos previstos na orientação legal e mais dez da merenda.

O recreio na escola particular

Após o toque para o lanche, as crianças ficam soltas pelo pátio sob a supervisão da equipe de coordenação da escola. Elas brincam na quadra de esportes, conversam nas sombras dos quiosques do meio do pátio, brincam nos espaços de areia ou apenas correm de um lado para o outro. Enquanto isso, as professoras se dirigem para a sala dos professores e descansam por vinte minutos sem tomar conhecimento das suas crianças.

De vez em quando uma criança se acidenta ou briga com os seus colegas. A equipe de coordenação intervém e procura contornar a situação. Os problemas que acontecem, durante este período, são de inteira responsabilidade da equipe de coordenação e direção da escola.

Segundo alguns depoimentos das coordenadoras e antigas professoras, o recreio anteriormente era de responsabilidade do corpo docente. Mesmo antes da promulgação da LDB/1996 já existia um impasse sobre quem teria a obrigação de tomar conta das crianças nesse horário, pois os professores reivindicavam o direito ao descanso de vinte minutos entre um período de aula e outra. Foi a partir daí que se iniciou, de acordo com os depoimentos, um longo período de negociação e mal-estar. Porém, essa negociação não se deu apenas no interior da escola com as professoras. O sindicato da categoria se responsabilizou por essa tarefa junto com os órgãos representativos dos donos das escolas particulares. A decisão de que os professores do Ensino Fundamental trabalhassem apenas quatro horas fez com que o horário do recreio, nessa escola, ficasse sob a responsabilidade da equipe de coordenadores e psicólogos.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

A escola de Orléans

O recreio da escola francesa acontece em dois turnos (manhã e tarde) por conta do tempo de permanência das crianças na escola que é integral (seis horas). Esses dois momentos acontecem em horários alternados e de acordo com a faixa etária

das crianças. No primeiro tempo, seis turmas de crianças menores brincam e lancham no pátio por um período de vinte minutos sob a vigilância de duas professoras que passeiam pelo pátio. Ao retornarem para as salas, as outras cinco turmas das crianças maiores descem para brincar sob a vigilância de duas outras professoras das turmas. As brincadeiras são diversas. Os acidentes que acontecem nesse momento escolar são gerenciados pelas professoras que estão responsáveis pelo recreio.

Formatted

Formatted

As professoras que supervisionam o recreio são submetidas a um rodízio bimensal, decidido em reunião entre os professores da escola, mas resolvido entre eles sem intervenção do diretor. As duas professoras do 3º ciclo dizem que a responsabilidade das crianças durante o recreio é dos professores. Segundo uma delas, “essa atividade é como se fosse o trabalho de sala de aula só que os alunos estão livres”. Ao serem questionadas sobre o rodízio, elas dizem que não há necessidade de todos os professores estarem ao mesmo tempo no pátio, duas pessoas são o suficiente para “vigia-los”⁴⁵ e assim pode-se descansar também quando não é sua vez.

Formatted

Formatted

Formatted

Os problemas de acidentes ou de brigas entre as crianças são resolvidos tanto pelos professores responsáveis, quanto pelos professores dos alunos envolvidos. Quando é percebido um problema mais persistente, como o que envolveu os alunos da 4ª série de agressividade freqüente, leva-se para a reunião dos professores o problema e discutem-se, na presença do diretor, algumas estratégias para solucioná-lo. Nesse caso, eles pensaram que se fossem reativadas as mesas de ping-pong e que, se algum professor se encarregasse de coordenar esta atividade, esse problema poderia ser resolvido. Um professor voluntariamente se ofereceu para organizar esta atividade,

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

⁴⁵ O termo usado na França para esta atividade é “surveillance” que traduzimos como vigilância. Relacionamos com o mesmo sentido da palavra atribuído por FOUCAULT, Michel, em *Vigiar e punir*.

como também, responsabilizar-se pela compra do material necessário com o dinheiro da cooperativa escolar.

Formatted

A recreação das escolas observadas

Formatted

Formatted

A Movimento do Saber vive um momento de grande tensão devido à falta de definição na organização do recreio dentro das orientações oficiais. Várias tentativas de encontrar uma solução para esse impasse surgem em diversas direções. A primeira “tática” utilizada pela equipe de direção, com o apoio das professoras, para tentar resolver a questão não consegue ter sucesso porque essas medidas comprometem a rotina do trabalho da escola congestionando o horário do lanche, pois quando uma turma resolve ficar mais tempo no refeitório, compromete o lanche da turma seguinte e atrasa toda a distribuição da merenda e conseqüentemente as atividades de rotina de sala de aula das turmas. Porém, para as professoras seria uma solução que não alteraria o seu horário de permanência na escola, já que esta é uma preocupação entre aquelas que precisam sair para outros locais para dar aula no outro turno. A segunda “tática”, sem o apoio das professoras, não teve sucesso porque centralizava toda a responsabilidade da atividade em uma só pessoa que não se acha na obrigação de responder pela tarefa, pois antes da nova orientação era apenas responsabilidade das professoras. Então, é quando as professoras resolvem resistir às novas decisões e voltar ao antigo processo, sem alterar o horário do trabalho e com o apoio da equipe de dirigentes. O que fica evidente nesta questão é que não é só a atividade fora da sala de aula com as crianças que está em cena, mas principalmente a mudança no tempo de

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

trabalho que é imposta às professoras pela Secretaria de Educação, por alterações na LDB/1996, sem que elas estejam de acordo.

Formatted

Formatted

Formatted

Em outra realidade, como na escola particular, por exemplo, esse problema não está presente no seu cotidiano, pois ele se inscreve na questão dos direitos trabalhistas, tendo o órgão representativo da categoria como grande negociador. Como esta mudança altera a jornada de trabalho das professoras, a escola não pode negociar, ou melhor, criar “estratégias” de operacionalização, porque está limitada pelas questões legais. Embora, a Movimento do Saber também tenha essa representação, o resultado dessa negociação garantiu o tempo de trabalho de quatro horas, mas assumindo que os vinte minutos em que o professor fica na escola não seja destinado a atividades com as crianças.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Para a escola particular resolver esse problema, garantindo o recreio das crianças, não foi uma tarefa tão difícil quanto para a Movimento do Saber, porque ela possui um grupo de pessoas (técnicos, especialistas e auxiliares) que podem assumir esta responsabilidade enquanto os professores estão “livres”. Na Movimento do Saber, esta responsabilidade de todos os alunos da escola foi colocada em uma só pessoa, a coordenadora pedagógica, que não aceitou a imposição, criando um conflito entre ela e a equipe de dirigentes.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Quando o recreio é visto, sob o ponto de vista legal, como uma atividade integrada às atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula, como no caso da escola de Orleães, facilita a administração do tempo passado “tomando conta dos alunos” fora da sala de aula, favorecendo os acordos entre os professores na sua operacionalização. No caso da Movimento do Saber, as “táticas” utilizadas pelas

Formatted

Formatted

Formatted

professoras para tentar solucionar o problema do recreio causado pela imposição da SEC - Recife por força da LDB/1996, mostra que existe o interesse, por parte das professoras, de que os alunos mantenham o recreio, mas desde que isso não interfira no horário de saída do trabalho. Desse modo, sacrificar o recreio das crianças ou “esticar” o tempo da merenda também faz parte dessas “táticas” utilizadas para manter o que já tinha sido conquistado pelas professoras.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Disciplina e normas: o que entra em jogo?

Formatted

A atenção com a norma e a disciplina faz parte da rotina do ambiente escolar. Como já dizia o ditado: “escola sem disciplina é como água sem moinho”⁴⁶. A relação entre os adultos e crianças de uma escola representa a necessidade de existência de um sistema de normas e regras que deve refletir na boa convivência entre todos que fazem parte da escola, ensaio para uma prática de vida em sociedade. As práticas de convivência social podem aparecer no cotidiano das escolas de uma forma tranqüila ou de uma forma mais difícil ou conflituosa.

Formatted

Formatted

Formatted

Durante muito tempo, pensou-se que, para fazer os alunos obedecerem aos adultos e cumprirem suas obrigações de estudante, era necessário utilizar os castigos físicos. Comenius, em sua *Didática Magna*, por exemplo, descreve os métodos de intervenção que devem ser utilizados pelos professores para se manter a ordem e os resultados esperados dos alunos. De acordo com Perrenoud (2000), o fundamento

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

⁴⁶ Provérbio boêmio encontrado na *Didática Magna* de Comenius, publicada no ano 1857 em Praga e reeditada no Brasil pela Martins Fontes, São Paulo, em 1997.

histórico da disciplina escolar teve como princípio as ordens monásticas e outras instituições regidas por uma autoridade não compartilhada. Depois, surgiram alguns pedagogos defendendo a participação dos alunos na negociação das normas, principalmente influenciados pela pedagogia Freinet⁴⁷, combatendo o autoritarismo dos mestres.

Formatted

Formatted

A realidade das práticas disciplinares nas escolas, adotadas pelos adultos na atualidade, revela muitas vezes uma ambigüidade entre o “novo” e o “velho”, entre o que é permitido ou não fazer para instruir as crianças nas regras da vida em comum.

Formatted

Formatted

A disciplina na Movimento do Saber

Formatted

De manhã, na entrada da escola, a dirigente e as professoras chamam as crianças para virem para a fila e para entrarem nas salas de aula. Um as crianças obedecem com mais facilidade, outras resistem às orientações.

No recreio, as atenções das professoras são dobradas. Algumas crianças tendem a “invadir” o espaço das outras e são chamadas à atenção pelos adultos ou sofrem punições como perda do recreio, ir para a sala das professoras ou ficar sentado ao lado da professora no recreio sem brincar. É também no recreio e na entrada e saída da escola que as pedras são jogadas sem destino e terminam caindo sobre alguém, sem

⁴⁷ Refere-se à Pedagogia de Celestin Freinet baseada em métodos modernos de ensino no qual as crianças participam ativamente das decisões da sala de aula em contraposição aos métodos rígidos de disciplina escolásticos.

contar com aqueles meninos ou meninas que acham que vivem uma eterna briga em um ringue de luta livre.

Como em diversas outras escolas, no dia-a-dia da Movimento do Saber estão presentes momentos de confrontos disciplinares entre adultos e alunos. Os adultos, como os principais responsáveis pela organização escolar, se vêem cotidianamente em situações com as crianças em que é necessário usar do “poder” de autoridade para melhorar as suas relações. Os problemas de disciplina enfrentados pelos adultos com as crianças no cotidiano ocorrem principalmente na relação delas com os pais. De acordo com a dirigente, a gestão e a manutenção da disciplina da escola não enfrenta problemas críticos de formação e atuação de gangues, ou de outros tipos de problemas de difícil solução como em algumas outras unidades escolares do bairro. Mesmo que as crianças convivam no seu dia-a-dia em uma comunidade que apresenta grandes problemas sociais e de uma maneira até muito próxima, como a violência entre os habitantes, problemas com drogas, e abuso da sexualidade pela mídia e serviços de lazer, de acordo com a dirigente, as crianças e jovens da escola podem ser caracterizados de um modo geral como tranquilos. Ela reforça também que a prática disciplinar utilizada pelas professoras não é extremamente rígida, até porque elas sabem que devem ter limites. Esses limites estão prescritos em documentos oficiais⁴⁸ e são fiscalizados pela comunidade escolar, pelos próprios pais e pelo Conselho Tutelar⁴⁹ que pode vir a intervir nas punições utilizadas pelas professoras, coordenadoras, diretora ou pessoal de serviços gerais. Concordando com a existência de limites claros e legais nas intervenções disciplinares dos professores com os alunos,

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

⁴⁸ A nova Constituição de 1988, na parte Direitos Sociais, e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

⁴⁹ Órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente.

a dirigente acredita que quem trabalha com crianças deve ter muita paciência e controle na hora de punir. Os gritos e as punições físicas não adiantam muito e é através do diálogo que se deve educar uma criança:

Formatted

Formatted

Se apanhar adiantasse as nossas crianças seriam todas mansinhas, porque elas já apanham muito em casa(...) a escola tem um lema: fazer com que a criança permaneça aqui e a gente sabe, né? Quando uma escola é muito dura os meninos acabam indo embora...

Formatted

Uma professora da segunda série quando conduzia seus alunos para a sala

Formatted

Formatted

de aula, depois do lanche, demonstrou ter problemas de disciplina com uma das suas crianças. Ela tentava fazer com que o aluno entrasse na fila para subir para a sala e o aluno desafiava o tempo todo a sua autoridade impedindo que os outros alunos a seguissem, até que depois de muito esforço a turma subiu e ele ficou pela escola solto e ela foi para a sua sala, fechou a porta e esqueceu do aluno que deu problema. No final da aula, quando foi assinar o livro de ponto na saída, ela comentou:

Formatted

Formatted

aquele menino é insuportável, eu não posso fazer nada que ele atrapalha o tempo todo. Bate nos colegas, não faz nenhuma atividade, e de vez em quando me agride. Quando eu chamo a mãe para conversar, ela diz que não sabe mais o que fazer com ele. Se ela não pode imagine eu, que só sou a professora. Então resolvi, na medida do possível ignorá-lo na sala e quando fica insuportável, mando ele para a coordenadora ou para a diretora. Aí ele fica até terminar a aula na sala dos professores e no outro dia às vezes ele vem mais calmo.

Formatted

Como essa professora, outras também admitem a dificuldade de trabalhar a disciplina com alguns alunos. Elas afirmam que os problemas de comportamento das crianças são decorrentes das dificuldades enfrentadas por elas em casa. Entre as justificativas levantadas pelas professoras está o fato de muitos dos alunos não terem a presença dos pais em casa, viverem na companhia de vizinhos ou outras pessoas, ou de alguns dos pais terem problemas como alcoolismo, desemprego, problemas mentais etc. Já uma outra professora, também da segunda série, diz que a escola, muitas vezes, é vista pela família como a única responsável pela educação das suas crianças, não se percebendo como a principal responsável por essa tarefa. É por conta da falta de compreensão por parte dos pais da tarefa de educar que cresce a cada dia o problema de violência nas escolas, segunda a professora:

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

as crianças chegam aqui, muitas vezes, sem respeitar ninguém, aí quando a gente chama a mãe, ela diz que não pode mais com o menino e que não tem mais o que fazer, pois já bateu demais no filho e não deu jeito. Então é muito difícil pra nós professoras, termina sobrando tudo pra gente.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Uma professora da primeira série, na tentativa de minimizar o problema da disciplina, dizia que gostava de acompanhar as crianças dela da primeira até a quarta série porque quando a professora recebe os alunos pequenos é possível fazer um trabalho continuado com eles durante quatro anos; fica tudo mais fácil em relação à disciplina, pois os alunos ficam conhecendo melhor a professora e se relacionam melhor com ela porque já sabem como ela é:

Formatted

Formatted

Formatted

(...) quando o aluno muda o tempo todo de professora, ele vai mudando de comportamento também, pois cada professora tem um jeito de tratar a disciplina de sua sala, umas mais rígidas e outras mais moles e isso vai alterando o comportamento da criança.

Ela afirma ter acordado com a dirigente essa forma de trabalhar. Só ela adota essa prática na escola porque as demais professoras preferem trabalhar as suas séries.

Formatted

O que podemos ver no dia-a-dia da escola, com relação à disciplina, é uma prática bastante diversificada de professores, dirigentes, coordenadoras e auxiliares. Existem professoras que encaminham as crianças para a coordenação ou para a direção por conta da indisciplina. Estas ficam, então, nas salas dos professores fazendo as atividades que as professoras passam ou apenas sentadas sem fazer nada. Algumas vezes, a professora responsável pela biblioteca pede ajuda a elas com os livros, outras vezes elas ficam lá esquecidas até o final do horário, quando a professora chega lá, na hora da saída, manda a criança para a sala pegar seu material e ir para casa. Outras professoras não utilizam essa prática disciplinar, resolvem seus problemas na própria sala de aula, de maneira discreta, ou de uma forma mais barulhenta.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

O que se pode perceber também na Movimento do Saber com relação à disciplina é que no turno da manhã, por exemplo, os problemas dessa ordem são bem maiores, os alunos saem muito mais das salas de aula por conta da indisciplina, do que no turno da tarde. No segundo turno, embora o quantitativo de aluno seja semelhante e as faixas etárias das crianças também, a necessidade de intervenção das professoras e demais adultos nesse tipo de situação parece ser menor.

Formatted

Formatted

A merendeira acredita que o problema da disciplina da escola ocorre com maior frequência com os alunos mais velhos, da terceira e da quarta série, mas levanta uma questão semelhante à da professora que acompanha os alunos até a quarta série:

os meninos pequenos obedecem mais às professoras que os maiores, mas tem também menino pequeno que não obedece porque a professora é mais mole, não liga, aí ele faz o que quiser e quando fica grande ninguém pode com ele(...), professora tem que ser forte senão os meninos pintam e bordam..., a gente percebe logo de quem são os alunos danados.

O discurso da merendeira, de certo modo, não é o que revela a prática cotidiana de algumas professoras. Uma professora da quarta série, por exemplo, que tem um número muito grande de alunos na sua sala de aula, apresenta uma relação bastante dialógica com eles. Na observação de vários momentos dessa professora fora da sala de aula com seus alunos, percebe-se uma tranquilidade muito grande em tratá-los quando transgridem as normas escolares. Ela conversa com eles sem alterar o tom da voz e eles parecem obedecê-la, sem problemas. A relação dessa professora diverge de outras com alunos da mesma faixa etária. Com outras professoras, a frequência de intervenções com alteração da voz ou aparente irritabilidade emocional com os alunos era mais constante. A justificativa da professora da quarta série em ter um bom relacionamento com os alunos se dá, segundo seu depoimento, pelo fato dela ter maior facilidade de tratar com alunos pré-adolescentes e adolescentes. Para ela:

Formatted

Formatted

Formatted

(...) eles devem ter um tratamento baseado no diálogo e na reflexão, pois quando surge um problema e você bate de frente com eles é pior para eles e

para você(...), pra eles, porque não vão se envolver no trabalho e não vão aprender, pra você porque eles vão perturbar a sua aula o tempo inteiro e você vai ficar estressada e não vai conseguir trabalhar.

Formatted

Formatted

As professoras de crianças menores, embora não esperado, mostram depender muita energia no trabalho com a disciplina na sua prática diária. Gritam, discutem, ficam nervosas, tudo isso para conseguir manter a ordem e a disciplina dos alunos. Uma professora de primeira série, justificando esse tipo de atitude, afirma:

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

É muito difícil chamar a atenção dos alunos quando eles fazem algo errado, a gente fala baixinho, mas, muitas vezes, eles continuam, a gente grita e também não acontece nada e se a gente toca neles, aí vem mãe, pai e o conselho questionar a sua atitude. Tem que se ter muito tato e sangue frio (...)

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Na escola particular

Formatted

Na escola particular os alunos quase raramente saem da sala de aula por problemas de indisciplina. De acordo com a coordenadora pedagógica,

as professoras quando estão com problemas com determinado aluno devem comunicar à equipe técnica e a gente vai acompanhar o caso daquela criança na sala de aula. A psicóloga faz uma avaliação dela e só a partir daí encaminhamos o caso aos pais, caso seja necessário.

Formatted

Formatted

Formatted

Segundo ela, as professoras devem utilizar atividades no dia-a-dia para conseguir trabalhar em harmonia com os seus alunos. Apenas em casos extremos, como distúrbios de conduta, é que as professoras devem solicitar ajuda, principalmente dos pais.

Formatted

Formatted

Formatted

Como as professoras só trabalham com os alunos em sala de aula, com exceção das aulas passeio ou outra atividade dirigida, quase não podemos perceber as atitudes delas em relação à disciplina. O “fora da sala” de aula é realizado por uma equipe de técnicos e auxiliares, e não por professoras. As coordenadoras pedagógicas, psicólogas e auxiliares de serviços gerais são as que tomam conta das crianças quando estão no horário de entrada e saída da escola e no recreio. Apenas uma criança da quarta série, durante o tempo de observação, foi encaminhada à sala de coordenação pela psicóloga durante o recreio, por conta da disciplina. Ela conversou com o aluno durante todo o período do recreio, depois o acompanhou até a sala de aula.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Os problemas com disciplina existem, de certo, nesta escola, mas a forma como são tratados é que difere. De acordo com uma professora da quarta série:

Para os problemas de disciplina que surgem na nossa sala de aula, nós temos que ter uma solução pois senão a coisa cai pra cima da gente. A coordenação vai avaliar a nossa atuação em sala de aula pra ver se o que a gente diz sobre o aluno é verdade ou não, aí se for, eles encaminham para a psicóloga que diz o que a gente tem de fazer, mesmo se a gente tem mais de vinte anos de sala de aula(...) O que interessa mesmo na escola particular é que o aluno fique na sala de aula, mesmo se ele apresente problemas seríssimos (...)

Formatted

Formatted

A escola procura também envolver os seus alunos nos problemas do cotidiano da escola e principalmente da sala de aula. As reuniões dos conselhos semanais com as professoras e alunos fazem parte da rotina da sala de aula. É nesse momento que os alunos falam das suas dificuldades com os colegas e demais pessoas da escola, dão sugestões e estabelecem, juntos com a professora, algumas punições. De acordo com uma professora de segunda série, essa prática ajuda bastante a convivência respeitosa entre alunos e as demais pessoas da escola, embora não resolva todos os problemas.

As auxiliares de serviços gerais estão por toda parte da escola, fora da sala de aula, e funcionam como vigilantes em lugares estratégicos onde ocorrem mais conflitos: a quadra de esporte, os banheiros, os brinquedos do parque. Além disso, a biblioteca fica aberta nestes horários para que as crianças possam visitá-la na presença da bibliotecária.

Em Orléans

Como nas duas outras unidades escolares apresentadas anteriormente, nessa escola os problemas com a disciplina são tratados de maneira singular. Sem a interferência dos conselhos tutelares, pais ou dos coordenadores pedagógicos nas soluções dos problemas, os professores e as auxiliares de serviços gerais assumem os conflitos com o apoio e supervisão do diretor da escola, figura de maior autoridade no espaço escolar.

De um modo geral, as relações entre as crianças e os adultos desta escola também são tranqüilas. Os problemas que surgem são tratados de acordo com cada professor, dentro de sua sala de aula com a colaboração ou não de outros professores, de forma bastante pessoal.

Quando existe algum problema no pátio ou na cantina da escola, a professora ou a auxiliar de serviços gerais procura saber o que aconteceu e dependendo da gravidade, encaminha o aluno para uma sala ampla com algumas bancas de estudo que fica na entrada da sala do diretor da escola (sala de punição⁵⁰). Normalmente o diretor toma conhecimento do ocorrido e intervêm nas punições, que vão desde a realização de tarefas sobre o conteúdo estudado, na “sala de punição”, até as cópias repetidas de frases alusivas ao ocorrido.

Mas também, algumas vezes, nas práticas disciplinares dos professores e auxiliares da escola estão presentes intervenções corporais em resposta às atitudes indisciplinadas dos alunos, como puxões de orelhas, tapas nas costas ou nas nádegas; tal como ocorreu um dia quando uma professora da segunda série abriu a porta da sala de aula segurando o aluno por uma orelha. Ao puxá-la para cima, o menino andava de pontas de pé. Atravessou o corredor dessa forma até uma outra sala de aula, onde ela falou com uma outra professora que gostaria de deixá-lo lá durante todo o turno para ele aprender a se comportar. A outra professora solicitou a atenção dos seus alunos naquele momento, para apresentar o aluno e contar que ele tinha desafiado a sua professora e por isso ia ficar na sala deles. A professora do aluno deu uma folha de atividade xerocada para ele fazer e ele sentou na última mesa da sala. No final da aula,

⁵⁰ Esse nome foi dado por uma auxiliar de serviços gerais ao ser questionada sobre o que acontecia naquele espaço: “c’est la salle de punition”.

a professora foi buscá-lo e falou bem rigidamente sobre o ocorrido, alertando-o para não repetir.

As auxiliares de serviços gerais são muito preocupadas com a questão da disciplina na escola. Segundo elas, os problemas estão cada vez mais freqüentes e responsabilizam os pais por esse problema. Elas afirmam que os pais não têm tempo para orientar as crianças, pois elas passam quase doze horas diárias na escola, e para compensar essa ausência terminam não punindo, não chamando a sua atenção e, desse modo, eles pensam que podem fazer tudo. Acrescentam também a este motivo o problema da televisão e da publicidade na vida das crianças; segundo elas, as crianças vêm mudando muito por conta dos valores veiculados por esses instrumentos: *as crianças só querem obedecer ao consumo incentivado pela televisão e se os pais e a escola não tiverem atentos elas se perdem.*

Formatted

Formatted

Formatted

Disciplina, tensão e diálogo nas escolas

Formatted

A questão com a disciplina, tanto na Movimento do Saber quanto nas duas outras realidades escolares, é uma tarefa que às vezes parece muito difícil de ser executada pelas pessoas da escola. Apesar da Movimento do Saber não se situar entre as escolas que possuem graves problemas de disciplina, de uma forma ou de outra convive com momentos de tensão que são resolvidos de acordo com a consciência ou estilo de cada profissional que nela trabalha. Ao mesmo tempo, percebe-se também que a existência de “limites” prescritos e uma certa vigilância de alguns pais em

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

relação ao tratamento dispensado às crianças pelas professoras e comunidade escolar servem para que não ocorram excessos nas punições adotadas em “eventuais perdas de controle”.

Formatted

Formatted

Formatted

A utilização de práticas mais “dialogicas” ou de diferentes “táticas” de relacionamento com os alunos por algumas professoras mostra uma tentativa de melhorar as relações entre adultos e crianças sem precisar se estabelecer um confronto de poder explícito ou autoritário. De acordo com Dubet e Martucelli (1996), entre professor e aluno existe uma relação de poder implícita na qual ambos sabem quem detém o poder maior. Para os autores, a cultura infantil não se coloca em concorrência com a cultura escolar, elas caminham juntas e dependem muito da capacidade profissional do professor. A desordem, para Dubet e Martucelli, deve ser vista como uma manifestação de fracasso do professor e não uma contestação do aluno. Desse modo, a autoridade do professor deve ser considerada como “natural” e exige uma atenção do profissional em todos os instantes. É como se o professor não pudesse deixar os acontecimentos seguirem os seus cursos; eles devem estar sempre atentos para recorrer a estratégias de poder e controle das situações para que não sejam ultrapassados “os limites”.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Os limites da disciplina, embora no caso da Movimento do Saber estejam previstos na lei, é algo que não é explícito, nem universal. O tratamento que as pessoas dispensam em relação à disciplina varia muito de acordo com cada profissional e do que é permitido fazer em cada lugar. Quando um professor utiliza os castigos corporais para manter a ordem e a disciplina, como na escola de Orléans, ele está utilizando um tipo de punição que naquela realidade é coletivamente permitido, e até certo ponto natural, embora se possa pensar que existem outras formas de conduzir a disciplina e a

Formatted

Formatted

Formatted

ordem sem a utilização desses meios que podem ser considerados extremos, nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.

Na escola particular, o professor é obrigado a resolver os problemas de disciplina com os seus alunos na sala de aula com limites “organizacionais”, sem poder recorrer a outras instâncias maiores de poder, ou a alguma forma a castigo, como tirar o aluno da sala de aula, ou intervenções corporais, apenas em casos extremos, pois, caso isso ocorra, o professor está se revelando um profissional que não corresponde às suas obrigações e poderá perder o cargo. Para a escola privada, manter a ordem e a disciplina de seus alunos é uma tarefa única e exclusiva do professor, o que vai ao encontro do que defendem Dubet e Martucelli (1996). Por outro lado, a obrigação de o professor ser um estrategista no que diz respeito à disciplina, reside justamente no fato de a escola ser aberta ao diálogo com os alunos, que tem como proposta pedagógica a participação deles na resolução dos problemas ocorridos na sala de aula e na escola como um todo, fazendo, desse modo, com que o professor assuma mais um papel de “mediador” das questões diante dos alunos e não especificamente de autoridade.

A não existência de um comportamento padronizado na Movimento do Saber quanto à questão da disciplina revela que alguns professores têm menos habilidade na tarefa de educar ou disciplinar os alunos; eles têm atitudes ou comportamentos que, mesmo se situando dentro dos “limites”⁵¹, não provocam dor física ou constrangimento aparente na criança, mas podem contribuir para o desprezo pelo aluno. Tais comportamentos são tão nocivos quanto as outras formas de violência

⁵¹ Estatuto da Criança e do Adolescente. Os limites referidos constam no Livro I/ Título I/ Das disposições preliminares: Art. 5º – Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. E no Capítulo II/Art 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

indicadas ou prescritas nas leis, às crianças. Quando uma professora deixa o seu aluno um horário inteiro fora da sala de aula, sem atividades, várias vezes no ano, ou espera que ele sozinho melhore o seu comportamento, porque “ninguém pode com ele”, pode também estar contribuindo para o desinteresse desse aluno pela escola, mesmo quando a escola e as pessoas da escola estejam atentas para que isso não aconteça.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

A diferença de comportamento dos alunos entre os turnos, anunciada pela merendeira e percebida no dia-a-dia, não acontece pelo fato de que dentro da escola haja uma “seleção” dos alunos por turnos, como mostrado por Rockwell (1997) em seu estudo sobre o cotidiano das escolas no México, e sim, pelo fato de que a distribuição dos alunos por sala é distinta; enquanto pela manhã na única turma da quarta série há quarenta e dois alunos, à tarde existem duas turmas de quarta série com uma média de trinta alunos cada. Isto pode ocasionar uma diferença na ocupação dos espaços sobrecarregando professores e revelando uma falta planejamento das turmas.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

De acordo com Elba Sá Barreto (1975), os problemas disciplinares, principalmente em escolas de baixa renda, ocorrem muitas vezes porque não existe uma compreensão da realidade social em que a escola está inserida e um dos caminhos apontados pela autora para a minimização desses conflitos seria uma ação coletiva da escola, juntamente com a família.

Formatted

Formatted

A norma e a disciplina são fundamentais na formação das crianças, mas as pessoas da escola devem ter claro que isso faz parte de um processo coletivo contínuo. De acordo com Carvalho (1999), a autoridade das pessoas da escola não é uma força institucional, como há muito pensamos, mas uma construção cotidiana pessoal e permanente de cada pessoa que tem como tarefa educar e cuidar das novas gerações. O

Formatted

“cuidar”, estudado por Carvalho, faz parte da complexidade que envolve a tarefa de ensinar. O cuidado não é apenas um sentimento de quem é mãe, é também uma atividade de professor, professora, diretores, diretoras e de todos aqueles que fazem parte da escola. Essa trabalho de Carvalho é contestada por Meirieu (apud Perrenoud, 2000) que admite ser necessário ao professor ou professora, para proteger-se de uma relação pedagógica complexa, misturada às questões afetivas, ser mais racional e estabelecer com as crianças uma relação mais formal, fria e distante.

Formatted

Formatted

Formatted

O limite estabelecido para as escolas públicas brasileiras por intermédio da legislação que defende os direitos da criança e da criação do Conselho Tutelar, pretende pôr fim em práticas calcadas no uso exacerbado do poder, na figura de autoridade existente nas escolas e criar novos modelos de autoridade para uma nova sociedade. Mas, para isso, é preciso um trabalho coletivo envolvendo pessoas dispostas a mudar a imagem até então construída do professor como aquele “todo poderoso”.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Capítulo 4

Formatted

As interações entre as pessoas adultas que trabalham na escola

Formatted

A sala dos professores

Formatted

A sala dos professores é um espaço onde ocorre uma grande sociabilidade entre os adultos dentro da escola. No dia-a-dia de uma unidade escolar, este é o local mais movimentado, depois da sala de aula. Das conversas sobre família, profissão e política à venda de livros e roupas, muitas atividades acontecem na sala dos professores. O que pode revelar situações de integrações e conflitos na comunidade escolar.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

A sala das professoras da escola Movimento do Saber

Formatted

Formatted

Localizada ao lado da sala da dirigente, a sala das professoras da Movimento do Saber tem um tamanho que comporta uma mesa grande no centro, armários e prateleiras. É lá que se localizam o computador, o garrafão de água mineral, os livros para consulta e todos os materiais utilizados na sala de aula e de uso comum das professoras. Diariamente, em cima da mesa tem um jornal oferecido pela Prefeitura. O livro de ponto de todas as funcionárias da escola também está localizado em cima da mesa da sala das professoras. Todos os dias, na entrada e na saída, as pessoas da escola passam por lá para assinar o ponto.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

A sala das professoras também é utilizada como espaço de trabalho das duas professoras readaptadas que se responsabilizam pelos livros da biblioteca. Elas utilizam a mesa da sala para catalogar, conferir os recebimentos dos livros de empréstimos e preencher os arquivos. É comum também encontrar crianças que saem da aula por motivo de indisciplina. Algumas fazem atividades, outras apenas ficam sentadas.

Formatted

Todos os dias, início da manhã, as professoras que chegam antes do toque vão para a sala esperar o horário de entrada e as que chegam depois também dão sua passada no local. Lá elas conversam sobre a família, sobre fatos ocorridos, lêem o jornal, selecionam material ou apenas sentam para descansar e esperar o horário do

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

toque da sirene. De vez em quando aparece alguém contando um caso ou piadas engraçadas.

Formatted

Formatted

Já no horário do recreio, a rotatividade das professoras na sala não é muito grande pelo fato dos horários do lanche serem diferenciados. Elas quase não se encontram, apenas muito rapidamente.

Formatted

Formatted

Formatted

No final do expediente, além dos encontros de saída para a assinatura do livro de ponto, geralmente acontecem reuniões, avisadas com antecedência, para conversar sobre algum assunto ou problema que necessita de decisões coletivas, como este que ocorreu no mês de maio, quando um grupo de professoras da tarde que se reuniu para ouvir alguns avisos da dirigente, sobre o racionamento de energia elétrica e sobre a ordem da Secretaria de Educação de não parar mais as aulas para fazer reuniões pedagógicas. Para esse momento, as professoras largaram as crianças quinze minutos antes do término do horário.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

A sala estava cheia e as professoras falavam todas ao mesmo tempo. O clima era de muita descontração e informalidade, diferente das reuniões habituais, tanto que uma professora, antes de começar os avisos, chamou a atenção das pessoas que estavam na sala para contar uma piada “picante” e pediu em voz alta: *fecha os ouvidos quem é de menor que essa é ótima...* Todas as professoras ouviram e riram. Elas demonstravam que estavam bastante à vontade naquele espaço; mesmo que este momento tenha características de uma reunião, ele era um encontro de avisos e não estava acontecendo na sala de aula, onde ocorrem sempre as reuniões importantes da escola. A forma de organizar as falas era diferente das outras reuniões. Algumas professoras que chegaram por último preferiram ficar de pé, pois sabiam que aquele

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

encontro seria rápido. A dirigente, antes de entrar no assunto, muitas vezes teve que chamar a atenção das professoras para que elas parassem de falar para poder iniciar os avisos. Até que ela disse já quase gritando: *minha gente o assunto é sério!* E todas as pessoas se calaram. Assim, a dirigente iniciou dando a notícia do cancelamento das reuniões pedagógicas no horário de aula pela Secretaria de Educação, dizendo que, a partir de agora, elas teriam que desconsiderar o calendário de reuniões pedagógicas, construído no início do ano, porque a Secretaria de Educação não quer que os alunos saiam mais cedo da escola e nem fiquem sem aula para as professoras se reunirem, seja por qual for o motivo. Todas se mostraram indignadas. Uma professora disse sobre a atitude da Secretaria:

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

(...) É lasca, a gente não acredita que essa Secretária está fazendo isso. Ela está me decepcionando, nunca pensei que quando o PT (Partido dos Trabalhadores) chegasse na Prefeitura fosse assim, tão autoritário.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Outra professora completou:

Eu já deixei, faz muito tempo, de vestir "camisas", no fundo é tudo igual... e ela que nas outras gestões não era nem do PT e já tava aí como Secretária...

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Sobre o assunto, uma professora perguntou à dirigente: *será que a gente não pode fazer um ofício para a Secretaria e solicitar um horário para a reunião de acompanhamento dos alunos?*

A dirigente respondeu: *Isso a gente não precisa pedir... A gente enrola a Secretaria porque a Secretaria também enrola a gente. O que podemos fazer é diminuir o número de reuniões.*

Formatted

Formatted

Formatted

E uma outra professora complementa: *Sim, mas se por acaso ela souber e vier aqui perguntar, você diz que a gente parou para poder planejar, pra botar as coisas em dia, a gente tá acobertado, não?*

Formatted

Formatted

Formatted

A dirigente decidiu com o apoio do grupo, naquele momento, continuar com as reuniões pedagógicas, mesmo contrariando as orientações oficiais. Em meio a muitas conversas, a dirigente falou na questão do racionamento de energia e que era importante que todos colaborassem para a escola atingir a meta proposta pela Companhia de Energia Elétrica, que todas ficassem atentas para ao saírem das salas, não deixarem as luzes acesas e que todas fechassem as portas com chave, no término do horário. As professoras concordaram e o assunto foi encerrado.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Depois, a dirigente avisou que o grupo de cultura estava precisando de roupas novas, principalmente o maracatu. Disse que vai ver o que vai poder comprar com o dinheiro da escola. Algumas professoras comentaram a importância do grupo para as crianças da escola. Uma outra professora sugeriu:

Formatted

Formatted

a gente precisava ver um projeto para fazer essas roupas. Poderia ser até nós professores mesmos, mas se envolver de verdade porque esses meninos aprendem muita coisa. Quando eles vão se apresentar eles vêem muita coisa... O Ronaldo mesmo, ele é o melhor da sala, em tudo...

Formatted

A partir desses depoimentos, todas as falas foram no sentido de dar sugestões para ajudar o grupo da escola. Depois as conversas foram diminuindo e a dirigente disse que eram esses os avisos e pediu a colaboração de todas as pessoas nas questões tratadas. A partir daí o grupo se dispersou e as professoras foram embora.

Outro momento que chamou a atenção, nos encontros na sala das professoras, foi o processo de aquisição de um fardamento de uso coletivo das professoras. No início do ano letivo as professoras não usavam fardamento, algumas vestiam uma camiseta de malha Hering com o nome da escola. Essa camisa todas as pessoas da escola tinham, desde a professora até a merendeira. No começo do semestre uma professora perguntou quem gostaria de fazer uma roupa para dar aula que não fosse aquela blusa branca, já que normalmente se gasta muita roupa para vir trabalhar. Todas que estavam presentes se manifestaram a favor, mas pensaram em um modelo mais arrumado, “como das moças que trabalham em empresas”, que elas pudessem ir para qualquer outro lugar após a aula, sem que ficassem mal-vestidas. Desse modo, pensou-se em uma roupa que fosse confortável e bonita. Uma professora sugeriu uma roupa como ela tinha visto, de malha com corte reto, calça e blusa de uma mesma cor. Então uma professora disse que tinha uma moça aqui da comunidade que tinha uma fábrica de roupas de malha que fazia fardamento de várias empresas "chiques". Depois a discussão foi como colocar o nome da escola. Uma outra professora afirmou que era bom que tivesse o nome da escola para que elas fossem identificadas como suas professoras. E que o nome poderia ser bem discreto, como nas fardas das empresas.

A vendedora de roupas chegou em um dia, no meio de uma manhã, que tem o maior número de professoras e mostrou vários tipos e modelos. As professoras foram escolher a cor e o modelo, cada uma deu a sua opinião, chegando depois a um

Formatted

consenso. A farda escolhida foi azul com letras bordadas em vermelho com o nome da escola. Durante esse dia, as professoras iam e viam de suas salas para decidir o modelo e encomendar o seu tamanho. A equipe dirigente também fez o fardamento. Apenas a equipe de auxiliares não participou desse momento.

Formatted

Além dos momentos de encontros de descontração, espontaneidade e de consensos coletivos, vividos na sala das professoras, também foi possível perceber climas de tensões e divergências entre as pessoas da escola. Pequenos subgrupos em determinados pontos da mesa em conversas privadas, como também ausências de professoras na sala por determinado período de tempo. Professoras que costumeiramente sentavam para conversar, evitavam entrar na sala por algum motivo e criavam outros lugares para as conversas na escola.

A sala dos professores da escola particular

A sala dos professores desta escola fica em um local pequeno com uma pequena mesa, dois sofás, um quadro de avisos, um filtro de água e uma garrafa de café. No início do dia, a sala fica cheia de professores e professoras de todos os níveis de ensino que chegam, tomam café ou água, e esperam o toque para entrar nas salas.

Formatted

Formatted

Como existem diferentes horários de início de aulas, existe também uma grande rotatividade de pessoas. Os grupos de pessoas parecem não se misturar. Os professores dos alunos do Ensino Fundamental II e Médio formam um grupo. As professoras do Ensino Fundamental I e da Educação Infantil formam outro. A diferença aparece até na

ocupação do espaço. As professoras do Fundamental costumam sentar nos sofás para conversar e o outro grupo fica de pé ou sentado à mesa. O espaço parece ser pequeno para o quantitativo de professores da escola, mas, durante a jornada escolar, como existem vários horários, é possível acomodar melhor as pessoas que lá ficam. No recreio, nem o grupo de Fundamental I se encontra com o de Infantil por conta das diferenças nos horários. No final do expediente ninguém utiliza a sala, pois todos saem da escola logo após o toque. Existe de fato, nesta escola, uma grande rotatividade de pessoas na sala de professores devido a uma grade de horários bastante diferenciada. E por isso, foram observados poucos momentos de encontros e conversas entre os grupos.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

A sala dos professores da escola de Orléans

A sala de professores de Orléans é bastante ampla e muito equipada. Possui uma máquina xerox, uma máquina de café, forno de microondas, armários, quadro de avisos, uma grande mesa no centro da sala, alguns livros, geladeira e duas poltronas confortáveis. Existem duas portas de vidro; uma que dá para o corredor de dentro da escola e outra que dá para o pátio do recreio das crianças.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

O espaço é muito utilizado na escola. No horário de entrada o local é passagem obrigatória de todos. Como a maior parte das pessoas trabalha os dois turnos, elas utilizam a sala inclusive para fazer as refeições como o almoço. Durante o

Formatted

horário de aula, as merendeiras e auxiliares também utilizam a sala para tomar lanche e conversar.

Os momentos de conversas na sala dos professores dessa escola são muitos.

Quase todos falam enquanto tomam café, tiram xerox ou fazem a refeição. Em janeiro, no horário do almoço, houve de uma situação de conversa entre os professores sobre

Formatted

algumas questões normativas da escola. Depois do término do primeiro horário, as

Formatted

professoras e professores foram entrando na sala e organizando seus almoços. Eles

trouxeram de casa a comida pronta e a aqueceram no forno de micro-ondas. Todos se

sentam à mesa, inclusive o diretor que é o último a chegar na sala. Neste dia estava

presente também no almoço uma professora pesquisadora do INRP (Institut National

de Recherche Pédagogique) que estimulou muito os assuntos do dia. A conversa foi

diversificada, uma hora falou-se sobre viagens de férias, dos locais mais preferidos

para os passeios, em outro momento a conversa girou em torno do projeto da escola.

Formatted

Formatted

Um professor falou como ele percebia a cobrança da inspeção acadêmica com relação

à construção obrigatória do projeto escolar, que deve ser refeito todo ano⁵². Ele

Formatted

Formatted

afirmou ficar admirado com a exigência do Ministério da Educação e da Inspeção

Acadêmica⁵³, pois na realidade nem sempre acontece o que está no papel, porque, para

ele, o que é mais importante é a prática profissional do professor. Uma professora

concordou com o professor dizendo que o projeto é só pro forma, todas as vezes se

copia o anterior e pronto, satisfaz a burocracia. Uma outra professora diz que o que

acontece na prática, com essa idéia do projeto, é você planejar atividades sem os

alunos, sem a realidade do dia-a-dia e quando eles chegam não se interessam e aí o que

⁵² O projeto escolar, nas escolas primárias francesas, foi idealizado pelo Ministério da Educação e é exigido pela Inspeção Acadêmica que inspeciona o funcionamento das escolas. Nos projetos, cada escola define as suas prioridades com relação ao currículo e às suas ações.

⁵³ O Ministério da Educação Francês elabora as Diretrizes Gerais de Ensino e a Inspeção Acadêmica tem a função de organizar e administrar, em níveis municipais, as escolas, a partir das orientações.

está escrito não se realiza. Eles disseram também que quando os alunos da escola de formação vão fazer estágio na escola, chegam com a cabeça cheia de teorias e eles tentam ajudá-los a confrontar as suas idéias com a realidade. A conversa durou até o início do segundo turno quando todos voltaram para as suas salas de aula. A maioria dos presentes deu a sua opinião contrária às exigências do documento escrito e, por conseguinte, às orientações oficiais.

Formatted

Formatted

A sala dos professores: território demarcado ?

Formatted

Formatted

A sala dos professores das três escolas possui estruturas físicas bastante diferentes. Mesmo assim, todas elas favorecem maiores e menores momentos de integração entre os adultos da escola. A escola particular é a única que possui uma estrutura física pouco acolhedora. O fato de não ter uma mesa onde as pessoas possam sentar conjuntamente, já dificulta esse encontro entre elas, que se dispersam entre um sofá e outro, formando pequenos grupos de conversas. Tanto a organização da escola quanto a diversidade dos grupos parecem também não contribuir para o desenvolvimento de um comportamento gregário entre os que trabalham naquela escola. Na Movimento do Saber, a sala das professoras, além de ser usada para outras finalidades, é passagem obrigatória de professoras, equipe de direção, coordenação e auxiliares. A assinatura do livro de ponto, na sala das professoras, de todas as pessoas que trabalham na escola já promove, por si só, um espaço de encontro.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

O clima de “território demarcado” que o espaço confere às pessoas da Movimento do Saber favorece momentos de descontração e de desenvolvimento de cumplicidades como o que ocorreu na reunião de avisos. De acordo com Goffman (1967), os rituais de interação dependem dos espaços onde estão sendo desenvolvidos. Embora o grupo de professoras seja o mesmo, o espaço contribuiu para que algumas pessoas, como no caso da dirigente, se libertem da sua postura de mediadora e pessoa de confiança, indicada pela Secretaria de Educação⁵⁴, e se coloquem como integrante do grupo da escola que constrói cotidianamente aquela realidade. Por outro lado, essas atitudes tomadas de maneira descontraída no espaço da sala das professoras estão intimamente vinculadas às questões que ocorrem na conjuntura, no âmbito das novas “estratégias” políticas da atual Secretaria de Educação. Ao mesmo tempo em que o grupo da Movimento do Saber recebe as novas orientações administrativas com as quais não concorda, ele demonstra o seu descontentamento com as políticas do governo atual de uma forma geral, fruto das expectativas eleitorais criadas pelo grupo que começa a desmoronar, abrindo espaço para as construções de novas “táticas” de operacionalizações no cotidiano da escola.

É no mesmo clima de “território demarcado” que a escola de Orléans revela seus descontentamentos com a formalização dos projetos exigidos pelo Ministério de Educação e cobrados pela Inspeção Acadêmica. A crítica feita pelos professores e professoras sobre o que se “pensa” para as escolas e o que se vive na prática escolar é um consenso no grupo. A idéia de que a escola é vista como um ambiente em que se realiza na prática o que os grandes educadores desenvolvem em suas pesquisas é uma

⁵⁴ De acordo com WEBER, Silke (1991), a escolha de um diretor ou diretora pelo Secretário de Educação pode ser uma forma de manter os favoritismos políticos. Desse modo, estão presentes nessa relação entre dirigente de escola e Secretaria de Educação principalmente, elementos como lealdade e obediência.

Formatted

discussão que vem à tona quando se exigem determinados procedimentos da escola⁵⁵.

A idéia de que cada realidade escolar “fabrica” a sua própria maneira de fazer, a partir das suas necessidades, é o que está presente entre o grupo de professores dessa escola. Para isso, o grupo utiliza-se de “táticas” para cumprir as formalidades exigidas pela Inspeção Acadêmica, repetindo o que já foi feito sem nenhuma preocupação com a sua realização ou operacionalização prática.

As “táticas” construídas coletivamente são reveladoras de encontros de identidades profissionais e pessoais que convergem na construção de uma identidade comum, a do grupo da escola. O caso da escolha do fardamento pelas professoras da Movimento do Saber é revelador de um sentimento de construção de uma identidade de grupo. O fato das professoras desejarem uma roupa que não seja apenas uma roupa de “professora”, a camiseta Hering com o nome da escola, mas uma roupa que seja equivalente à usada nas grandes empresas, pode estar representando, naquele momento, o valor da empresa em relação à escola. E que ao sair da escola elas poderão ir a qualquer lugar sendo “bem identificadas” com a farda que possui o nome da “empresa” escola.

As reuniões

⁵⁵ Anne-Marie CHARTIER analisa, em seu artigo “L’expertise entre savoirs pratiques et savoirs théoriques”, os saberes utilizados pelo professor na sua prática profissional que em muitos momentos se afastam do conhecimento acadêmico teórico recebido na sua formação, dando espaço para a utilização de táticas de interação com os alunos e com o conhecimento.

Tanto do ponto de vista educacional, como do ponto de vista sociológico, as reuniões pedagógicas e administrativas são consideradas fundamentais no debate mais recente sobre a escola. Dentro desta perspectiva, as pessoas envolvidas no processo escolar deverão participar dos momentos de reunião para discutir, tomar decisões sobre os projetos e as atividades escolares. Esse novo movimento é chamado de gestões participativas ou democráticas⁵⁶. Segundo Nóvoa (1995), o momento de encontro da comunidade escolar para discutir as necessidades, perspectivas e normas é muito importante não apenas para a sua organização educativa, como também para a construção da identidade da escola. As reuniões revelam as conjunturas políticas da escola e as relações sociais que existem entre as pessoas e também os vínculos que a escola mantém interna e externamente.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Reunião com a equipe de dirigentes e professores

A reunião na Movimento do Saber

Formatted

No início do primeiro semestre de 2001, após a reunião oficial do início do ano escolar organizada pela SEC – Recife, dois dias foram consagrados à elaboração do projeto anual de cada escola. A preparação e organização desses dois dias são de

Formatted

Formatted

⁵⁶ Sobre a questão ver: LIBÂNEO, José Carlos (2001). *Organização e gestão da escola: teoria e prática* 3ª ed. Goiânia: Alternativa. LIMA, Licínio C. de (2001). *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez. PARO, Vitor Henrique (1997). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo, Ática.

responsabilidade da equipe de dirigentes e de coordenadores pedagógicos. Apresentaremos aqui o contexto histórico e político em que essa situação se apresenta.

Em fevereiro de 2001, a Secretaria de Educação muda por conta da recente eleição para Prefeitura da Cidade do Recife. Foi escolhido para prefeito o candidato do PT (Partido dos trabalhadores). A secretária de educação escolhida, bem conhecida no mundo dos professores, decide transferir para um novo posto a direção da escola que observei. A equipe pedagógica se encontra, assim, sem diretora no início do ano letivo.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Por ocasião da reunião geral, antes da entrada na escola, todos os professores assinaram uma petição para reclamar o direito de eleger uma nova dirigente, contrariamente ao procedimento habitual. O documento foi entregue à Secretaria de Educação e até acontecer a reunião não se tinha conhecimento do resultado deste processo.

Formatted

Formatted

Formatted

Como se desenvolve a reunião?

Quando as professoras chegaram para o início ano letivo na escola foram informadas que a vice-dirigente, a assistente de direção e uma coordenadora pedagógica organizaram dois dias de atividades, mais precisamente, duas manhãs de reuniões para discutir as diretrizes pedagógicas para o ano que começa.

Formatted

Formatted

Estavam presentes, neste dia, dezoito professoras, a vice-dirigente, a assistente de direção e duas coordenadoras pedagógicas. No primeiro momento da reunião, foi feita uma leitura silenciosa de um texto de uma música (Gonzaguinha: a vida) e depois as pessoas fizeram uma interpretação da mensagem do texto. A letra da

Formatted

música ressaltava a importância de viver em sociedade e que todos eram fortes e tinham direitos. Após a leitura, todos cantaram e se saudaram.

Formatted

No segundo momento, houve a apresentação das pessoas que estavam presentes e um breve relato das suas férias. Esse relato foi rápido e, logo em seguida, a vice-dirigente me apresentou para o grupo como “professora da Rede” e aluna do doutorado na Universidade Federal de Pernambuco; pediu também que eu explicasse um pouco o trabalho que eu desenvolvia e quando terminei de falar ninguém perguntou nada. Em seguida, a vice-dirigente continuou com o outro ponto da pauta que tratava das divisões das turmas. Antes de distribuí-las, ela falou da orientação da Secretaria de Educação de atender à demanda da comunidade por vagas mesmo que excedesse ao número de alunos permitidos por turma. A seguir, fez a distribuição das listas.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Algumas professoras mostraram-se inquietas com a turma que receberam, mais especificamente com o recebimento de um aluno mais trabalhoso e já conhecido na escola, ou com o seu quantitativo de alunos na sala. Imediatamente, a vice-diretora tentou contornar a situação informando que iria solicitar mais duas professoras para dividir as turmas maiores e que também funcionavam em duas salas anexas à igreja protestante ao lado. Elas aceitaram.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

O outro ponto de pauta era uma informação sobre a saída da diretora para outra escola por orientação da Secretaria atual. Neste momento, percebe-se um clima de inquietação entre as professoras. A vice-dirigente explicou que o motivo que levou a Secretaria a indicar a ex-diretora para outra escola era que tinha uma escola com problemas de violência em um bairro muito carente e pediu que ela aceitasse o desafio de transformar a escola. Avisou, também, logo em seguida, que não sabia quem ocuparia o seu lugar. Mudando o tom, com uma voz emocionada, falou que tinha tido

Formatted

conhecimento das reuniões ocorridas durante a capacitação, no sentido da solicitação feita pelas professoras à atual Secretaria de Educação de eleições diretas para a escolha da nova dirigente. Nesse momento, as pessoas que estavam na sala calaram e entreolharam-se. Uma professora confirmou o que aconteceu na capacitação e disse que considera importante esse processo que elas estão vivendo, pelo fato dele revelar que as professoras estão preocupadas com o futuro da escola. Ressaltou que escolha de um conjunto de novos dirigentes, pela Secretaria de Educação, que não estivesse sintonizado com esta idéia poderia comprometer o valor “diferenciado” da escola. Completou afirmando que já que se tratava de um governo popular, que tinha como diretriz principal a consulta e a participação do povo na sua administração, e conseqüentemente as eleições diretas para a escolha dos novos dirigentes da escola, e também, já que este desejo estava expresso no Projeto Político Pedagógico da escola, nada mais justo que a comunidade se articulasse nesse sentido.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Outra professora afirmou que a questão da escolha nesse momento é ainda “verde”, que falta amadurecer com os outros segmentos da escola: “somos apenas uma parcela desse processo”. Complementa: “a nossa escola é uma referência na Rede e, portanto, precisa ser mais política e avançar mais ainda”.

Formatted

Em seguida, outras professoras se inscreveram para dar seu depoimento sobre o movimento surgido na escola, colocando-se a favor ou contra. Uma professora relatou o que aconteceu durante a capacitação e reafirmou sua posição de apoio à “chapa” criada por elas. Ao mesmo tempo, pede que as colegas façam uma reflexão e sejam éticas nesse momento que estão vivendo para que esse processo não provoque uma “destruição” das relações interpessoais construídas entre elas.

Formatted

Formatted

Formatted

Ao meio dia e meio, a vice-dirigente, que se manteve calada a maior parte da reunião, resolve dar por encerrada a sessão por conta do avanço da hora. Ela reafirma a importância do momento vivido pela escola, mas diz que todos devem aguardar a decisão da Secretaria de Educação e sublinha que é necessário voltar ao trabalho. Dois meses mais tarde ela será nomeada oficialmente ao posto de dirigente. O que se presume é que este fato já era do seu conhecimento no dia da reunião.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

A partir do recorte dessa situação vivida na escola, percebe-se que existe uma relação entre o que ocorre em outras esferas da sociedade e o interior da escola. Nesse momento, o cotidiano como esfera do social, não se produz enquanto realidade construída independente das estruturas sociais. Pelo contrário, nessa situação, a presença da esfera política e institucional pode ser percebida quando a mudança dos gestores da política municipal “vai permitir” que elas se movimentem no sentido de “decidir o destino da nossa escola”, embora ocorra antes das diretrizes institucionais da nova gestão serem anunciadas, principalmente no que diz respeito às eleições diretas para dirigentes escolares.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

A construção dessa situação cotidiana é reveladora de muitos elementos que estão presentes no interior da escola. De início, diz respeito a uma série de discursos que chegam até essa realidade escolar e que são transformados a partir das diversas experiências pessoais existentes. Os discursos produzidos pelo Prefeito durante a campanha eleitoral e por toda uma discussão travada pela academia sobre formas democráticas e gestão educacional que chegaram até a comunidade escolar, favoreceram, em certa medida, essa mobilização no sentido de mostrar que estão prontas para decidir o destino da escola, mesmo quando estas situações ainda não estejam previstas no regimento formal daquela instituição.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Outra questão que a situação suscita é a preocupação do grupo ser portador de uma identidade coletiva que deve ser preservada em função da imagem que a escola representa para a comunidade. A importância da manutenção das relações interpessoais desenvolvidas aparece em diversos momentos, inclusive ao iniciar a reunião com uma atividade de reflexão, no sentido de fazer lembrar às pessoas a importância de estarem unidas em um objetivo comum, explícito no Projeto da escola. Esse tipo de atividade faz com que a atuação profissional exercida, naquele momento, se misture com as questões afetivas relativas à vida em coletividade como uma forma de conseguir os objetivos da escola.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

A reunião de rotina em uma escola de Orléans

A reunião observada foi realizada no mês de janeiro, depois do horário de aula, no retorno das férias do Natal. Esta reunião tem a participação de todos os professores titulares e o diretor da escola. É o diretor quem começa a expor a ordem do dia e explica a razão da minha presença na reunião, o que não provoca nenhum comentário dos participantes. Os dois pontos principais da ordem do dia concernem, de uma parte, aos problemas a resolver na organização cotidiana, de outra parte, às informações vindas da inspeção acadêmica.

Formatted

Formatted

Os problemas em questão foram trazidos pelas auxiliares de serviços gerais (um está relacionado, por exemplo, a um preservativo encontrado no banheiro dos

meninos). Os professores discutem cada ponto em particular que diz respeito a questões de segurança, como a necessidade de fechar o ginásio com um cadeado após os cursos de educação física, de vigiar (observar) os jogos durante a recreação, sobretudo o tênis de mesa, vigiar a disciplina no momento de saída e de idas e vindas dos alunos na escola. Todos esses problemas são resolvidos muito rapidamente. Com efeito, os professores levantam logo as mãos para intervir ou para confirmar as propostas do diretor e dar exemplos pessoais sobre os assuntos tratados. Alguns se colocam como voluntários para dividir as tarefas para resolver os problemas apontados (oferecer palestras sobre sexualidade na classe da quarta série, organizar jogos de tênis de mesa na hora da recreação, vigiar as saídas), ao mesmo tempo o diretor anota os nomes dos responsáveis.

O segundo momento coloca mais debates. O diretor lembra o projeto da inspeção acadêmica que se refere ao intercâmbio internacional de professores e o risco do fechamento de uma sala de aula no próximo ano. O intercâmbio previsto para esse ano com os professores alemães, que passarão duas ou três semanas, não entusiasma nenhum dos participantes e suscita uma grande discussão entre os professores e muitas brincadeiras que fazem rir a todos. A questão da língua (aparentemente os professores alemães não sabem falar francês) parece um obstáculo explicando esta resistência, mas o que parece duro de suportar é a temporada dos professores nas suas salas de aula. O diretor intervém lembrando que a inspeção acadêmica tem muito gosto na realização desse projeto e que o mesmo se inscreve no projeto maior que é o da Comunidade Européia, ao mesmo tempo em que os professores da escola deverão passar por essa experiência na Alemanha em breve. Passa-se, então, para outro objeto sem que este

Formatted

seja resolvido, ficando todos advertidos de que mais cedo ou mais tarde todos terão que viver essa experiência na escola.

O diretor em seguida fala sobre os estagiários do IUFM (Instituto de Formação de Professores), que terão que receber durante o semestre para realização do estágio de prática pedagógica nas salas de aula. A reação é também viva, os professores fazem lembrar os problemas que passaram com os estagiários em sala de aula e afirmam que a presença deles é perturbadora para os alunos e altera a rotina da classe. Tudo se passa como se cada um estivesse bem consciente que a vinda dos estudantes e dos colegas alemães terá lugar de toda a maneira, mas que é importante protestar contra as cargas de trabalho suplementar que ocorrerão. Sem contradizer seus colegas, o diretor lembra que as solicitações múltiplas manifestam a boa reputação da escola e dos professores e que, portanto, todo mundo deveria então ter interesse em manter a boa imagem da escola mesmo sendo difícil para sua rotina.

Com relação ao fechamento da classe (que diz respeito diretamente ao diretor, pois ele perderá sua dedicação exclusiva para administrar a escola e ficará com uma sala de aula em meio horário), o diretor distribui a cada um os papéis enviados pela inspeção. Ele faz uma análise do efetivo de alunos em diferentes escolas da circunscrição e menciona que, em certos casos, as famílias deixam as escolas públicas do setor devido aos problemas de ordem cotidiana (falta de vigilância, fuga de alunos durante a jornada escolar, briga entre as crianças e violências diversas). Os professores lembram que esse tipo de problema não acontece dentro dessa escola, mesmo porque eles não relaxam na vigilância. Todos falam ao mesmo tempo e cada um quer encontrar uma solução para evitar a supressão da classe e, ao mesmo tempo, dizer o que pensa sobre a organização futura (com classe de dois níveis escolares, etc.). Os

Formatted

professores mostram-se preocupados com o que vai se passar, mas, sem verbalizar, eles parecem admitir a necessidade de dividir seus postos com outras escolas.

Formatted

Formatted

A reunião prevista para durar das seis às oito horas termina rapidamente às oito horas e dez minutos. O diretor diz que a pauta do dia terminou e todos se levantam mais que rapidamente sem se prolongar nas conversas.

Formatted

Formatted

Elementos específicos das duas reuniões

Formatted

Formatted

As duas reuniões são difíceis de serem comparadas porque uma é reunião de rotina (Orléans) e a outra é uma reunião de início de semestre dentro de uma nova situação (mudança de direção no momento de uma mudança política municipal). Uma reunião tem então um caráter técnico e a outra é bastante política. Entretanto, considerando a diferença de estilo, podemos observar semelhanças e diferenças de funcionamento que manifestam a maneira como cada equipe se organiza nas ações cotidianas.

Formatted

Formatted

Tanto em Orléans quanto na Movimento do Saber, a direção é quem possui um papel central nas definições dos temas a serem tratados, na distribuição da palavra e no tempo consagrado aos diferentes assuntos. Nos dois casos, numerosas conversações paralelas se sobrepõem às palavras endereçadas ao grande grupo. A direção, nos dois casos, aporta informações vindas das autoridades e ela se reveste de um papel de intermediária, sem tomar partido publicamente nem das autoridades nem contra elas. Seu papel é de levar os professores a considerarem as instâncias superiores

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

e a organizarem o seu trabalho futuro em consequência. Tanto o diretor como a vice-dirigente querem manifestar que são membros da comunidade de professores, mesmo sem ensinarem no seu dia-a-dia. Esta semelhança de postura deve ser destacada porque na França ela se apóia em uma realidade de estatuto (o diretor é sempre um colega e não um superior hierárquico, pois ele recebe a mesma remuneração se estivesse em suas funções normais), e na Movimento do Saber, o diretor não é necessariamente um antigo professor (ele pode ter diferentes origens profissionais e é nomeado a partir de orientações políticas).

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Tanto na escola de Orléans como na Movimento do Saber, os professores participam ativamente das discussões, mesmo se nos dois casos existem professores que não dirigem a palavra para todo o grupo, têm sempre aqueles que monopolizam as discussões.

Formatted

Formatted

Formatted

Nos dois casos, várias intervenções se colocam sobre a imagem da escola que deve ser preservada. Estão sempre lembrando a boa reputação do estabelecimento e que as decisões deverão ser tomadas levando em consideração esta imagem.

A primeira diferença entre a Movimento do Saber e a escola de Orléans se refere à gestão do tempo. Na Movimento do Saber, a meia jornada de discussão (de oito horas às doze e meia) é consagrada, quase toda, a um só tema, sobre o qual todo mundo ou quase todo mundo se exprime. É esse o objetivo real das intervenções. Elas não estão interessadas em achar uma solução imediata, mas em mostrar publicamente de que lado cada uma se coloca. Uma pausa é observada no meio da manhã e os numerosos pontos de pauta previstos não serão tratados por falta de tempo. Em contrapartida, na outra escola, todos os pontos de pauta previstos são abordados, a

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

reunião começa pelos pontos que requerem uma decisão e o diretor se preocupa que eles sejam rapidamente solucionados. É somente no segundo tempo que na reunião se abordam questões que exigem um certo debate, mas que também não requer certa urgência de decisão.

Formatted

Formatted

Uma outra diferença diz respeito ao ritual da reunião. Na Movimento do Saber, a abertura da sessão, a música, as apresentações, os relatos de férias etc., tudo isto cria uma atmosfera de convivência emocional⁵⁷. As diferenças de pontos de vista põem em risco a relação profissional e fazem aparecer os conflitos emocionais e interpessoais, como sublinha a colega desfavorável a idéia das eleições. É por isso que, publicamente, ninguém diz nomes de colegas suscetíveis de concorrer às eleições para dirigente.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Em Orléans as relações são muito mais técnicas, mas não são isentas de poder nas indicações de responsabilidade solicitadas e as situações de tensão são neutralizadas com as “brincadeiras de trabalho” (brincadeiras sobre os alemães).

Formatted

Nos dois casos, a memória coletiva⁵⁸ dos eventos passados, vividos em conjunto, está presente nas reações que observei (brincadeiras em Orléans ou emoção na Movimento do Saber). Ela diz respeito a um saber dividido que ninguém evoca explicitamente (por exemplo, o fato de que as professoras, há oito anos atrás, puderam afastar sua dirigente das funções junto com a comunidade e obter o acordo da Secretaria de Educação).

Formatted

Formatted

⁵⁷ GOFFMAN, Erving (1967). *Interaction ritual: essays on face-to-face behavior*, New York: Anchor books, faz referências à questão da emoção nos rituais de interação em diversos contextos, inclusive no trabalho como algo que pode ser utilizado pelo grupo de interação para mudar as situações com implicações simbólicas importantes para o grupo.

⁵⁸ HALBWACHS, Maurice (1990). *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, mostra como os tempos, os universais concretos, abstratos e presentes tematizam a memória coletiva vivida no cotidiano.

Formatted

Reunião com a equipe da escola e a família

As reuniões com a participação da família só foram observadas no Movimento do Saber. Neste momento selecionaremos três delas que ocorreram durante o ano. Uma aconteceu no início do ano, sob a direção da antiga dirigente, a outra foi uma reunião de rotina de uma sala de aula (4ª série) para apresentar o rendimento escolar das crianças e, por último, uma reunião para discutir com os pais o novo plano de recursos financeiros e desenvolvimento que seria implantado na escola (PDE).

Formatted

Formatted

Formatted

Na primeira reunião, a comunidade foi convocada pela antiga dirigente para comunicar a sua saída da escola. A reunião foi realizada em uma sala de aula. Estavam presentes cinco professoras⁵⁹, a ex-dirigente, a vice-diretora e atual dirigente, a antiga assistente de direção e dezesseis pais (quatro homens e doze mulheres). Esta reunião, que durou quarenta e cinco minutos, foi comandada pela antiga dirigente, que mostrava uma certa proximidade com os familiares presentes.

Formatted

Antes do início da reunião, todos pareciam já saber o motivo de serem convidados para esse momento. As conversas entre alguns familiares e professores revelavam algum conhecimento sobre o assunto. Quando a ex-dirigente entrou na sala pediu para que todos ficassem mais próximos, devido ao pequeno número de participantes e deu início à reunião. Ela começou a sessão fazendo uma retrospectiva

⁵⁹ As professoras foram comunicadas da reunião pela vice-dirigente na manhã do primeiro dia de aula. Foi explicado para elas o motivo da reunião e que seria facultativa a presença, já que tinham sido solicitadas para trabalhar apenas no turno da manhã no primeiro dia de trabalho na escola, após as férias escolares.

da atividade desenvolvida por ela na escola, durante oito anos. Falou dos projetos, das parcerias, das vitórias nos concursos, dos recursos conquistados, das melhorias físicas da escola, do nível de ensino e do baixo índice de evasão e repetência dos alunos. Revelou o quanto se dedicou à escola e do orgulho que tinha de ter contribuído para o seu crescimento, mas que, a convite da Secretaria de Educação, ela deveria enfrentar um novo desafio, que era o de assumir uma escola que se situa em uma comunidade de risco.

Formatted

Formatted

Formatted

Um pai questionou o porquê da Secretaria tê-la escolhido e não outra pessoa. Ela respondeu que não tinha sido uma imposição e sim um convite, principalmente por conta da relação amistosa que tinha com a Secretária, e que se sentia muito honrada por recebê-lo, pois ele representava um reconhecimento do seu trabalho na Movimento do Saber:

Formatted

Formatted

“eu acho assim, que quando a gente faz uma coisa num canto, que dá certo, a gente tem é que fazer com que em outros lugares dê certo também e assim o que a gente acredita, que é mudar a vida dessas crianças que a gente sabe que tem poucas oportunidades nessa vida, pode acontecer”.

Formatted

Depois da revelação da ex-dirigente, veio logo a grande curiosidade de todos, inclusive, motivo da reunião do grupo de professoras, que era: quem vai assumir o seu lugar? Mesmo já sendo do seu conhecimento, afirmou não saber ainda, mas que a

Formatted

Formatted

Secretária havia garantido que seria alguém da escola, mas que, até a nomeação da nova dirigente, a antiga vice iria responder pela escola.

Formatted

Formatted

Todos demonstraram sentir muito a sua saída e dizem esperar, agora, é que a escola não caia com a nova diretora.

Formatted

Formatted

No final da reunião ela afirmou que iria continuar colaborando com a escola junto com a nova dirigente e que ela estaria disponível para qualquer coisa que a escola precisasse: *afinal, eu sou daqui, eu moro aqui.*

No final de março, todas as turmas fizeram reuniões com a família para discutir o processo escolar dos alunos. Cada turma em um dia diferente para que a família que tivesse mais de um filho, em turmas diferentes, pudesse participar de todas. Esta ocorreu com pais e mães da 4ª série no final do expediente. Estavam presentes a professora da sala, a coordenadora pedagógica e onze mães.

Formatted

Formatted

Ao iniciar a reunião, a professora justificou a ausência da dirigente. Em seguida, falou da importância da presença da família na escola e anunciou os nomes oficiais da nova equipe de dirigentes da escola.

Formatted

Formatted

Após isto, leu uma reportagem veiculada no Jornal do Comércio sobre um morador da comunidade que, mesmo sendo analfabeto, conseguiu formar em nível superior seus oito filhos. A partir do texto do jornal, ela mostra o quanto é importante a participação da família no processo de formação dos filhos, mesmo que ela não seja escolarizada.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

A violência foi o próximo assunto abordado pela professora para ser discutido com as mães. Ela conta como nesse ano aumentaram as brigas na escola e o

que as pessoas (professoras, equipe dirigente e auxiliares) estão fazendo para melhorar. Explicou a mudança no horário da entrada. Nesse momento, uma mãe pediu a palavra à professora e reclamou da “demora” das professoras chegarem nas salas de aula e que por esse motivo as crianças ficam sozinhas e as brigas acontecem. Outra mãe reforça dizendo que muitas vezes as professoras demoram quinze minutos para subirem para a sala de aula, e que agora ela está acompanhando a sua filha até a sala de aula e permanece até a professora chegar. A professora afirma que já foi planejada a mudança na entrada das crianças pela manhã e pela tarde e que assim vai melhorar bastante essa situação.

Formatted

Uma outra mãe reclamou que a filha dela se queixa que a professora não a deixa ir ao banheiro. A coordenadora interveio de forma zangada dizendo que a professora tem razão, pois, na maioria das vezes, quando os alunos saem da sala para ir ao banheiro, eles ficam brincando nos corredores e atrapalhando as salas de aula. A mãe diz que, no caso da filha dela, isso não ocorre porque ela todos os dias chega em casa reclamando e uma vez não deu tempo nem de a criança chegar em casa. A professora retoma a palavra e, de uma maneira muito delicada, explica como esses problemas acontecem no dia-a-dia na sala de aula e reconhece que às vezes toma decisões muito severas com a turma toda (ela tem 40 alunos), o que acaba atingindo uma ou outra criança que não está participando da bagunça, mas promete rever essas questões na sala com elas.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

O rendimento escolar da turma é o último ponto de pauta da reunião. Ela apresenta as principais dificuldades das crianças, de maneira geral, e diz o que as mães podem fazer para contribuir com seus filhos no dia-a-dia em casa na construção do

Formatted

hábito de estudar, mesmo que a família não seja alfabetizada. As mães escutam atentamente sem questionar.

Formatted

Uma outra mãe voltou com o assunto da violência dizendo que algumas crianças maiores da escola costumavam bater constantemente no seu filho e em outras crianças de tamanho menor. A professora diz que vai trabalhar este problema também, na sala de aula, com as crianças.

Para encerrar a reunião, a professora pede a colaboração das mães no sentido de quando houver algum problema com o seu filho que elas venham conversar, que ela tentará solucioná-lo. Ao final, todas as pessoas assinam a ata de presença e vão embora. Uma mãe ou outra permanece na sala conversando sobre as questões mais específicas do filho.

Formatted

Formatted

Uma outra reunião envolvendo a família aconteceu no início do segundo semestre do ano letivo. O objetivo era a apresentação de um projeto do governo federal para recebimento de verbas a serem aplicadas em áreas específicas na escola (PDE). A reunião aconteceu no horário da noite em uma sala de aula e estavam presentes doze mães e seis pais, alguns alunos do curso noturno da escola, a coordenadora pedagógica e coordenadora do projeto, escolhida pela equipe da ex-dirigente no ano anterior, uma professora da segunda série, também escolhida como colaboradora do projeto e a dirigente.

Formatted

Formatted

No primeiro momento da reunião, a coordenadora explicou toda a história do projeto e mostrou como ele pode beneficiar a escola. Todos os familiares escutaram atentamente. Em seguida, a professora, com ajuda de um cartaz, explicou como aconteceriam as etapas do projeto na escola e qual seria a participação deles.

Formatted

Formatted

Ao explicar sobre como cada ação iria alocar determinados recursos financeiros, um pai perguntou se aquele recurso poderia ser utilizado em outra coisa. A coordenadora explicou que:

(...) em trabalho, não se poderia tirar dinheiro de uma ação para botar em outra coisa que o projeto não atenda, mas, é claro que dentro da escola, sem o MEC saber, a gente pode fazer alguns remanejamentos, mas para isso é importante a colaboração de todos.

Formatted

Formatted

Ao explicar as ações, a coordenadora mostrou passo a passo como seria investido o dinheiro e como a escola iria prestar contas aos fiscais do MEC, responsáveis pela avaliação do projeto.

Formatted

Um outro pai, que já foi participante do Conselho Escolar, perguntou se era parecido com o Conselho e a coordenadora respondeu que sim, embora com algumas diferenças como, por exemplo, a pouca liberdade na escolha das ações e a necessidade de haver um líder, que poderia não ser a dirigente da escola, que deverá mobilizar as pessoas e os trabalhos para que funcionem, caso contrário, o dinheiro será cancelado.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Na seqüência, uma mãe ressaltou que dinheiro para a escola só pode ser bom. Pois, era o que a ex-dirigente fazia o tempo inteiro;

Formatted

(...) lutar para conseguir dinheiro pra comprar as coisas para a escola (...) o que Margarida⁶⁰ queria era que essa escola de pobres tivesse as mesmas coisas de escola de menino rico. E dinheiro faz a diferença.

A coordenadora concordou com a mãe e disse que sempre toda a equipe da escola com a liderança de Margarida lutou muito para conseguir melhorias para a escola e que vai continuar lutando, não apenas com o dinheiro do Governo, mas, com o de outros patrocinadores, como antes. A dirigente, que estava calada até o momento, falou do compromisso dela em continuar o trabalho de Margarida porque tinha sido reconhecidamente bom e que ela por ter sido a sua vice, também colaborou nas lutas para as conquistas da escola:

É, de fato Margarida teve um papel importantíssimo na escola, ela é uma grande líder com muita energia, mas, ela só conseguia as coisas porque as pessoas a apoiavam e trabalhavam junto com ela.

Alguns familiares saíram antes de terminar a exposição por conta do horário, tendo os pais e mães presentes assinado o livro de ata que estava com a dirigente. A reunião começou às sete e trinta e terminou às nove horas e quinze minutos.

⁶⁰ Os nomes das pessoas descritos nas falas, ao longo do trabalho, são fictícios.

Elementos específicos das reuniões com a família

Formatted

Formatted

Essas três reuniões envolvendo a família revelam elementos importantes para entender as “táticas” utilizadas pela equipe escolar neste tipo de evento, no sentido de favorecer a atração ou a cumplicidade dos pais e mães nas decisões da escola.

Formatted

Formatted

Na primeira reunião, com um pequeno número presente, é possível perceber que existe uma tensão pelo fato da saída da liderança da escola. Essa saída significará mudanças na administração o que causará um receio à nova equipe que irá brevemente atuar na escola. Duas atitudes dos familiares diante do novo fato fazem pensar que isso fará parte do processo de transição. Primeiro, a verbalização do desapontamento dos familiares presentes diante da confirmação da saída da dirigente. Segundo, a grande expectativa deles em saber quem vai substituí-la.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

A equipe sucessora, que está presente na reunião e já ciente de sua futura missão, percebe que o papel de substituição da ex-dirigente não será um dos mais fáceis. Porém, mantêm-se em silêncio.

Formatted

A ex-dirigente demonstra muita habilidade na relação com a família e, para dar a impressão de que seu trabalho vai continuar, ela ressalta que apenas vai trabalhar em outra escola, mas vai continuar fazendo parte da comunidade e, portanto, estará presente na Movimento do Saber, sempre que necessário. Esta postura assumida pela ex-dirigente representa uma certa manutenção do seu domínio do espaço o que, ao

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

mesmo tempo em que conforta os familiares, deverá preocupar bastante a nova equipe de dirigentes que ocupará um lugar que, na realidade, não estará totalmente vago. A presença da ex-dirigente fará parte da memória de toda a comunidade e será o ponto de freqüentes comparações em relação à nova equipe que assumirá.

Formatted

Formatted

Por outro lado, a habilidade das pessoas da escola com relação à família em momentos de reunião pode ser percebida também pela condução feita pela professora da quarta série, que recebeu e respondeu a todas as queixas colocadas pelas mães e da coordenadora pedagógica, responsável pelo PDE. A coordenadora, que foi escolhida para essa atividade, demonstrou ter bastante respeito pelos familiares respondendo pacientemente e explicando, por diversas vezes, o projeto aos interessados.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Os momentos próprios do processo de transição, que melindram muitas vezes as relações interpessoais, foram revelados na reunião do projeto (PDE) quando uma mãe associou a figura da (do) líder, proposta no projeto, à ex-dirigente. O desconforto da atual dirigente, com essa lembrança, é visível quando ela justifica que também fez parte das lutas e conquistas. De fato, ao apresentar as diretrizes do programa, a comunidade percebia que muitas daquelas ações do projeto já faziam parte do cotidiano da escola sem toda aquela burocracia que consta nas normas do projeto. Neste momento de elaboração do PDE, a escola tem o desafio de transformar as “táticas”, antes utilizadas para conseguir melhorias, em “estratégias” de ações que trarão dinheiro por de iniciativa do Governo Federal.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Capítulo 5

As interações entre criança, família e adulto da escola

Formatted

No entra e sai da escola

Formatted

O início de um dia letivo em uma escola primária revela maneiras comuns e singulares de organização do espaço, do tempo e do trabalho das diversas pessoas que atuam em diferentes atividades, fundamentais para esse momento. A abertura da escola, a organização e limpeza do espaço e o acolhimento dos alunos e pais são algumas destas atividades que fazem parte do começo do dia no cotidiano escolar.

Formatted

Segundo Marília Sposito (1989, p.97), “a entrada e a saída das escolas constitui local em que as conversas ocorrem, onde se pode saber das novidades, o que acontece no bairro e, principalmente, os pequenos episódios da atividade escolar no seu dia-a-dia”. A entrada da escola é, de fato, um dos grandes momentos de

Formatted

Formatted

sociabilidade da escola: “lá, além de conversarem sobre as rotinas domésticas, os problemas da família, as novidades do bairro, as mulheres trocam impressões sobre a vida da escola (Cunha, 1991, p. 71)”.

Os procedimentos utilizados com relação aos alunos, no início do dia, em algumas escolas, são normativos ou institucionalizados, como o toque da sineta, a organização dos alunos em fila, nas escolas religiosas, as rezas ou canto de músicas. Porém, também se pode perceber que cada escola “fabrica” os seus próprios procedimentos de começo e final do dia.

Formatted

Formatted

Formatted

A entrada e saída dos alunos na Movimento do Saber

Formatted

No início do dia a Movimento do Saber é aberta pela merendeira que chega por volta das seis horas. Ela abre o portão do pátio e em seguida vai para a cozinha providenciar a merenda do dia, já separada pela dirigente no dia anterior. Logo em seguida, chegam as auxiliares da limpeza que começam a abrir e limpar os banheiros e salas. Paralelamente, as crianças vão chegando com os pais e ficam no pátio de fora da escola esperando o horário de abrir o portão para entrar. A assistente de direção chega logo depois das auxiliares, as professoras e coordenadoras vão chegando um pouco antes da hora de tocar para a entrada. Algumas pessoas se dirigem para a sala das professoras, para a sua sala de aula ou para a cozinha, outras param pelo caminho para conversar com alguma colega. A dirigente quando chega na escola vai para sua sala

Formatted

deixar seus pertences, passa pela sala das professoras, conversa um pouco e, em seguida, anda pela escola para verificar se as coisas estão em ordem.

Após o toque, a assistente de direção ou a dirigente se dirige ao pátio lateral para abrir o portão para as crianças entrarem nas salas. Nos primeiros dias de aula as crianças iam direto para as suas salas de aula, algumas correndo e atropelando os colegas. A assistente de direção e a dirigente ficavam tentando chamar a atenção das crianças para elas não correrem e não se acidentarem e não machucarem os outros. Enquanto isso, as professoras, que estavam na sala das professoras, iam caminhando para as suas salas de aula, onde muitas vezes já havia acontecido algum problema com alguma criança. Outras vezes, pelos corredores, ouvia-se as professoras começar o dia chamando a atenção dos alunos pela confusão ocorrida na entrada. Entre o toque e o início da aula, propriamente dito, via-se que cerca de quinze minutos foram destinados a esse momento de início da atividade escolar.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Até meados do segundo mês, após o início das aulas, essa era a forma de entrada utilizada pelos alunos na Movimento do Saber. Muitos pais reclamavam da desorganização das crianças na entrada da escola e as próprias professoras e dirigentes estavam percebendo que esse momento estava muito tumultuado. Depois, a equipe de dirigente decidiu consultar as professoras para saber qual seria a melhor forma de organizar a entrada dos alunos, de modo que o dia começasse de uma forma mais tranqüila. A partir daí, foi decidido conjuntamente que, após o toque, os alunos fariam, no pátio dentro da escola, uma fila por sala e as professoras se encarregariam de organizar esse momento, cada professora, a cada semana, ficaria encarregada de fazer uma atividade rápida como cantar uma música, ler uma poesia e dar os avisos, para que as crianças se concentrassem um pouco antes de iniciar as aulas e pudessem seguir

Formatted

para as suas salas junto com as suas professoras. A partir de então, a entrada ficou menos tumultuada, porém, outros problemas surgiram, embora, bem menores, como a professora atrasar para chegar na fila por ficar conversando na sala dos professores, enquanto os seus alunos ficam fazendo bagunça, ou a professora responsável da semana não aceitar fazer a atividade de entrada por achar que não leva jeito e assim a atividade é assumida pela assistente de direção, o que causou um certo mal-estar no grupo. No segundo semestre do ano letivo a cerimônia de entrada, de responsabilidade das professoras, durante a fila, foi substituída pelo hino do Brasil e de Pernambuco tocado na vitrola. Os informes são dados sempre pela assistente de direção, às vezes pela dirigente quando ela está presente.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Apenas a metade grupo de professoras, na maioria das vezes, está diariamente na escola quando a sineta toca. Elas costumam chegar durante o toque ou um pouco depois. Ainda, mesmo chegando após o toque, algumas professoras se dirigem à sala das professoras para beber água, pegar algum material ou ainda conversar um pouco pelo caminho. Apenas por volta das sete e trinta horas é que todas as professoras estão na fila com seus alunos, prontas para se encaminhar para as suas salas de aula. Durante a organização da fila, alguns pais permanecem na escola observando seus filhos até eles irem para as suas salas de aula, acompanhados pelas professoras. Quando alguma professora falta ao dia de trabalho a assistente de direção assume a sala de aula. Mas, quando mais de uma professora não vem, os alunos ficam também com as estagiárias da secretaria ou pedagogia. Porém, já houve casos dos alunos voltarem para casa porque não tinham com quem ficar, contrariando as determinações da Secretaria de Educação.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Durante o período de observação, pudemos perceber que não existe o cumprimento rígido de horário por parte dos adultos da escola. Apenas a merendeira, que abre a escola pela manhã, chega regularmente na mesma hora. A assistente de direção também chega logo em seguida. A dirigente, como faz muito trabalho externo, como prestações de contas na Prefeitura, reuniões com a Secretária de Educação ou Diretores de Departamentos, não possui horário fixo, mas, geralmente ela se encontra na escola pela manhã. A vice-dirigente, que possui outra atividade pela manhã em outra escola, só está na Movimento do Saber à tarde e à noite. Quanto à secretária e aos estagiários, a maioria chega durante ou depois do início das aulas. Normalmente, entre o chegar na escola, assinar o ponto e começar o trabalho gasta-se em média de dez a quinze minutos. No horário da saída, o processo se inverte, algumas turmas começam a sair da sala em torno de cinco a dez minutos antes de tocar. Alguns poucos familiares estão à espera dos filhos no pátio, enquanto a maior parte sai sozinha da escola.

Oficialmente, o término das aulas no turno da manhã é às onze e quarenta, mas com a negociação entre as professoras, sobre o tempo de recreio, esse horário passou para onze e vinte de manhã e dezessete e trinta no turno da tarde. Mas, no dia-a-dia, o final do expediente inicia-se por volta das onze e quinze, quando as mães e pais começam a chegar na escola e ficam do lado de fora esperando. Algumas professoras, principalmente as da Educação Infantil, começam a liberar as crianças que têm a família esperando no pátio. As crianças maiores, normalmente, só saem das salas após o toque da sineta. Porém, às vezes, elas saem alguns minutos mais cedo. A justificativa das professoras da Movimento do Saber em liberar mais cedo as crianças é que muitas delas têm que trabalhar em outros lugares e não podem “demorar” para sair da escola.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Logo em seguida, as professoras, coordenadora pedagógica e as secretárias passam pela sala das professoras para assinar o ponto e se arrumar para ir embora. Pela manhã, quatro professoras permanecem na escola para acumular no turno da tarde em outra sala de aula, como é também o caso da assistente de direção que assume uma sala de aula no outro expediente. Elas almoçam no refeitório da escola e a comida é trazida de casa por elas e preparada pela merendeira.

Formatted

Na escola particular

Em torno das seis e trinta da manhã as pessoas responsáveis pelos serviços gerais, como faxineira, cozinheira, ajudantes de salas (babás) e porteiro chegam à escola. Às sete horas chegam diretora pedagógica, coordenadoras e psicólogas. Até às sete e meia chegam as professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Formatted

Às sete horas e trinta minutos a escola toca uma música bem alta que fala sobre a paz. Nesse momento, os alunos, que já estão espalhados pelo pátio, vão mais rápidos para as suas salas de aula. As professoras aparecem por todos os lados e também seguem em direção às suas salas. Ao mesmo tempo, as coordenadoras pedagógicas andam rapidamente de um lado para o outro, tentando agilizar a entrada dos alunos nas aulas. Em pouco tempo, os alunos já estão em suas salas fazendo as suas atividades.

Formatted

Formatted

Após esse momento de início das atividades, as coisas parecem encontrar o seu lugar. Todos já estão nas suas salas, as professoras já estão trabalhando com seus

Formatted

alunos, as coordenadoras e a diretora pedagógica já estão retornando para as suas salas, as merendeiras fazem os lanches, enfim, tudo parece estar muito tranqüilo. Quando falta alguma professora a coordenadora pedagógica assume os alunos.

Algumas mães de alunos, que estão com hora marcada, se dirigem para sala das coordenadoras pedagógicas e professoras para serem atendidas. Segundo a diretora pedagógica, esses atendimentos fazem parte da rotina da escola. Semanalmente são agendados os encontros com a família para tratar dos problemas das crianças.

No horário da saída, primeiro, antes do toque, saem das salas os alunos da Educação Infantil que ficam em um pátio separado das crianças maiores. Após a sineta, as crianças da Educação Infantil saem das salas para o pátio da frente para esperar os pais. Nesse momento, as professoras deixam as salas de aula para ir embora. As coordenadoras pedagógicas saem de suas salas e assumem a supervisão do pátio de saída até vinte minutos após o toque. Durante esse tempo, elas cuidam das crianças que esperam seus familiares, cuidam dos acidentes que acontecem, conversam com alguns pais e mães e resolvem os problemas mais gerais.

Formatted

Formatted

Formatted

Na escola de Orléans

Também por volta das seis da manhã o grupo de auxiliares de serviços gerais chega à escola. Elas vão direto para a sua sala tomar café. Nesse momento, elas conversam sobre assuntos pessoais ou da escola e depois de meia hora começam a se distribuir pela escola para fazer a limpeza das salas. Às sete horas chega a animadora

Formatted

das crianças cujos pais precisam deixar as crianças mais cedo na escola por conta do trabalho. Eles deixam os alunos em uma sala que se localiza logo na entrada da escola, enquanto a animadora recebe as crianças, passa algumas atividades até a chegada dos seus professores e professoras. Antes das oito e meia, horário de entrada, os professores e professoras vão chegando paulatinamente. Alguns vão para a sala dos professores e outros vão para as suas salas de aula. O diretor da escola chega também antes das oito e meia e é ele quem toca a sineta. Às vezes recebe rapidamente um pai ou uma mãe e dá sempre uma volta pela escola para observar o movimento, até a entrada dos alunos nas salas de aula.

Formatted

As oito e meia toca a sineta e os alunos, que estão espalhados pelo pátio, correm para as suas filas, divididas em dois grupos em locais diferentes da escola. Uma fila das crianças maiores, de um lado da escola, e outra das crianças menores na entrada da escola. Após o toque, sem demora, os professores e professoras se dirigem para a fila buscar seus alunos para irem para a sala. A subida dos alunos pela escada é supervisionada atentamente pelos mestres. Em torno de oito horas e trinta e cinco minutos todos professores e professoras e crianças já estão em suas salas de aula com suas portas fechadas. Na falta de algum professor ou professora, os alunos são redistribuídos nas outras turmas dos outros professores.

Formatted

Após o toque de saída para o almoço, a maior parte das crianças desce para fazer a fila no pátio para almoçar. Nesse momento, cada auxiliar aguarda uma turma que desce para o refeitório do primeiro ou segundo grupo. Outras poucas crianças vão para casa sozinhas. No término do almoço a mesma rotina da manhã se repete. Os alunos formam fila junto com os professores e professoras antes de subirem para as salas.

No final do expediente, após o toque, todos os professores e professoras descem junto com seus alunos e vão embora. Algumas crianças permanecem na escola, com as animadoras que chegam às dezesseis horas e trinta e ficam com elas até às sete horas da noite, quando seus pais vão buscá-los.

Formatted

O movimento das entradas e saídas das escolas

Formatted

A distribuição das atividades entre os adultos da Movimento do Saber no início do dia é semelhante ao das outras escolas. A responsabilidade da abertura da escola no início do dia em todas as escolas é sempre das pessoas que exercem a função de auxiliar de serviços gerais, como a merendeira. Essas pessoas também são as primeiras a iniciar suas atividades.

Formatted

A recepção dos alunos da Movimento do Saber, que é tarefa do corpo docente e técnico, é que difere um pouco das outras realidades escolares. A não uniformização do horário de chegada das professoras e coordenadora pedagógica na fila, para organizar e iniciar os trabalhos com seus alunos, cria uma certa “demora” e uma sobrecarga na figura da assistente de direção que quase sempre inicia sozinha essa tarefa. Este gasto do tempo escolar⁶¹ com a entrada dos alunos vai interferir no tempo destinado para outras atividades pedagógicas diárias, embora esta perda no tempo não interfira nos índices de aproveitamento dos alunos que é superior ao de outras escolas da rede municipal de ensino. Porém, esta diminuição no horário de entrada da escola

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

⁶¹ Sobre a questão da administração do tempo escolar ver Santiago (1990) e Penin (1995).

gera reclamações de familiares da escola que ficam esperando seus filhos entrarem nas suas salas.

Na escola particular e na escola de Orléans, ao tocar a sineta, no início do dia, as pessoas não “demoram” para se encaminhar para as suas salas ou para a fila ao encontro dos alunos. Mesmo que algumas conversas continuem durante o caminho para a sala de aula, existe uma agilidade maior nesse momento de iniciação das atividades.

Na escola particular, a responsabilidade por essa agilização e economia no gasto do tempo escolar, na maior parte, acontece pela atenção e cuidado da equipe de coordenação pedagógica que tem essa atribuição. Ao mesmo tempo as professoras de escolas dessa natureza têm a consciência que a permanência no trabalho faz parte do desempenho e cumprimento pleno de suas funções, sendo a pontualidade um aspecto do processo de avaliação, o que reduz a margem de autonomia e de improviso das pessoas impondo a elas o uso adequado do tempo escolar. A cobrança por parte das coordenadoras e diretora pedagógica é visível quando elas saem de suas salas para chamar as crianças para a sala de aula. Ao mesmo tempo, elas estão observando quem inicia o trabalho no tempo previsto.

No caso da escola de Orléans, essa cobrança não ocorre de forma explícita por parte do diretor ou algum tipo de inspeção. Mas, como na escola particular, percebe-se também uma agilidade no início do trabalho pedagógico. O uso do tempo escolar nessa escola é cumprido, o que se pode ser percebido através com o tempo gasto com a entrada na sala de aula, que não ultrapassa cinco minutos. Não existe

Formatted

“demora” por parte das pessoas no caminho para a sala de aula e início das atividades.

Tudo é muito rápido.

A conversa entre as pessoas da Movimento do Saber, no momento de entrada faz parte da sua rotina e, muitas vezes, faz diversas crianças e professoras atrasarem as suas atividades diárias. O que acontece no horário da saída, entretanto, é o inverso desse processo, sobretudo na Educação Infantil, quando as crianças são liberadas pelas professoras logo que os familiares chegam. Dois ou cinco minutos são subtraídos na saída das crianças maiores no dia-a-dia da Movimento do Saber.

Enquanto nas outras duas escolas, o horário de saída é rigorosamente cumprido, na Movimento do Saber existe flexibilidade na liberação dos alunos, o que mostra que na “fabricação” do seu cotidiano estão presentes “táticas”, construídas pelos adultos, que fazem diminuir o tempo de permanência das crianças na escola. Estas “táticas” foram captadas em diversos estudos sobre a escola pública no Brasil e são apontadas como um dos fatores do fracasso escolar⁶². Podes-se assim, considerar que embora a escola mostre outras práticas inovadoras, que revele compromisso com a família e com as crianças, ainda estão presentes alguns elementos que representam uma distância entre a família e a escola. É bem verdade que essa “tática” parece não impedir que a escola obtenha resultados positivos, diferenciados no universo das escolas públicas da rede municipal de ensino.

⁶² PENIN, Sonia (1995). *Cotidiano e escola: a obra em construção*. 2ª ed. São Paulo: Cortez. SANTIAGO, Maria Eliete (1990). *Escola pública de primeiro grau: da compreensão à intervenção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

As festas

No calendário escolar estão previstos vários dias de festas e comemorações que estão inscritos em diferentes realidades de uma forma universal ou específica de uma determinada região ou país. Dependendo do contexto histórico e cultural em que cada escola está situada, as festividades ou ritos estão ligados a eventos que valorizam determinados momentos na história da sociedade seguindo uma classificação de acordo com a sua ocorrência. Eles podem ser identificados tanto no dia-a-dia quanto fora da sua rotina⁶³. Os eventos podem ser de ordem cívica, política, religiosa ou econômica (dias criados principalmente para aumentar as vendas do comércio).

Formatted

Formatted

Durante muito tempo, as datas comemorativas eram vistas como uma forma de ilustrar os fatos históricos e culturais. A partir de uma proposta mais inovadora de integrar a escola à sociedade resgatando seus momentos históricos, suas tradições e seus costumes, algumas escolas, no final do século XX, principalmente por influência da “escola dos Annales⁶⁴” ou da “nova história”, transformaram as meras ilustrações, como eram vistos os eventos nas escolas, de forma atemporal e desprovidas de significados para as crianças, em atividades selecionadas com a preocupação de resgatar os valores culturais de cada realidade, favorecendo a percepção dos estudantes

Formatted

⁶³ DAMATTA, Roberto (1997), 6ª ed. *Carnavais, Malandros e heróis: para uma sociologia do homem brasileiro*. Rio de Janeiro: Rocco.

⁶⁴ Movimento surgido com a criação da revista **Annales** que deu origem à “Nova História” que tem como principais criadores Marc Bloch e Lucien Febvre.

como integrantes do processo histórico, elementos fundamentais na formação de cidadãos⁶⁵.

De acordo com Melo (1991), as festividades que envolvem atividades que valorizam o local e o regional, no âmbito escolar, é uma forma de inserir a escola no contexto das práticas sociais concretas. Desse modo, segundo a autora, a escola que, por meio de atividades culturais e lúdicas consegue integrar a comunidade local caminha para a construção de uma “escola aberta”.

Formatted

As festas da Movimento do Saber

Formatted

Formatted

Durante o ano letivo de 2001 houve muitas festas na Movimento do Saber, a começar pelo carnaval que ocorreu logo após o início do ano letivo. No momento do planejamento dos trabalhos, ocorrido no segundo dia de aula, as professoras decidiram que a primeira semana de aula seria destinada ao trabalho com o tema carnaval. Nessa semana, foram confeccionadas nas salas de aula, conjuntamente com as crianças, as fantasias, máscaras, enfeites de decoração para as salas de aula e para os espaços da escola. A culminância desse processo ocorreu na sexta feira antes do carnaval, quando se realizou uma festa com desfile de fantasias e música para dançar. A professora de dança popular também organizou a apresentação dos alunos que fazem parte do grupo de cultura. Durante toda a semana, ela costurou e bordou as roupas das crianças em um

Formatted

Formatted

Formatted

⁶⁵ NIDELCOFF, Maria Teresa (1979) *A escola e a compreensão da realidade*. São Paulo: Brasiliense. FENELON, Déa R. (1994). A questão de Estudos Sociais: A prática do ensino de história. *Caderno Cedes*, 4^a ed. São Paulo: Papyrus.

local improvisado próximo à cantina. A equipe de dirigentes providenciou o equipamento de som, a compra dos materiais e se responsabilizou pela organização geral da festa e a merendeira fez os cachorros quentes e o suco de frutas para as crianças. O horário da festa foi no começo da manhã para o primeiro turno e no começo da tarde para o segundo e por isso não houve aula no primeiro horário, mesmo a Secretaria de Educação tendo comunicado em reunião de dirigentes das escolas municipais que as festividades do carnaval só deveriam acontecer no final da aula para não comprometer o dia letivo. De acordo com a dirigente da Movimento do Saber, o motivo do não atendimento às orientações oficiais se deu pelo fato de ser muito difícil organizar os alunos nas salas de aula com toda essa confusão de festa:

(...) eles ficam muito agitados quando tem festa na escola, principalmente de carnaval em que tem que se pintar, se fantasiar e fica muito difícil de controlá-los nas salas. Por isso decidimos não atender as orientações da secretária(...) e ela não vai estar aqui pra ver mesmo! E se ela souber depois eu explico(...)

Uma professora da 2ª série ratifica a posição da dirigente: *(...) tá vendo que não dá, aula e carnaval não combina, só na cabeça da Secretária de Educação mesmo(...)*

No dia da festa, as crianças chegaram à escola e foram para suas salas se arrumar com as professoras e depois se dirigiram para o salão da cantina. Alguns familiares ficaram aguardando do lado de fora as suas crianças que apresentaram

números de danças, fizeram desfiles com máscaras e fantasias improvisadas. Em seguida, o grupo folclórico fez a sua apresentação e as crianças pararam para lanche. Após o lanche, a música continuou a tocar e as crianças brincaram enquanto as professoras observaram e conversaram. A maioria dos alunos da terceira e quarta séries foi para casa e aos poucos os alunos menores também foram embora. E a festa terminou antes do horário regular.

Formatted

Outro dia de comemoração marcante na escola foi o dia das mães. Para a comemoração desse evento foi realizada uma reunião no final do expediente de cada turno para se decidir o que fazer. Na reunião do turno da manhã houve muitas sugestões e muita discussão. Cada professora dava a sua idéia para a lembrança e para a festa e as queixas eram sempre com relação ao dinheiro que elas teriam que gastar. Por fim, foi acordado que cada turma confeccionaria uma lembrança diferente para as mães e a escola faria um “mungunzá” com o dinheiro das despesas da escola. No dia da festa ocorreu tudo de forma muito tranqüila. No turno da manhã, no horário da entrada, assim que as mães chegaram com os seus filhos, foram para o refeitório, que já estava todo preparado, ouviram declamações de poesias, músicas e leituras de mensagens. Depois, foi servido o mungunzá e, em seguida, as mães voltaram para as suas casas, enquanto as crianças foram para as salas de aula. No turno da tarde, a festa aconteceu com a mesma programação, porém, após o recreio para facilitar a vinda das mães que trabalham,

Formatted

Formatted

Formatted

No dia dos pais outra reunião antes do evento foi necessária para organizar essa data comemorativa. Como na reunião para o dia das mães, as discussões também giravam em torno do presente e do lanche. O que oferecer aos pais? A coordenadora pedagógica sugeriu uma gravatinha que poderia ser enfeitada pela própria criança e

depois colocaria um lápis ou uma canetinha que sairia bem barato para as professoras.

Uma professora sugeriu uma camisa, mas foi contestada imediatamente, pela maioria, por conta do preço. A discussão demorou muito, parecia que elas não tinham condições financeiras de colaborar com a realização da festa. Diferente do dia das mães, dessa vez a escola não poderia oferecer o lanche para os pais sem a colaboração das professoras, seria necessário que elas, além dos presentes, ajudassem na compra de alguns ingredientes para o bolo ou outra coisa que seria oferecido com café. A assistente de direção, que estava representando a dirigente na reunião avisa:

A escola não tem dinheiro. O que tinha já foi dado no primeiro semestre. Então o que restaria: ovo, leite, açúcar, bolacha, arroz, macarrão e feijão. Só tem isso. Aí a gente banca o café. Tem que ver se vai ter bolo também...

As professoras mostram-se bastante preocupadas. Uma professora faz as contas de quanto vai gastar e diz no final que sairá tudo bem baratinho, R\$ 3,00 para cada uma. Outra professora diz: *Baratinho. Olha se tu me pedir um real hoje, eu não tenho... esse mês tá danado.*

A festa dos pais acontece com a contribuição das professoras nos mesmos horários da festa do dia das mães. A diferença acontece no quantitativo que compareceu à festa. Poucos pais foram à comemoração em comparação com a festa das mães. Algumas crianças, na ausência do pai, trouxeram o tio, o irmão mais velho, o padrasto. Eles pareciam um pouco tímidos com a comemoração, mas participaram.

As crianças que vieram sem os seus representantes participaram da comemoração junto com os colegas. A comemoração foi bem rápida, os pais chegaram e ficaram juntos com os filhos no espaço do refeitório. Depois alguns alunos de cada turma apresentaram algum número e foi servido o café. Em seguida, eles receberam a lembrança e foram embora. Os alunos da manhã foram para as suas salas e os da tarde foram para casa com os pais, devido ao horário da comemoração que foi no final do expediente.

Formatted

Formatted

O dia das crianças também foi um dia inteiro de comemoração na Movimento do Saber, que envolveu um esforço muito grande, inclusive financeiro, da comunidade escolar. É nesse momento em que todos se mobilizam para promover um dia de alegria diferente para as crianças da escola. Brincadeiras, atrações como palhaços, teatros e músicas, são pensadas para esse dia. A Secretaria de Educação, fornece lanches diferentes, professoras ganham abono especial, fazem bolo e compram lembranças, tudo isso contribui para a realização da festa das crianças.

Formatted

Formatted

Formatted

Sem comprometer a rotina escolar e sem muitos gastos, muitas outras datas comemorativas foram vivenciadas durante o ano como o aniversário na Movimento do Saber, o dia internacional da mulher, o dia do trabalho, da bandeira, a independência do Brasil, do folclore e o dia das crianças. Assim como o carnaval, apenas o São João, o dia das crianças e o Natal exigiram uma festa, de um dia inteiro, sem aulas, só de comemorações e com alguns gastos para a escola e professoras.

Formatted

Formatted

Formatted

Na escola particular

Como no Movimento do Saber, a escola particular comemora as mesmas datas festivas inclusive a data de aniversário da escola. A primeira comunhão também é celebrada pela escola, em parceria com uma igreja católica de um bairro de classe alta, mesmo a escola considerando-se laica. As festividades fazem parte de um calendário preparado pela equipe de coordenadoras, psicólogas e direção no início do ano e distribuído para todas as pessoas da escola. Quando as datas se aproximam, a equipe discute a sua operacionalização e depois informa às professoras o que elas terão que fazer. As festividades são vivenciadas pelos alunos em sala de aula e também se transforma em tema de trabalho integrando-se aos conteúdos. Toda a organização e a elaboração, que inclui a confecção dos adornos para as festas, durante o ano, são de inteira responsabilidade da equipe de coordenadoras e direção pedagógica. As professoras apenas orientam os trabalhos feitos pelos alunos como confecção de cartazes, pequenas lembranças e ensaio de músicas e danças. Toda decoração da escola é pensada e realizada pela equipe de coordenação e direção. Para o dia da feira de conhecimentos, por exemplo, as professoras trabalharam os temas com seus alunos, fizeram pesquisas em livros, internet, convidaram pessoas especializadas no assunto para fazer palestras, escreveram textos e montaram a exposição. Foram quase dois meses de preparação na sala de aula com os alunos, sob a responsabilidade das professoras e supervisão das coordenações. O trabalho fora da sala de aula foi idealizado e realizado pela equipe de coordenação, ou melhor, todo o “background” necessário para a realização do trabalho dos alunos e das professoras foi feito por eles. Inclusive, todo material solicitado pelas professoras era disponibilizado pela equipe. No dia da feira, que foi no final do expediente logo depois das aulas do turno da tarde,

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

tudo estava bem organizado, os alunos se revezaram nas exposições e as professoras ficaram por perto para ajudar às crianças. Os familiares visitaram as barracas, organizadas por séries na quadra de esportes, fizeram perguntas às crianças, ganharam folhetos ilustrativos e lancharam na cantina. As coordenadoras e diretoras circularam pela escola cumprimentando as famílias e providenciando o que fosse necessário. No final da feira, as professoras recolheram o material de exposição junto com os alunos e o guardaram nas suas salas.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Na escola de Orléans

As festividades na escola de Orléans são planejadas pelos professores e professoras em reuniões que ocorrem durante o ano letivo. Nesse momento, também, são decididas as formas de operacionalização e a distribuição das responsabilidades. Algumas festividades, presentes no calendário da escola, são universais como carnaval e Natal, outras mais específicas como o catorze de julho em que se comemora a queda da Bastilha naquele país. Para a comemoração do Natal do ano de 2001 foi planejado, como ocorreu em anos anteriores, a realização de uma feira de produtos específicos da época, construídos por alunos e professores para se arrecadar dinheiro para a cooperativa escolar. Essa feira foi realizada no espaço do refeitório, por conta da época muito fria, e os pais participaram visitando e comprando os trabalhos feitos pelas crianças. Foi decidido que cada turma construiria um ou mais adornos para serem vendidos. No dia da festa teve aula no horário normal e depois que as crianças terminaram suas atividades, às dezessete horas, é que começou a festa. Um pouco

Formatted

Formatted

antes da festa, o diretor começou a arrumar as mesas do refeitório com as auxiliares e uma professora estagiária. Antes do término da aula, um professor desceu com seus materiais, dividiu os espaços das turmas e arrumou seus trabalhos. Depois outros professores foram liberando seus alunos, que foram para o pátio sob a supervisão das auxiliares, e organizaram seus espaços de exposição. O diretor montou um cenário para fotografia com a figura do Papai Noel e ficou fotografando, vestido também de Papai Noel. As professoras e professores ficaram vendendo seus produtos enquanto uma fila de pais e mães aguardava, do lado de fora, para visitar a feira. Tudo aconteceu muito tranqüilamente ao som de músicas natalinas. Familiares entravam no refeitório, acompanhados dos filhos e, durante o percurso, cumprimentavam as professoras e professores, escolhiam as lembranças para comprar e às vezes tiravam retrato com o Papai Noel. O diretor, que estava sempre muito sorridente com os pais e crianças, fazia imitações do Papai Noel para chamar atenção de todos. Depois que finalizou a fila, as auxiliares compraram alguns produtos e as professoras e professores recolheram o que sobrou e levaram para as suas salas. Após esse dia, iniciou-se o recesso escolar de quinze dias para comemoração das festas de final de ano.

O carnaval também fez parte da programação dos eventos festivos da escola de Orléans. A festa aconteceu em meados de março, conjuntamente com os festejos de carnaval do bairro onde se situa a escola. Nem todos os professores participaram; como não era uma festa da escola e sim do bairro, foi facultado aos professores e professoras a participação de sua turma no evento. No entanto, apenas dois professores das turmas maiores não participaram. Eles aproveitaram a ocasião e promoveram um campeonato de basquete entre as classes no dia do evento. Na semana que antecedeu à festa as professoras e professores organizaram cartazes e fantasias para o desfile que

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

iria acontecer nas principais ruas do bairro. As crianças fizeram máscaras e roupas, porém, nas paredes da escola não foi afixado nenhum cartaz e nenhuma ornamentação alusiva à comemoração. A festa aconteceu depois da jornada escolar. As crianças foram organizadas na frente da escola e seguiram em fila pelas ruas, acompanhadas dos professores e professoras e diretor da escola, seguindo a banda de música. Algumas pessoas que passavam pelas ruas olhavam para as crianças, que caminhavam uma atrás das outras ordenadamente, fantasiadas e balançando fitas de papel. Deram duas voltas no quarteirão e retornaram para a escola.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

As festividades nas escolas

Formatted

Formatted

Formatted

As atividades festivas que integram o calendário geral da Movimento do Saber estão em consonância com as demais escolas da rede municipal do ensino da cidade do Recife e com as escolas das redes estadual e particular. A seleção das festividades, a operacionalização e a ênfase dada às comemorações estão de acordo com as particularidades e interesse de cada escola e com os resultados que são produzidos em cada evento. Nesse sentido, podemos perceber a importância dos festejos do carnaval na Movimento do Saber, havendo todo um interesse e envolvimento da comunidade escolar no resgate pelas tradições populares, haja vista a criação do grupo de cultura que tem como ponto principal as danças da região, entre as quais o frevo e o maracatu. A comemoração desta data festiva faz parte da tradição do bairro em que está situada a escola. É nessa época que os diversos grupos folclóricos se apresentam em diversos locais da cidade dando visibilidade a uma comunidade

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

carente e repleta de problemas. Tal como Roberto Da Matta explica na introdução do seu livro “Carnavais, Malandros e Heróis”, a importância do carnaval para a comunidade do bairro se insere no valor dos ritos do carnaval na sociedade brasileira: “no carnaval, deixamos de lado nossa sociedade hierarquizada e repressiva, e ensaiamos viver com mais liberdade e individualidade”.

Dentro desse “clima de carnaval”, a forma de operacionalização da festividade do evento na escola, que acontece de forma autônoma e desobediente, revela uma confiança no poder local que lhe permite transgredir as normas oficiais em função dos interesses da comunidade escolar. As “táticas” utilizadas pelas pessoas adultas da escola para fazer uma festa com a utilização de um tempo maior que o permitido pela Secretaria de Educação são respaldadas no valor que a festa representa para o bairro. Elas queriam diminuir a permanência das crianças no espaço escolar, transformando-a em festa de carnaval, porque todas as pessoas da escola já estavam no “clima do carnaval” e queriam sair mais cedo. Por isso, a escola não programou atividades culturais, artísticas ou recreativas que pudessem preencher o tempo escolar, preocupação central da Secretaria de Educação.

A escola de Orléans comemorou o carnaval incluindo-se na programação cultural e artística promovida pelo bairro. Sem alterar a rotina da escola, as crianças realizaram atividades de confecção de fantasias para o desfile, porém sem muita empolgação, revelando pouco entusiasmo pelo evento. Contrastando com a Movimento do Saber, o carnaval mostrou ser um evento sem muito significado para a escola.

Formatted

Ao comemorar o dia das mães e dos pais, a Movimento do Saber reforça todos os valores comerciais que a data comemorativa impõe. A Movimento do Saber planejou festejar esses dias da mesma forma como ele é explorado no comércio, com festas e principalmente com presentes. Em nenhum momento, no planejamento da festa, foram levantados questionamentos como: qual o sentido que esse dia de comemoração realmente tem para a família daquela escola? A forma como as professoras, coordenadoras e dirigentes estavam mobilizadas em oferecer um presente e um lanche para as comemorações, mesmo que tudo levasse a crer que não tivessem condições financeiras para tal, indicava que a escola teria a obrigação de prestar essa forma de homenagem à família. Parecia não ser suficiente que as crianças construíssem as lembranças para os seus familiares em comemoração a este dia e as levassem para presentear-los; seria mais importante que o grupo de adultos da escola lhes oferecesse uma festa, pois ela significaria os esforços das pessoas da escola em agradá-los, como em uma situação patrimonialista⁶⁶. Há um grupo que não concorda com esse tipo de comemoração, justamente, pelo fato de os gastos financeiros serem decorrentes dos ganhos salariais das professoras e do dinheiro das despesas da escola, causando um certo desconforto. O que este evento denota é que uma parte do grupo da escola acredita que manter esta forma de comemoração, mesmo que não corresponda ao desejo nem à realidade de muitas professoras da escola, significa valorizar um certo tipo de relação com a família⁶⁷. É por esse motivo que o grupo maior insiste em utilizar diversas “táticas” para a sua manutenção pois ela atende a um outro objetivo que é o de

Formatted

⁶⁶ Sobre relações patrimonialistas na escola ver WEBER, Silke (1991) O público e o privado na qualidade da educação pública. *Cadernos do Cedes*, n.25, São Paulo: Papirus. p. 27 a 45.

⁶⁷ A relação escola/família é tema de muitas discussões e controvérsias reveladas através de diversas pesquisas como por exemplo: FRANCIS, Véronique. *La communication école maternelle/famille: Le rôle des supports d'information à caractère conversationnel*. Thèse de doctorat de Sciences de l'éducation, Université de Paris –X- Nanterre, 2001. DUBET, François e MARTUCCELLI, Danilo, *À l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: SEUIL,1996.

manter ou favorecer uma relação amistosa e afetiva com os familiares, com características próximas do que se pode chamar de relações familiares nos moldes paternalistas⁶⁸. Esse tipo de relação nas instituições, como a escola, está inscrito nas relações sociais mais amplas, tendo sido analisadas como relações de cortesias próprias do povo brasileiro⁶⁹. De acordo com Santos (2001, p.36), faz parte da escola pública brasileira uma cultura onde estão incluídas as “dimensões afetivas-emocionais-privatistas (domésticas) que dão *significação e sentido* para a ‘permanência’ de relações de poder (clientelista) de *dependência, hierárquica e de submissão* no cotidiano”.

Porém, por outro lado, a necessidade de uma relação amistosa e cordial com a família não aparece apenas na escola brasileira. Guardadas as diferenças e particularidades, na escola de Orléans, também se aproveita a comemoração de um período de festividades cristãs, como o Natal, para festejar junto com a família. Mesmo a escola sendo laica, como todas as escolas públicas francesas. Embora não tenha sido visualizada nenhuma forma de atividade de cunho religioso, a escola aproveitou a data comemorativa para promover uma integração com a família, com a exposição dos trabalhos de seus alunos e, também, para obter dinheiro para a cooperativa escolar fazendo uma feira de artesanato. Era visível o interesse das pessoas da escola em agradar aos familiares, mostrar-lhes o que eles ajudaram a produzir e favorecer uma convivência amistosa. Todos os professores e professoras estavam muito alegres e simpáticos com os pais, inclusive o diretor que estava vestido de Papai Noel

⁶⁸ S. WEBER (op. cit.)

⁶⁹ O debate sobre as especificidades do povo brasileiro pode ser encontrado nos clássicos como Gilberto Freyre, Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda e Florestan Fernandes.

gargalhando pela escola e balançando o sininho, sinalizando um clima de cordialidade e animação na festa.

Formatted

A escola particular, por sua vez, também promove atividades, como na feira de conhecimentos, com o objetivo de integrar a família à escola; essas atividades procuram favorecer uma certa convivência entre os principais “rivais”⁷⁰ da escola. De acordo com Dubet e Martuccelli (1996), a integração entre a escola e a família é importante por favorecer o crescimento das crianças, porém, essa relação nem sempre acontece dentro de limites permitidos nem de uma forma harmônica. A quantidade de festas existente na escola Movimento do Saber comparada à escola de Orléans e à escola particular é algo que chama atenção⁷¹. A escola Movimento do Saber possui um quantitativo de festa superior as duas outras escolas, inclusive as que envolvem as famílias. Segundo os autores mencionados, a solicitação de professores e professoras para que a família esteja próxima da escola no maternal se explica pela ajuda que pode ser dada no processo de adaptação da criança no espaço escolar. Já quando a criança chega no Ensino Fundamental o que acontece é o contrário, a escola busca afastar os pais por perceber que, na maior parte dos casos, eles atrapalham. Essa questão da participação da família na escola parece complicada porque nem sempre há a consciência de que essa relação tem limites, considerando a proximidade de obrigações dos familiares e professores, principalmente com relação aos “cuidados”: “cada um tem seu papel, vocês são pais, nós professores, é necessário que cada um fique bem no seu lugar” (Dubet e Martuccelli, 1996, p. 132).

Formatted

⁷⁰ Termo utilizado por DUBET e MARTUCCELLI (op.cit) para explicar os conflitos existentes na relação entre pais e professores na escola primária.

⁷¹ Essa afirmação é feita com base no calendário festivo das três escolas, já que as festas de todo período letivo apenas puderam ser observadas na escola Movimento do Saber.

Os incidentes

Os acontecimentos inesperados fazem da parte rotina de qualquer ambiente. Na escola, muitos deles ocorrem em função da própria natureza da instituição. As práticas decorrentes desses eventos estão sempre do lado das “táticas”, o que exige muita habilidade por parte das pessoas adultas da escola. As relações interpessoais e as aventuras infantis são alguns dos elementos propulsores de circunstâncias acidentais dentro das unidades escolares. Nesse sentido, dentro deste tópico, analisaremos apenas os incidentes que ocorreram na escola de Recife, sem a contribuição das outras duas realidades analisadas, por se tratar de eventos que exigem um tempo maior de permanência nas escolas para a sua percepção e identificação.

Os incidentes da Movimento do Saber

No segundo semestre de 2001 a Secretaria de Educação resolveu enviar para as escolas da Rede Municipal novas instruções para a organização das turmas que vão ser transformadas em ciclos de aprendizagem. Desse modo, de acordo com a orientação oficial, os alunos da pré-alfabetização que fossem completar seis anos, no segundo semestre, deverão fazer parte do primeiro ciclo. Assim, a escola poderá ser

inserida no programa de recebimento de verba federal, já que o mesmo não beneficia a Educação Infantil. Essa mudança provocou um descontentamento para um pai que tinha seu filho na turma de pré-alfabetização com uma determinada professora e não ficou muito satisfeito com a mudança, quando seu filho passou a estudar com outra professora.

A dirigente providenciou a transferência dos alunos para a nova turma e não comunicou à família que haveria a mudança. No final do expediente o pai chegou para pegar o filho na sala de aula e a professora avisou que a criança estava em outra sala, na turma do ciclo I e explicou-lhe muito rapidamente a mudança. Quando o pai chega para buscar a criança na outra sala já estava um pouco nervoso, falando alto com a professora que, por sua vez, não o atendeu com paciência. Pelo fato da professora não lhe ter dado muita atenção, o pai entrou na sala e bastante irritado chegou a ameaçar a professora de batê-la. Os dois discutiram muito e as mães, que estavam aguardando para pegar seus filhos, seguraram o pai e o retiraram da sala de aula. Os alunos ficaram bastante assustados e a professora saiu da escola disposta a denunciá-lo pela agressão sofrida. No mesmo dia, o pai foi chamado à Delegacia e a professora no outro dia voltou ao trabalho. A criança continuou normalmente na sala da professora e o pai não voltou mais à escola. Uma vizinha passou a levar e trazer a criança junto com os seus filhos. A comunidade escolar ficou solidária com a professora. Todas as pessoas acharam que o pai passou dos limites. Mas, ao mesmo tempo, podia-se perceber um certo receio das pessoas da escola com a atitude da professora em denunciar o pai à polícia. Uma professora disse que:

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

se eu fosse ela eu não faria isso não, acho muito perigoso pois a gente não sabe com quem está se metendo (...) essa comunidade é muito perigosa, aqui se mata por nada... eu é que não vou querer mexer com esse povo(...)

Formatted

A professora ficou muito receosa com o ocorrido e a partir daí o marido passou a acompanhá-la todos os dias na entrada e saída da escola. A equipe de dirigentes, sob o argumento de que a professora já havia escolhido a forma de resolver o problema, não tomou nenhuma atitude com relação ao evento. O que foi feito por ela foi deixar que o ocorrido caísse no esquecimento de todos e as coisas voltassem ao normal o mais rápido possível.

Formatted

Formatted

Além deste incidente, um outro ocorreu envolvendo também a família, em um outro dia, no momento da entrada dos alunos do turno da manhã. Quando tocou a sirena para as crianças entrarem na escola, a dirigente foi comunicar aos familiares de uma turma da Educação Infantil que a professora não tinha vindo à escola naquele dia porque tinha ido participar de uma oficina de leitura e não tinha ninguém na escola para substituí-la, por isso não iria ter aulas para as crianças daquela turma. O pai ficou revoltado e começou a reclamar em voz alta, dizendo que aquilo era uma falta de respeito e que elas só faziam assim porque é uma escola de alunos pobres. Falou alguns palavrões e xingou a escola. Todos os outros familiares que estavam presentes olharam assustados e não falaram nada. Nenhum pai ou mãe foi embora com seus filhos, todos ficaram esperando o que ia acontecer. A dirigente, muito calmamente, disse a ele que o filho dele podia entrar e que ela iria colocá-lo na sala com o irmão,

Formatted

Formatted

segurou pela mão da criança e entrou na escola. O pai virou-se e foi embora. Os outros foram para casa com seus filhos pequenos de volta.

Esse incidente ocorreu por conta da falta de uma professora ao trabalho. Na Movimento do Saber, a falta de professoras é um problema constante. Os motivos vão desde da participação em cursos, capacitação, palestras, como por doenças, problemas com a família etc. É comum, durante a semana, faltarem duas ou mais professoras na escola. A equipe de dirigente diz que não sabe o que fazer quando faltam duas ou mais professoras em um só dia, porque não tem quem as substitua. Quando é apenas uma professora que falta a assistente de direção pode assumir a sala, mas, quando é mais do que uma não se pode fazer nada. O jeito é mandar os alunos de volta para casa. Segundo a dirigente, é principalmente por esse motivo que os pais ficam com raiva e os incidentes envolvendo pais, mães e professoras acontecem.

O que a dirigente quis mostrar é que as professoras são as grandes culpadas, em relação aos familiares, pelos incidentes que acontecem na escola. Segundo ela, as professoras poderiam evitar a maioria dos fatos que acontecem porque o que as famílias querem é apenas que elas lhes dêem mais atenção e, segundo a dirigente, as professoras não têm a menor paciência. As professoras, por sua vez, acham que o seu trabalho é só com as crianças e a família não deve se meter, a não ser que seja solicitada.

Segundo a professora da quarta série, que é moradora do bairro há mais de vinte anos, esses problemas com os pais são muito comuns nesta escola. Ela acredita que eles ocorrem pela própria história da escola, de já ter retirado do cargo uma diretora que não agradava a comunidade. De acordo com a professora, a antiga

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

dirigente, que era líder comunitária, dava muita liberdade para a comunidade entrar na escola e dizer o que quisesse;

Formatted

aqui quem manda é a comunidade, quando a gente tem qualquer problema com as crianças os pais vêm com sete pedras nas mãos. Acho que com... (a nova dirigente) as coisas vão melhorar um pouco (...) não já tem o representante dos pais no Conselho! Não precisa o pai tá aqui dentro todo o dia (...) eles pensam que participar da escola é assim de qualquer jeito. Essa comunidade é muito forte e se a escola não dá um freio elas metem o nariz em tudo.

Formatted

Formatted

Formatted

A professora conta que a relação com a família é muito difícil de ser controlada e que já aconteceu de uma das professoras ser ameaçada por uma mãe na rua, quando estava indo para casa no ano passado;

Formatted

A professora ficou tão assustada que pensou em sair da escola, mas a antiga dirigente foi na casa da mãe que a ameaçou, conversou com ela e as coisas foram esclarecidas.

Deleted: a

Formatted

Outro incidente aconteceu na escola com uma família que envolveu também as crianças. O episódio foi com dois alunos da 3ª série que brigaram no recreio e no dia seguinte a família de um deles veio para tomar satisfação com o outro

Formatted

aluno. A mãe e o pai chegaram perto do final do horário de saída do turno da tarde e ficaram esperando, no portão, o menino acusado de bater no filho deles. O aluno quando os viu de longe voltou para dentro da escola e contou para a professora que foi junto com a coordenadora pedagógica tentar aconselhá-los a mudar de idéia de tomar satisfação com a criança. O casal foi convidado a entrar na escola para conversar, mas ele não aceitou. Estavam bastante zangados e justificavam-se mostrando para elas as marcas que ficaram da briga entre os dois no recreio e que apenas o filho deles foi espancado devido ao tamanho do outro aluno. A coordenadora contou como foi que a briga se passou e explicou a participação do filho deles no acontecimento. Contou-lhes também que já havia punido a outra criança e garantia que o fato não iria se repetir. Mas eles estavam irredutíveis e queriam resolver o problema com o aluno. A coordenadora explicou que eles não podiam agir daquela forma e que eles deviam ir embora, caso contrário, a escola iria chamar o Conselho Tutelar para intervir no problema. E eles resolveram ir embora. Mesmo assim a outra criança permaneceu na escola até a secretária terminar o seu trabalho para poder acompanhá-la até em casa, temendo qualquer abordagem do casal no caminho. A secretária se ofereceu para levá-lo porque morava próxima à sua residência e conhecia a sua mãe e poderia contar-lhe o que acontecera sem que ela ficasse preocupada. A família da criança ficou com medo que alguma coisa acontecesse com ela, mas resolveu atender aos conselhos da secretária da escola e nada fazer. A secretária passou um tempo acompanhando o menino à escola, até que as coisas fossem esquecidas.

Formatted

Como os incidentes são tratados na escola

Nos eventos inesperados, descritos acima, a família esteve presente. Em todos eles a figura do pai ou da mãe toma atitudes em reação a uma situação de descontentamento e desagrado ocorridas na escola. Muitas dessas atitudes extrapolam o que se considera permitido tolerar na relação entre família/escola, como no caso do pai que queria bater na professora porque o aluno mudou de sala ou no caso em que os pais resolvem ignorar os verdadeiros responsáveis pelos alunos na escola e decidem punir um outro aluno, que não é seu filho.

Formatted

Acontecimentos como estes revelam que a família tem manifestado seus descontentamentos com a escola. Esses momentos de conflitos, indicam que a família vê a escola como um espaço no qual ela pode e deve intervir. A representação que a comunidade tem da escola, pelas práticas dos seus familiares, é que ela existe para prestar um serviço à comunidade e a escola, por sua vez, tem que fazê-lo da melhor forma.

Formatted

Formatted

Formatted

A relação família/escola sempre foi considerada polêmica pela literatura que trata da questão⁷². Desde que a instituição escolar passou a dividir com os pais a tarefa de educar as crianças, os conflitos começaram a existir. A família, até o século XIX, teve o papel exclusivo na educação dos filhos. Com as mudanças ocorridas na sociedade, através do processo de modernização e, principalmente, com a

Formatted

Formatted

⁷²ARIÈS, Philippe (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. FRANCIS, Véronique (2001). *La communication école maternelle/famille: Le rôle des supports d'information à caractère conversationnel*. Thèse de doctorat de Sciences de l'éducation. Université de Paris-X-Nanterre. PERRENOUD, Philippe (2000). 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed.

institucionalização da educação e a responsabilidade do Estado, a família deixa de ter exclusividade na formação das novas gerações. No século XX, a família almeja a formação escolar dos jovens por considerá-la fundamental no contexto das transformações da sociedade, como condição do processo de ascensão social e de inserção na sociedade moderna, anseio que emergiu das camadas médias da sociedade⁷³.

Na realidade brasileira, as aspirações das famílias de camadas populares pela escola pública, como no caso da Movimento do Saber, ocorrem já por volta dos anos 40, mas teve seu ápice nas décadas de 70 e 80, do século passado. Segundo alguns estudos⁷⁴, os movimentos sociais de bairros surgidos a partir dessa época, tinham como bandeira de luta a ampliação do acesso à escola pública. De acordo com Maria Malta Campos (1985, p.94), desse processo de lutas e conquistas emerge o conflito, sempre presente, entre a população e a escola conquistada: “ao mesmo tempo em que a escola necessita do auxílio constante dos moradores, a quem recorre freqüentemente para resolver problemas urgentes com alunos ou com o prédio escolar, ela repele suas tentativas de participação”. O mesmo afirma Dubet e Martuccelli (1996) ao analisar os “conflitos de controle” entre os pais e professores da escola primária francesa.

A história da Movimento do Saber revela o desejo da comunidade pela educação dos seus filhos, como também, traduz claramente o clima de conflito que existe nas escolas, apresentado por Campos e Dubet e Martuccelli (op. cit.). A falta de

⁷³ WEBER, Silke. 1976. *Aspirações à educação*. Petrópolis: Vozes.

⁷⁴ SPOSITO, Marília (1984). “Escola pública e movimentos sociais”, ANDE *Revista da Associação Nacional de Educação*. São Paulo. n. 7. CUNHA, Luís Antonio, (1991). *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez. CAMPOS, Maria M. (1985). “Escola e participação popular”, In MADEIRA, Felícia e MELLO, Guiomar (orgs.) *Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social*, São Paulo, Cortez.

comunicação entre a escola e a família, da qual decorrem os grandes incidentes, revela que a escola tem-se preocupado, sobretudo, em responder a solicitações superiores, não considerando as possíveis repercussões junto às famílias. A falta de "táticas" da escola em proceder as mudanças necessárias para melhorar a sua relação com a família e integrá-la nos processos ocorridos no seu interior, favorece incidentes que não são esquecidos apenas com a participação dos familiares nos eventos preparados pela escola, como por exemplo, nas festividades como dia das mães e dos pais e reuniões do Conselho Escolar e de pais e mestres.

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

As cobranças da família não foram feitas da melhor maneira talvez pelo fato de a escola não desenvolver "táticas" para trabalhar os problemas cotidianos da escola com os pais. A sua presença constante e "vigilância" indica que não basta a comunidade ter lutado para a construção da escola para seus filhos; é preciso estar atenta para que ela funcione de forma satisfatória, atendendo às suas expectativas. As pessoas da escola, por sua vez, percebem que não podem agir "sem prestar contas" para a família, pois esta busca interferir em todos os momentos, fazendo com que a equipe de dirigentes e professoras da Movimento do Saber preocupe-se com a freqüência, assiduidade e tratamento dado às crianças.

Formatted

Sem essa "vigilância" da família a escola seria diferente. É que ela favorece um cuidado maior, por parte das professoras e equipe, na falta ao serviço sem um motivo mais sério, no atraso para as conversas com as colegas no início da aula. Essa vigilância, porém, poderia acontecer de uma maneira menos violenta, caso as pessoas desenvolvessem "táticas" como ouvir e refletir coletivamente as queixas da família, discutir o problema das faltas e atrasos entre as professoras e promover encontros mais freqüentes com a família para discutir os problemas ocorridos na escola, tendo em

Formatted

Formatted

Formatted

Formatted

vista que as “táticas” utilizadas no seu cotidiano não conseguem diminuir esses incidentes na escola. As práticas existentes na Movimento do Saber, na atualidade, mostram que as pessoas da escola temem os pais e, por isso, têm que mostrar que elas são competentes e que realizam os seus trabalhos não cabendo ser “vigiadas”. Entretanto, essas pessoas desenvolvem “táticas” não muito felizes, como não dar muita atenção quando o pai e a mãe estão insatisfeitos, o que torna a escola ainda mais distante da família.

Os incidentes ocorridos na Movimento do Saber mostraram também que a participação da família não se opera no nível da reclamação, mas também da ação. O que precisa é que essas ações sejam discutidas pela comunidade escolar e redirecionadas para que a família possa se integrar à escola não apenas através dos eventos programados, como reuniões e festas, mas, sobretudo, na construção do dia-a-dia da escola. Pois, como afirmou Sonia Penin (1995), através do conhecimento dos problemas do cotidiano e da sua história, cada escola poderá modificar-se buscando alternativas de superação para os entraves existentes. A escola Movimento do Saber que conhece e vive a história da comunidade na memória necessita, portanto, desenvolver “táticas” para melhorar o seu cotidiano com a família.

Por outro lado, mesmo havendo problemas com a comunidade, a relação com a família da escola revela um lado positivo. Ela também mostra que a escola tem um respeito pela família, como no caso em que a dirigente se omite em tomar partido da professora, quando esta é agredida por um pai, porque ao se omitir, ela revela que a escola falhou quando não participou à família as mudanças ocorridas, o que contribui para que as novas ordens da Secretaria sejam repensadas no âmbito das “táticas” de operacionalização, incluindo também a família.

Formatted

Entretanto, podemos afirmar que embora a Movimento do Saber sendo resultado da luta da comunidade e comprometida com a população, tem a sua dinâmica orientada pelos interesses das professoras e da Secretaria de Educação. Os pais são apenas homenageados e informados sobre o desempenho dos filhos. Os alunos têm que se adaptar às formas de ação dos professores e dirigentes. Ou seja, as pessoas adultas da escola reforçam as “estratégias”.

As “maneiras” de fazer das escolas observadas

Na observação das práticas cotidianas das escolas identificamos “maneiras de fazer” que distinguem e aproximam as realidades escolares. A utilização das “estratégias”, no contexto escolar, são mais evidenciadas na escola principal (Movimento do saber) devido às mudanças do ponto de vista legislativo e da própria história da escola. A elaboração dos Projetos da escola tem um significado muito particular para as pessoas deste estabelecimento de ensino pois representa obter ganhos importantes para a escola e não apenas cumprir uma exigência formal. Essas “estratégias” não se operam especificamente, como explica Certeau (1985), em um terreno próprio. Mas em um terreno que busca a todo tempo tornar-se próprio.

As “táticas” empregadas pelas três escolas no cotidiano também podem ser classificadas diferentemente. Com relação às crianças, as “táticas” desenvolvidas pelas escolas têm como objetivo comum o desenvolvimento do interesse dos alunos e alunas pela escola. Embora, muitas vezes, revele também um aspecto que não se integra ao

projeto coletivo, como no caso da Movimento do Saber que diz respeito ao tratamento individual dos adultos com a disciplina. Já na escola de Orléans, as “táticas” utilizadas com relação à disciplina estão em sintonia com uma cultura disciplinar existente na escola e na própria sociedade e não se diferencia na prática cotidiana dos adultos.

Em contrapartida, a relação entre as pessoas das escolas revela que a utilização das “táticas” que se opõem às orientações e instruções normativas são empregadas constantemente no sentido de valorização e reafirmação da independência dos grupos, embora elas sejam utilizadas em níveis operacionais distintos em cada realidade escolar.

III Parte

Capítulo 1

Tecendo alguns pontos

Nesta parte do trabalho trataremos dos elementos principais encontrados ao longo do estudo procurando responder as questões apresentadas no início do trabalho: De que maneira os profissionais da escola, no seu cotidiano, contribuem para a “fabricação” da instituição escolar? Quais os elementos presentes nas relações entre os atores que contribuem para a singularidade de cada realidade escolar? Como são

“fabricadas” as instruções normativas sobre a escola na prática cotidiana dos seus atores?

Nos dois primeiros capítulos desta parte, no sentido de organizar os elementos de discussão, elaboramos algumas dimensões nas quais estão representadas as situações do cotidiano das escolas, a fim de problematizar os indicadores de forma comparativa.

No final, apresentaremos as nossas conclusões sobre a pesquisa.

Interferências e contradições entre cultura escrita e cultura oral

No espaço escolar a convivência com diferentes formas de cultura favorece uma construção contínua de acordos e “fabricações” que possibilitam a dinâmica da sua existência. Conforme afirma Certeau (1974, p.148),

“a escola (...) talvez seja um dos pontos onde se põe em ação uma articulação entre o saber técnico e a relação social e onde se efetua, graças a uma prática coletiva, o reajuste necessário entre modelos culturais contraditórios”.

Esta concepção de Certeau (1974) favorece a compreensão da existência do conflito no espaço escolar como elemento constitutivo da dinâmica institucional e não

como uma manifestação patogênica, como pensou Durkheim (1922) e os teóricos que defendem um modelo orgânico de instituição. Pois estes entendem o conflito como uma situação de anomalia ou de subversão.

É por meio das oposições existentes entre pessoas (oposições sobre as maneiras de fazer e de dizer) que se operam os “reajustes necessários”. As situações consideradas “anormais” seriam, de acordo com Certeau, aquelas que conduzissem a uma “situação de bloqueio”, em que as escolas não conseguissem se organizar sozinhas, resolver seus problemas internos, sem recorrer às arbitragens exteriores.

Um ponto essencial que faz parte dessa dinâmica é a passagem da posição de ação individual a uma posição de ação coletiva, que faz com que a escola seja vista como um todo. A maneira como é “fabricada” esta realidade coletiva é que dá a escola “uma identidade” tal qual ela pode ser apreciada de maneira externa como se ela fosse uma unidade. Os pais dos alunos podem distinguir esta escola da escola vizinha e as autoridades responsáveis da mesma forma, qualificando-a de maneira global (todos os professores, a diretora, as auxiliares, os alunos etc. são reagrupados sob o nome próprio da escola) e singular (ela tem uma característica única, evolutiva – uma escola pode mudar, ir bem ou mal, ter dificuldades, vicissitudes de existência, alegrias, tristezas etc.).

Os diferentes discursos “fabricados” no cotidiano da escola

Dentro das escolas não identificamos a existência de um discurso totalmente construído sobre o que se deve ou não fazer, sobre o que é permitido ou não e o que pode ou não ser uma escola. Mas identificamos mediante muitas ações e palavras, e também de textos fixados sobre os as paredes de entrada, na sala dos professores, na classe, assim como nos documentos produzidos pela escola, elementos múltiplos que convergem bastante para que se possa dizer que existe uma prática coletiva sobre as regras (escritas e orais) da vida escolar. Esta posição compartilhada não recobre a totalidade das posições individuais, cada um guarda uma certa margem de distância possível em relação ao que é percebido como posição da escola, e ela não está exaustivamente traduzida em um discurso coerente e fixo. Certos aspectos não são jamais ditos (a indiferença de algumas professoras com as crianças que dão trabalho com a disciplina e falta de cumprimento dos horários pelas professoras na Movimento do Saber), outros são ditos, mas, não escritos (a atitude da dirigente da Movimento do Saber em relação com a suspensão das reuniões na escola pela Secretaria de Educação), outros evoluíram com o curso do tempo, mas, sem que tivessem claramente abandonado as antigas “maneiras de fazer” e de dizer etc.

No entanto, desta posição emerge um discurso que se exprime em certas circunstâncias particulares: nas situações públicas onde o diretor ou um professor fala em nome da escola; nas situações públicas onde é necessário produzir um documento que engaje a escola sobre um Projeto Pedagógico, uma reivindicação etc.

É necessário distinguir esses discursos coletivos construídos pelas pessoas da escola dos discursos elaborados sobre ela, a partir de uma racionalidade técnica, política e científica (academia/Ministérios e Secretarias/Organizações Sindicais) e não se apresentam nas práticas das realidades escolares da mesma maneira em que foram

“estrategicamente” elaborados, mas, de uma maneira “taticamente” fabricada. De acordo com Anne-Marie Chartier (2002),

“a racionalidade está do lado dos discursos construídos que ordenam operações de maneira coerente, das premissas às conclusões, das causas aos efeitos, dos meios aos fins. Todos os discursos teóricos das ciências humanas fascinam ou seduzem porque transformam o mundo em livro, põem na confusão caótica dos sucessos e fenômenos a maravilhosa legibilidade construída, abstrata, imposta ou desejada” (trad. nossa).

Porém, na realidade prática, o que acontece não é exatamente o que está escrito. As práticas cotidianas revelam que os discursos são transformados de acordo com os contextos e as conjunturas das diferentes culturas. De acordo com Isambert-Jamati (1970, p. 9), mesmo se dentro de uma tal instituição as regras de funcionamento são numerosas, a parte de indeterminação da ação educativa é muito grande e “as prescrições indicam somente uma série de pontos de orientações”.

No exemplo da escola Movimento do Saber o discurso escrito que tem efeito sobre esse espaço escolar é um discurso recente que surge quase ao mesmo tempo em que a escola começa a existir. Ao ser fundada pela Secretaria de Educação da cidade do Recife, a escola “Movimento do Saber” passa a se orientar por um processo normativo que entra em contato uma história própria, com uma cultura oral existente e, a partir desse confronto elabora esse discurso que é “fabricado” pelas pessoas que constroem a sua prática cotidiana. Os princípios básicos do discurso racional técnico-científico relativo à atividade escolar entram em contato com um

discurso oral existente na escola Movimento do Saber, discurso este voltado para o resgate da cidadania e para transformação da realidade das crianças que, nesse contexto, relaciona-se com as questões da comunidade e com as mudanças desejadas nas condições de vida de toda os moradores do bairro.

Os programas atuais estabelecidos pelas instâncias governamentais, que dizem respeito à organização e autonomia progressiva da escola inscrevem-se dentro de uma realidade que já surgiu de uma forma muito particular. No seu cotidiano pode-se visualizar a existência de um processo de “independência” ou “autonomia” dos órgãos oficiais (Secretaria de Educação), revelado pela mobilização que a escola desenvolve, no sentido de conquistar parcerias que a ajudem a concretizar e a operacionalizar os seus projetos, fazendo-a não apenas “esperar” da Secretaria de Educação os recursos necessários para o desenvolvimento das suas ações. Essa “autonomia” da escola frente aos órgãos oficiais, no entanto, busca ser por eles legitimada constituindo claros exemplos desse processo a constante participação em atividades que possam colocar a escola em evidência, como concursos promovidos pela Secretaria de Educação ou por outras entidades, a realização de atividades solicitadas pela rede municipal de ensino como feiras de conhecimento.

Nesse contexto, Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) surge no ano de 2000 para a escola Movimento do Saber, principalmente, como uma forma de obter os recursos diretamente enviados pelo Governo Federal para a realização dos seus projetos. Desse modo, associado a uma “certa independência” já existente na escola, esse Plano vai servir de veículo para reforçar a “autonomia” já existente, e favorecer a construção de “estratégias” que dizem respeito às suas necessidades, aos seus objetivos.

A instituição deste Plano pelo Governo Federal e seus objetivos reais, têm sido objeto de discussão, considerando alguns autores que dele pretende imprimir na escola pública “a lógica e a feição de entidades privadas” (Oliveira, 1999, p. 2). Ora no caso em pauta, é possível identificar nas práticas cotidianas da escola a busca desse caminho, antes mesmo do Plano ser implementado pelo Ministério de Educação (MEC) e pela Secretaria Municipal. Além disso, a escola já dispunha de uma liderança, um dos critérios salientados pelo PDE, que impulsionou diversas conquistas, sobretudo, do ponto de vista da estrutura física. Satisfazia ainda um outro critério, o da participação da família nas diversas ações do cotidiano escolar.

Desse modo, ao discurso racional técnico que chegou a escola “Movimento do Saber”, por intermédio dos novos Programas, está sendo “fabricado” no seu cotidiano, não sendo ela mera receptora das orientações, mas ativando uma experiência prática de diversos critérios empregados pelo PDE. O discurso técnico racional que chega à escola Movimento do Saber é, assim, transformado a partir da cultura já existente, ou melhor, “das formas de fazer, maneiras de saber fazer” (Certeau, op.cit) ali já presentes. No caso, o modelo dominante do discurso é a reivindicação política: liderança/grupo de militantes mobilizados, ação social, temática da justa causa, luta contra a pobreza e a exclusão, participação, cidadania, ação coletiva, etc.

As modalidades da enunciação (cultura oral de militantes, manifestações; cultura escrita e do abaixo-assinado, do projeto, do Plano de Desenvolvimento, etc.) têm efeito nas transformações do fazer que corresponde a especificidade do espaço escolar e dos limites de validade deste modelo. Esta “maneira de fazer”, em contrapartida, se difere na escola particular e a escola francesa.

No caso da escola particular, embora tenha como princípios norteadores do seu projeto institucional a racionalidade técnico-científica-oficial consubstanciada na LDB, por exemplo, e uma proposta pedagógica inovadora e diferenciada, formula um discurso oral de caráter inteiramente do lado pedagógico. O objetivo da escola é fazer com que seus alunos aprendam os conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, estabelecidos pelas instâncias normativas. Entretanto, para diferenciar-se de outros estabelecimentos de ensino, esse discurso inclui outros discursos acadêmicos e científicos que integram os princípios da pedagogia ativa, adotada pela escola, complementando o seu currículo com disciplinas como a Filosofia e a Ecologia. A luta principal nesta escola é ser diferente e com isso vencer a concorrência entre os diversos estabelecimentos particulares. Para tal, a direção e a equipe técnica se esforçam para que todos caminhem nesse sentido, cabendo aos professores e professoras mostrar que são competentes e que sabem realizar bem o seu trabalho. É aí que a “fabricação” do cotidiano se apresenta. A realização deste projeto se dá mais no âmbito de uma cultura oral e das práticas cotidianas do que propriamente por documentos prescritivos.

A equipe de professores e professoras dessa escola tem pouco espaço para elaborar “taticamente” as ações sob o ponto de vista coletivo. Há uma hierarquia definida claramente das funções de cada grupo (direção pedagógica, coordenação e professores) dentro da escola e também o conjunto de ações que devem ser por eles desenvolvidas, bem como os objetivos a serem alcançados. A família, que livremente escolhe e paga a escola, deseja que estes objetivos sejam cumpridos. E a escola, por sua vez, deseja garantir a qualidade do seu trabalho para poder continuar sendo identificada como um estabelecimento de ensino particular “diferente” e dessa forma

ter seus os resultados reconhecidos e os seus lucros garantidos, como todo estabelecimento privado. Esse é o discurso racional que permeia as práticas cotidianas da escola.

Para responder a uma demanda social que faz do investimento na escola uma “estratégia” de educação familiar, o discurso da escola particular não pode veicular uma visão de resultados individuais. A aceitação do individualismo e a valorização das conquistas esperadas estariam em contradição com o discurso da pedagogia ativa e inovadora. De fato, o discurso sobre a excelência técnica das pedagogias propostas como desdobramento de um discurso geral sobre o interesse da criança permite que professores e familiares façam um contrato de confiança educativa (e não somente uma relação comercial de cliente a prestadora de serviço). Mas, em nenhum caso, os profissionais podem tornar-se porta vozes dos familiares, como na escola Movimento do Saber.

O discurso técnico sobre a escola de Orléans, como na escola particular, volta-se para as questões pedagógicas. Não propriamente para o método e sim para as ações desenvolvidas pela escola, para o trabalho com os conteúdos curriculares. Porém, existe por parte do grupo de professores e professoras uma cultura oral de resistência ao cumprimento formal das exigências técnicas, na medida em que consideram a exigência da elaboração anual do projeto coletivo uma “estratégia” das esferas superiores de “controle” do trabalho da escola. Desse modo, faz parte da cultura oral da escola de Orléans, como da escola Movimento do Saber uma certa “desobediência” e independência quanto ao cumprimento das normatizações providas das instâncias superiores. Essas decisões são tomadas coletivamente e exigem uma

divisão das responsabilidades entre os que integram a escola, inclusive, os dirigentes. Essa divisão pode ser percebida entre as pessoas das duas escolas.

Além do discurso técnico sobre a escola, existe um discurso acadêmico científico que chega a escola por intermédio de estudos que, conforme já mencionamos, em função do momento vivido e da conjuntura tem papel importante no cotidiano escolar. Os discursos sobre o professorado, por exemplo, tem tido muita repercussão dentro dos estabelecimentos escolares, principalmente os disseminados a partir dos anos 80 do século passado. Delimitar o que é tarefa do professor e o que não é, por exemplo, é um ponto que está sendo sempre sendo revisitado pelos estudos acadêmicos.

Na escola Movimento do Saber, o discurso racional acerca da profissão docente está mais fortemente centrado nas funções políticas do professor, do professor crítico, participativo e transformador. Como exemplificamos com a reunião de entrada que aconteceu no início do ano, quando as professoras decidiram resolver o rumo administrativo da escola diante da transferência da antiga dirigente. Esse discurso, que toma corpo na escola, de certo modo, contrapõe-se ao discurso da prática profissional docente associada à “maternagem”, amplamente discutida no final dos anos 80 e início dos anos 90, do século passado, que associava problemas como a falta de compromisso político na escola ao processo de feminização da atividade docente. Na realidade, as professoras brigam pelo futuro do espaço profissional coletivo e não se isolam em práticas individuais de sala de aula com os seus alunos. O mesmo pode ser dito em relação as dirigentes da escola, considerando que o discurso que tomou conta no final do século põe em xeque o papel do diretor ou da diretora dentro dos novos modelos de gestão. A tônica do discurso de uma nova gestão concentra-se nas atitudes tomadas

coletivamente e não mais no poder centralizado na figura do diretor. Em face do novo discurso, nas práticas da dirigente da escola Movimento do Saber estão mescladas diferentes posturas que muitas vezes obscurecem a hierarquia da escola e, portanto, o seu papel de “chefe de orquestra”, que termina se diluindo.

Omitir-se de fazer comentários, reflexões ou mesmo de agir quando ocorreram problemas entre as professoras e os pais de alunos, seja devido a falta de professoras, seja pelo tratamento dado por ocasião de reclamação (transferência de alunos de sala de aula), constituiria indícios da não assunção da autoridade dirigente. Por outro lado, são freqüentes “cumplicidades” da dirigente com as demais profissionais da escola na desobediência às decisões impostas pela Secretaria de Educação.

Atitudes contrárias às orientações normativas vêm à tona também na escola de Orleães, quando os professores e professoras resistem às instruções da Inspeção Acadêmica em relação ao intercâmbio de professores de outros países e, também, quanto ao quantitativo de estagiários. Essas posições tomadas coletivamente redefinem as práticas cotidianas da escola que expressam, por exemplo, no controle do número de estagiários. O diretor da escola de Orleães, como a da escola Movimento do Saber não se apresentam como autoridade que pode definir situações, mas como simples mediadores entre o poder interno e o poder externo. O papel de autoridade da escola é desempenhado pelo diretor quando é solicitado para resolver, em última instância, as questões de disciplina dos alunos e todos os assuntos relacionados com a família.

O professorado da escola particular, com apoio do sindicato da categoria, tem se pautado por um discurso político-profissional que define claramente

o que deve ser a atividade docente. O fato das professoras não participarem do lanche e recreio dos alunos delimita as suas atribuições como restritas ao trato com o conhecimento, o qual se dá majoritariamente na sala de aula. Também a prática profissional da direção geral da escola está pautada por um discurso racional que atribui à diretora o papel de centralizar todas as grandes decisões da escola, cabendo à equipe técnica, juntamente com a direção pedagógica, fazer com que essas decisões sejam operacionalizadas.

Desse modo, o discurso racional que se produz nas três escolas se distingue na prática e toma corpo a partir de diferentes interesses e realidades. Com relação ao papel dos professores e professoras nas duas escolas públicas, a questão da sua participação nas decisões coletivas sobre a escola, está presente tanto no discurso escrito (técnico-científico) como no discurso oral e também nas práticas cotidianas das pessoas, porém de maneira particular. Na escola de Orléans, a participação é mais formal, pois a solução provém do que a maioria decidir, sem muita discussão argumentativa, o que denotaria uma inexistência de conflitos. Já entre a equipe de professoras da Movimento do Saber as discussões são mais calorosas (ou mais emotivas) e exigem um debate maior acerca das decisões o que configuraria um certo conflito.

No caso da direção das escolas, os discursos racionais que tomam forma no espaço escolar se distinguem quanto a sua atuação. Na escola particular, observa-se claramente o que Cousin (1998) classificou de diretor mobilizador, que lidera o grupo na realização dos projetos por ele definidos. Já na escola de Orléans e na Movimento do Saber pode-se observar a coexistência pacífica de diferentes discursos sobre o papel do dirigente, como o descentralizador que é aquele que deixa fazer tudo e não interfere

em nada, apenas ameniza as situações de conflito, mas também como o intervencionista que atua e intervém em todos os setores da escola.

Os eventos e as conseqüências previsíveis e imprevisíveis

No espaço escolar algumas situações podem ser consideradas decorrências de atitudes, decisões e práticas que são realizadas individualmente e coletivamente no seu cotidiano, em diferentes contextos. De acordo com as diferentes formas de organização, a relação cotidiana entre as pessoas adultas segue uma sucessão de causas e efeitos que envolvem emoção, negociação e colaboração. A observação das diferentes situações possibilitou a visualização desses elementos na escola Movimento do Saber onde os conflitos que acontecem no espaço escolar dividem as posições das pessoas da escola como, por exemplo, a relação das professoras com a família. A relação entre a família e as pessoas dessa escola, sobretudo no âmbito da comunicação, apresenta algumas dificuldades. Em decorrência, os conflitos ocorrem com uma certa frequência.

O fato de a família ter participado da luta pela construção da escola explicaria em parte a existência de um sentimento de pertencimento e muitas vezes de autoridade por parte dela que não coincide exatamente com aquele presente no discurso escrito sobre gestão participativa, embora a família se faça presente nas reuniões dos conselhos escolares. A relação desenvolvida entre a família e a comunidade escolar é muito singular. Nesta escola, a família que não se contenta com

um tratamento que não seja ativo e participativo, não se satisfazendo com respostas como: “hoje não tem aula” ou “seu filho está em uma outra sala”. A família exige que a escola dê respostas convincentes, mas é comum as pessoas que trabalham nessa escola não esclarecerem aos familiares os motivos da decisão de alterar a sua rotina. Por outro lado, as pessoas da escola reconhecem o poder da família, mas, não sabem como fazer para que essa relação seja mais pacífica e construtiva e por isso se desdobram para agradar a família nas comemorações e festividades. Embora não haja consenso entre o grupo da escola sobre esta forma de atuação com a família, as demoradas discussões de preparação das festas do dia dos pais e das mães revelam discursos como o da professora da quarta série: “a comunidade aqui se orgulha muito da escola que eles conquistaram. E eles sabem que a escola é deles”.

Em contrapartida, a escola também colhe resultados nesse processo de causa-efeito. Na escola Movimento do Saber há sempre um grupo de pessoas que se envolve na realização de projetos que buscam a sua melhoria, projetos estes que transpõem os muros da escola e as paredes da sala de aula, e que de certo explicam os resultados diferentes que obtém em comparação com grande parte das escolas públicas municipais e estaduais.

Na escola particular as práticas cotidianas revelam que a sua forma de organização se volta para a realização de objetivos claramente definidos. As relações estabelecidas no seu interior entre as pessoas adultas acontecem do ponto de vista profissional, na realização do trabalho de cada um, seja em sala de aula, nas atividades técnicas ou auxiliares, e, do ponto de vista coletivo, nas decisões de manutenção dos seus direitos trabalhistas. Na prática cotidiana das professoras, a exigência de um trabalho com seus alunos de excelência, que se destaquem dos demais, favorece a

competitividade entre as pessoas de uma mesma função. A família, como consumidora dos serviços educacionais oferecidos, tem bem definidos os seus direitos dentro da escola e a sua participação está sempre voltada para o acompanhamento do desenvolvimento cognitivo dos filhos. O que decorre neste tipo de escola é uma “fabricação” de resultados que oscila de acordo com as adaptações e mutações das pessoas que desenvolvem as atividades no conjunto dessa engrenagem. E, desse modo, este tipo de relação não se caracteriza pela riqueza da construção do trabalho coletivo a partir da diversidade de idéias dos diferentes profissionais que trabalham no espaço escolar, as suas participações estão restritas ao ambiente da sala de aula e a outras atividades que quase não são perceptíveis no seu cotidiano como as secretárias, as auxiliares de sala.

Na escola de Orléans os efeitos de um grupo de profissionais que distribui e divide sempre as tarefas do cotidiano é uma rotina menos sobrecarregada e aparentemente menos conflituosa entre os pares. Porém, mesmo que as tarefas como a vigilância do recreio, das atividades recreativas, artísticas e outras, sejam distribuídas, existe um conflito interno entre os docentes e as auxiliares de serviços gerais que exercem atividades educativas como as professoras e professores, como observar as crianças no pátio ou dentro do refeitório, mas não podem participar das discussões sobre as crianças, apenas por meio do diretor da escola que, muitas vezes não retorna para elas as discussões com o professorado sobre os problemas do cotidiano com os alunos. O que faz com que esse grupo de profissionais da escola se sinta insatisfeito pela não valorização do seu trabalho. Os eventos que se referem à relação entre as pessoas adultas e as crianças indicam que o grupo não consegue solucionar alguns dos seus problemas de forma articulada com os outros segmentos da escola.

Assim, tanto a escola de Orléans como a Movimento do Saber, possuem uma cultura escrita e adotam um discurso oral que se diz “participativo”, mas, na verdade, apresentam práticas diferenciadas, algumas de natureza excludentes dentro da comunidade escolar. A escola Movimento do Saber, por não integrar a família na dinâmica da escola e a de Orléans por não considerar o trabalho educativo das auxiliares que são muito importantes nas discussões sobre as crianças, apesar das mesmas passarem um terço do tempo escolar em atividade com elas. A escola particular revela claramente não ter interesse pelos profissionais do ponto de vista das atuações coletivas, considerando os profissionais em seu ofício de maneira individualizada.

As práticas seguem uma direção

A discussão sobre os objetivos das escolas gira em torno de questões do tipo: Para onde vão as práticas cotidianas de cada escola? Qual objetivo que as práticas cotidianas percorrem?

Na escola Movimento do Saber existe um objetivo principal construído pelo grupo da escola e explicitado no Projeto da Escola, que diz respeito às práticas cotidianas coletivas das pessoas adultas da escola: “Resgatar a cidadania dos educandos e educadores garantindo o acesso e a permanência dos alunos na escola, bem como a valorização dos nossos profissionais, visando a melhoria na qualidade do

ensino”. Esse objetivo busca traduzir sob o ponto de vista “estratégico” o que se pensa realizar na prática cotidiana da escola. Tentaremos identificar, nas rotinas e eventos das escolas, situações que possam indicar essas direções ou objetivos.

Considerando que a criança é o alvo principal de todas as escolas selecionamos, dentro dos temas destacados, primeiramente, as interações entre adultos e crianças identificando as práticas que permitam visualizar a direção dos objetivos das escolas com relação às crianças.

Na escola Movimento do Saber há práticas cotidianas que buscam integrar todas as pessoas adultas da escola na permanência e valorização da criança no espaço escolar. Esses objetivos aparecem, principalmente, durante a merenda e o recreio, tanto no trabalho desenvolvido pela merendeira que, no dia-a-dia, está atenta às necessidades e dificuldades das crianças, quanto na iniciativa de contratar a professora de dança, que desenvolve um trabalho com as crianças fora do horário de aula e também executa tarefas auxiliares. Além desses indicadores existem outros que mostram que as práticas das pessoas da escola caminham nessa direção. Entre elas menciona-se a preocupação das professoras, dirigentes e secretárias quando os alunos faltam à escola por muitos dias consecutivos à escola, procurando-se com ajuda das auxiliares, investigar a causa da ausência. Essas ações são constantes na escola e têm como resultado impedir a evasão e valorizar a presença do aluno no espaço escolar. As festividades e as aulas-passeio também revelam o empenho das pessoas da escola com as crianças favorecendo-lhes momentos de divertimento. As atividades extraclasse, como projetos culturais e ambientais também envolvem as crianças. Ambas as atividades de lazer (as festas) e de investigação (aulas passeios) são considerados, pela comunidade escolar, muito importante para as crianças.

O problema da evasão escolar das crianças não faz parte da realidade das escolas francesas devido à obrigatoriedade escolar instituída há décadas naquele país. Desse modo, na escola de Orléans os objetivos a perseguir no seu cotidiano estão concentrados na valorização das atividades pedagógicas e esportivas dos alunos e na manutenção a ordem e da disciplina. Por isso a prática esportiva dentro da escola é bastante estimulada, os professores e as professoras ministram aulas de esporte, artes e música e estão sempre procurando desenvolver fora da sala de aula atividades que reforcem o interesse por essas áreas, pois elas mantêm as crianças mais concentradas favorecendo o desenvolvimento do corpo e da disciplina. Porém, na prática, nem todas as pessoas que atuam na escola seguem os mesmos objetivos, concentrando-se apenas no trabalho realizado dentro da sala de aula.

Nos espaços fora da sala de aula, os objetivos visados pelas auxiliares da escola voltam-se para manter a harmonia e a disciplina entre as crianças, sem, no entanto terem sido preparadas para desenvolver com as crianças atividades que possam favorecer bons resultados. Assim, durante as duas horas diárias de trabalho com as crianças, elas apenas “cuidam⁷⁵” delas no refeitório e no pátio.

Nas três escolas, o objetivo do trabalho coma disciplina não aparece tão claramente. Ele varia de acordo com a prática individual de cada profissional, mesmo havendo limites legais de atuação com os alunos, como é o caso da escola Movimento do Saber. As soluções individuais são tomadas no sentido de fazer com que as crianças aprendam a respeitar os outros e a viver em coletividade. Muitas vezes as atitudes tomadas na escola, mesmo dentro dos parâmetros legais, se contrapõem aos objetivos

⁷⁵ Termo utilizado por Marília de CARVALHO (1999) que tem origem na palavra inglesa *caring* utilizada em múltiplos significados em diversas áreas do conhecimento e campos profissionais inclusive o da educação das crianças.

da escola como, por exemplo, a expulsão de crianças das salas de aula, muitas vezes por vários dias seguidos, sem que lhes seja atribuída qualquer atividade a ser desenvolvida. Esse tipo de prática revela ausência de trabalho coletivo e individual com o aluno que apresenta dificuldades e o resultado disso tende a ser o desinteresse pela escola. O que para a camada da população que frequenta esta escola representa uma violência muito grande, tipo de violência este não contemplado no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Como afirma Carvalho (1999), muitas vezes a professora ou professor não reflete sobre as atitudes de “cuidado” em relação aos alunos porque se pensa que cuidar é tarefa de mãe e não de professora, como vimos anteriormente. Admitindo que a dimensão racional é parte importante na atividade docente, considera-se que o cuidado deve estar inserido nessa racionalidade, por meio de práticas cotidianas do professor/professora como uma das maneiras de alcançar os objetivos das escolas. Também na escola de Orléans o “cuidado” é pouco presente, sobretudo, quando se utilizam castigos físicos para contornar as situações de indisciplina. Dessa forma, em ambos os casos as pessoas adultas adotam práticas com as crianças sem refletir futuras conseqüências que por ventura poderão decorrer e nem discutem alternativas que poderiam substituir o que aos nossos olhos poderia ser classificada como uma forma violência contra a criança.

Na escola particular, fora da sala de aula, os objetivos também seguem a direção da Movimento do Saber de favorecer o interesse das crianças pela escola. A diferença é que, quem tem essa tarefa é, principalmente, a equipe técnica, ela é o motor principal de todas as atividades desenvolvidas pelos adultos no cotidiano escolar. As professoras, contudo, também deverão realizar práticas que visem alcançar esse

objetivo, concomitantemente às atividades de ensino, mas, dentro da sala de aula. Todavia, quem controla e supervisiona as práticas das professoras no sentido de desenvolver atividades no cotidiano da sala de aula que cumpram esses objetivos é a equipe técnica.

Todas as atividades (dentro e fora da escola) são pensadas e programadas pela direção geral e pela equipe. A atenção dispensada às crianças fora da sala de aula, durante a merenda e o recreio, é de responsabilidade da equipe que também possui a tarefa de orientar e controlar todas as atividades das crianças da melhor forma sem interferir nas orientações da família. No fim, percebe-se que as práticas cotidianas que caminham no sentido de atingir os objetivos mais amplos da escola, que dizem respeito às crianças, são de inteira responsabilidade das pessoas da equipe técnica o que se diferencia da realidade das outras escolas.

Da mesma forma que os objetivos que se apresentaram no item - relação entre adultos e crianças – outros objetivos são encontrados a partir das relações entre adultos/adultos nas práticas cotidianas das escolas.

Quando a Movimento do Saber assume posicionamentos que vão de encontro às determinações oficiais, ela está revelando a existência de cumplicidades entre os membros com o objetivo de construir ações próprias que visam ao funcionamento da escola de acordo com as suas particularidades e não com as determinações legais homogêneas. Do mesmo modo, as posições tomadas pelas professoras e professores da escola de Orléans na reunião de rotina revelam um descontentamento do grupo em relação às exigências normativas superiores e a construção de propostas alternativas frente às determinações. Nos dois casos foram

explicitadas as necessidades do coletivo da escola nas posturas adotadas. E, principalmente a importância da adesão e participação das pessoas nas decisões, para o cumprimento dos objetivos da escola.

Na escola particular, esses momentos coletivos caminham muito mais no sentido da garantia dos objetivos profissionais do professorado que propriamente da escola. Embora não se abandone a idéia da existência dos acordos em pequenos grupos no desejo de promover mudanças ou resistência às determinações superiores, mesmo que estes não tenham sido verificados nas observações feitas.

Na relação entre adultos/crianças os objetivos revelados nas práticas cotidianas apontam para caminhos bem diferenciados entre as três escolas. Como nos momentos de entrada e saída das escolas. As pessoas da Movimento do Saber, mesmo com um discurso oral diferenciado e práticas diferentes das de outras escolas públicas municipais, revelam a existência também de antigas práticas, já apresentadas em outros estudos (Santiago, 1990; Dorneles, 1987, Barreto, 1975), que prejudicam o aproveitamento das crianças e revela um descompromisso com o direito do aluno de permanecer na escola sob a orientação da professora para o trabalho com o conhecimento por determinado tempo. Essas práticas afastam-se do objetivo principal da escola, presente no discurso oral e escrito que é a garantia do acesso e a permanência do aluno escola como fundamental para a construção da cidadania. Esse caminho no sentido contrário do objetivo da escola é realizado pelas pessoas da escola sem que haja uma cobrança hierarquicamente superior nem dos seus pares. Nesse sentido, a escola de Orléans e a escola particular apresentam um “contrato” com o trabalho realizado com as crianças inclusive no cumprimento da jornada escolar como parte do caminho para se atingir os objetivos da escola.

A realidades educacionais, brasileira e francesa, influenciadas pelos discursos de uma escola mais democrática e mais eficaz, voltada para um mercado de trabalho mais restrito e competitivo, mesmo dentro de contextos históricos diferentes, tem a missão de instruir seus alunos e alunas, de torná-los sujeitos capazes de resolver desafios cada vez mais complexos. As orientações normativas, através de seus discursos técnicos, das descobertas científicas, assim como, a própria sociedade, tendem impor às escolas novas ordens no sentido de lutar contra o fracasso e atingir novos objetivos (Chartier, 2002). No entanto, a materialização desses novos desafios depende das pessoas que trabalham nas escolas e que já passaram por tantas novas ordens que muitas vezes não sabem como elas podem se concretizar, pois ainda há muito que vencer dos antigos desafios. E, assim, mesclam práticas antigas a elementos inovadores. Dentro desse movimento contínuo, presente no interior das escolas, o que importa é que novas construções são feitas a cada dia a partir de cada realidade. Estes diferentes caminhos trilhados por meio das práticas cotidianas das escolas apresentam “maneiras de fazer” que, ao mesmo tempo, em que são comuns, são, sobretudo, particulares.

Capítulo 2

As “táticas” e as “estratégias”

As táticas e as estratégias, conforme discutimos no início do trabalho, fazem parte da construção cultural de cada realidade escolar. As estratégias, segundo Michel de Certeau (1985), dominam seu espaço de ação, jogam as relações de força, capitalizam seus resultados, definem projetos e impõem programas. As “táticas” ao contrário, estão do lado da cultura, do modo com que as pessoas tomam os enunciados de uma língua e conversam em função dos encontros, cada ator impõe a sua maneira o que lhe foi dado a fazer, compreender ou viver. Entretanto, o ator não é dono do espaço no qual se move, ele divide as cartas com quem encontra, nas “táticas” se joga sempre “no terreno do outro”. Desse modo, identificamos, a partir da teoria que evidencia as “táticas” e “estratégias” proposta por Certeau, que cada escola “fabrica” o

cotidiano a partir da associação dos fatores **sociedade/política/vida/saber** por meio das relações estabelecidas no seu interior.

É no sentido entender a construção das “táticas” e “estratégias” que integram as práticas cotidianas das pessoas adultas das escolas que reside a grande contribuição da teoria Michel de Certeau a esse trabalho. Nesse sentido, destacaremos alguns aspectos nos quais estão sendo “fabricadas” as “estratégias” e as “táticas” em cada realidade escolar: as margens de manobra de cada escola; os valores compartilhados; a liderança; a escola como espaço institucional público e espaço doméstico e a sua eficácia.

As margens de manobra de cada escola

Na escola Movimento do Saber as margens de manobras são bastante amplas no sentido de buscar, a partir de diversas “táticas” utilizadas, formas de “driblar” o que foi instituído “estrategicamente” e externamente à escola, através das orientações oficiais. Como as pessoas que trabalham no espaço escolar buscam constantemente novas formas de fazer, elas estão sempre utilizando os momentos de “brechas” nas situações cotidianas para imprimir suas realizações. As “táticas” desenvolvidas pelas professoras e dirigentes para solucionar o problema que a nova LDB imprimiu na escola com a ampliação da jornada escolar diária das crianças em

vinte minutos⁷⁶, levou a escola a adotar formas diferentes de tratar a questão, mesmo contrariando o direito das crianças de recreação. O impacto que tais orientações obteve no cotidiano da escola levou à escola a discutir questões internas do grupo que se dividia na sua “fabricação”. Uma parte usando o discurso político profissional, desejava que se mantivesse o recreio como era anteriormente e, desta forma, ignorar por completo as novas orientações oficiais, a outra parte buscava mostrar que a solução mais sensata e que estaria mais do lado das crianças, seria aceitar o acréscimo de vinte minutos no horário da saída, desde que o recreio ficasse sob responsabilidade de outras pessoas que não as professoras, pois elas utilizariam o horário adicional para descanso, como ocorre nas escolas particulares. E o que finalmente teve efeito na escola foi a primeira alternativa, assumindo o risco de ser penalizada por descumprir as orientações. O que demonstra uma margem muito grande de manobra das pessoas desta escola nesta situação. Outros estudos confirmam a existência desse tipo de “desobediência” na escola em diferentes realidades brasileiras (Dorneles, 1987; Melo, 1990; Santos, 2001).

Além dessa situação reveladora de uma construção própria nas práticas cotidianas da escola, existe a contratação da professora de dança da escola que, nos limites da burocracia municipal, não permite que esta pessoa exerça legalmente uma atividade considerada de grande importância para as crianças da escola. Desse modo, buscam-se novas alternativas que favoreçam a manutenção da atividade através de uma “fabricação” própria, com o apoio de toda a coletividade escolar. Essa margem de autonomia institucional é defendida em recentes estudos que valorizam a cultura organizacional própria de cada estabelecimento escolar a partir das suas necessidades

⁷⁶ Na nova LDB, constam nos artigos 23 e 24 o número de horas ativas em trabalho pedagógico de 800h em 200 dias- 4h diárias.

específicas como, mesmo em espaços que sejam de iniciativa privada (Libâneo, 2001; Lima 2001; Cousin, 1998).

Na escola de Orléans as situações nas quais estão presentes as negociações e acordos que vão de encontro às orientações oficiais, podem ser visualizadas tanto na forma escolhida pelo grupo para atender às exigências burocráticas da realização anual do projeto antes do início do ano escolar, como nas soluções não apresentadas por eles e que se referiam à efetivação do convênio entre professores e professoras alemães.

Na escola particular, as margens de manobra não foram identificadas sob o ponto de vista do grande grupo de atores pelo fato de não possuir muitos momentos de reuniões de decisões coletivas. Pode-se considerar que essa forma de não envolvimento do grupo de professoras nas decisões dos trabalhos da escola uma “estratégia” da direção geral de controle das pessoas que desenvolvem seus trabalhos no cotidiano escolar. Segundo Cousin (1999), essa forma centralizada de administração escolar está presente em algumas realidades educacionais, principalmente nos estabelecimentos privados. Porém, pode-se inferir que, mesmo em espaços de participação limitada, as “táticas” são realizadas em pequenos grupos e individualmente a partir de determinadas situações não reveladas.

O problema dos valores divididos: as solidariedades e os conflitos nas interações

As interações entre os sujeitos envolvem situações de solidariedades e conflitos nas escolas. As solidariedades entre as pessoas das escolas acontecem de maneira coletiva ou individualizada. Os conflitos que tomam dimensões mais visíveis são sempre aqueles que envolvem e dividem um grande número de pessoas e importantes decisões. As reações aos conflitos ocorridos acontecem de maneira mais emocional/ afetiva ou de forma polida, reafirmando em parte as características institucionais. Na escola Movimento do Saber as solidariedades são evidenciadas muitas vezes de forma associada aos momentos de conflitos e confrontos. A experiência da reunião de entrada do ano letivo revelou que o conflito gerado pela situação de transição da dirigente ao mesmo tempo em que gerou divergências entre o grupo, revelou a existência de uma solidariedade coletiva. Essa solidariedade se apresentava entre os pares no sentido de revelar um sentimento de equipe que naquele momento se mostrava contra, tanto as decisões superiores de indicação política das pessoas para dirigir o grupo, quanto aos representantes que interinamente assumiam a direção da escola. Outra forma de solidariedade revelada através das práticas cotidianas diz respeito aos conflitos ocorridos entre a família e as professoras. Neste momento, o grupo de professoras converge em uma força para lutar contra as violências sofridas por elas, colocando sempre em evidência a importância da união do grupo para conseguir vencer esses problemas. Porém, mesmo sendo desenvolvidas essas solidariedades ou esses sentimentos de grupo, a escola não consegue se organizar no sentido de discutir ações que possam solucionar ou minimizar os conflitos. As práticas cotidianas nesse sentido, revelam pouca habilidade em administrar seus conflitos.

Na escola de Orléans existe uma forma diferente de tratar os conflitos internos. Ao contrário da escola Movimento do Saber, os problemas decorrentes das interações e das decisões coletivas são tratados de forma muito polida e nunca de forma afetiva/emocional, demonstrando o caráter profissional das relações que ali se estabelecem. A diferença resulta principalmente pelo fato de os professores e professoras pouco argumentarem ou discutirem as suas posições nas situações coletivas como sala de professores e reunião. As situações de solidariedade são muito pouco evidenciadas, elas existem apenas porque se revelam nos problemas com as crianças, como nos casos de acidentes. Mas não se revelam entre professores e professoras o que os une são os laços institucionais. Porém, entre as auxiliares essa situação se apresenta de uma outra forma. Elas se mostram solidárias no trabalho e na equipe. Ao mesmo tempo em que podemos observá-las compartilhando os problemas de trabalho, também percebemos uma solidariedade da equipe com as questões específicas do grupo, como o reconhecimento. O clima de insatisfação, resultante da não valorização do trabalho deste grupo, gera uma relação distante com o grupo pedagógico da escola, este problema, por sua vez é tratado na escola de forma silenciosa. A diferença entre os que exercem atividades pedagógicas e os que exercem apenas atividades educativas reside na questão da especialização que diferencia uns profissionais de outros. Principalmente na questão divisão explícita das atividades que exige uma formação específica. Essa questão, trabalhada por Durkheim (1922) e Weber (1989) no início do século passado, ainda hoje é objeto de discussão e fruto do desenvolvimento do ramo da sociologia das profissões. É certo que as diferentes especializações existem e são importantes para o desenvolvimento do trabalho escolar. Porém, o fundamental seria, portanto, “valorizar as ações concretas dos profissionais da escola, decorrentes de sua iniciativa, de seus interesses, de suas interações (...) Há

muitos exemplos de que a organização da escola funciona como prática educativa” (Libânio, 2001 p. 20).

A questão da solidariedade e do conflito nas escolas revela diferenças na forma de “fabricação” das práticas cotidianas, principalmente em pontos que representam diferenças culturais dentro das unidades escolares e fora delas. A maneira “brasileira” discutida pelos clássicos: Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freire e Florestan Fernandes de tratar os conflitos e desenvolver as solidariedades de forma mais afetiva e pessoal se diferencia da polidez, característica dos professores e professoras francesas, no entanto, guardando as particularidades e sem buscar generalizações.

O poder individual: a liderança

A figura da liderança em qualquer espaço coletivo implica numa relação mútua entre líder e liderado, indivíduo e grupo. A característica principal da liderança está vinculada ao comando e a chefia que orienta qualquer tipo de ação⁷⁷. Na escola, a imagem da pessoa que exerce a liderança está geralmente vinculada à figura do diretor ou da diretora. Nesse sentido, ela possui atuações, atribuições e responsabilidades que são definidas pela legislação em vigor e se distinguem a partir de diferentes contextos.

⁷⁷ Os diversos conceitos de liderança estão em LINDHOLM, Charles (1996) “Movimentos sociais” in W. Outhwaite e T. P Bottomore (orgs.). *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

As transformações ocorridas durante a gestão administrativa de uma pessoa que reconhecidamente exerceu uma liderança na escola Movimento do Saber revelaram a importância da presença dessa figura no cotidiano escolar e por isso ela é uma pessoa muito presente na memória coletiva do grupo. De acordo com Halbwachs (1990, p.26),

“nossas lembranças permanecem coletivas, elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos”.

No período em que estive no cargo de dirigente a líder da escola mobilizou as pessoas da escola e da comunidade no sentido de fazer daquele espaço uma escola diferente. Para ela, a diferença estava essencialmente no fazer. Como já era uma pessoa envolvida em movimentos populares, não teve muitas dificuldades de obter apoio para realizar seus objetivos. Como foi dito por algumas pessoas, nos depoimentos sobre a escola, a antiga dirigente era uma pessoa que queria que as crianças tivessem acesso aos diversos bens culturais e que pudessem no futuro se integrar a qualquer ambiente como trabalhadoras. Esses objetivos pessoais transformaram-se em objetivos da escola e passou a orientar as práticas cotidianas da escola. Além disso, os méritos por ter melhorado a escola é atribuído a ela de forma quase unânime. Entretanto, por outro lado, a imagem dessa liderança também é vista de uma forma diferente por algumas pessoas do grupo, como no que foi revelado pela atual dirigente. Segundo ela, a atuação da antiga dirigente era muito centralizadora e

poderosa, obrigava todo mundo a obedecê-la, mas, reconhece que os seus projetos trouxeram benefícios e credibilidade para a escola.

A necessidade de uma liderança nas escolas, embora não seja necessariamente o diretor ou a diretora, é revelado também no discurso escrito técnico-racional sobre a escola, mais exatamente no Plano de Desenvolvimento da escola (PDE)⁷⁸. De acordo com o Plano, para que as escolas possam alcançar seus objetivos estratégicos é necessária a presença de uma pessoa que mobilize o grupo e estabeleça os prazos e as atribuições. A direção atual da escola, na necessidade de escolha dessa pessoa para assumir essa atribuição exigida pelo projeto, foi nomeada a coordenadora pedagógica, já que a atual dirigente não se identificou com o perfil de líder traçado pelo Plano.

Na escola particular a figura de liderança está centralizada no papel da diretora geral e proprietária da escola. A sua atuação é de grande importância para a escola, pois mobiliza e organiza as suas ações no sentido das realizações dos objetivos por ela traçados. A liderança que ela exerce está muito ligada ao empreendimento de uma empresa, pois importa não esquecer que os resultados da escola traduzem-se não somente em reconhecimento social, portanto, alunos, mas também em resultados financeiros. Além de mobilizar o grupo em torno do que ela considera importante, a figura da líder dessa escola é também temida pela permanência do emprego, decorrente da condição de empresa privada.

⁷⁸ A discussão sobre organização e liderança já existe desde a consolidação da Instituição Escolar. O que o PDE tenta fazer é atualizar essa discussão por meio de novos instrumentos e enunciados. Sobre este histórico ver CURY (2001).

Na escola de Orléans não se pode afirmar que a figura do diretor é uma liderança na escola. As práticas profissionais do diretor estão associadas mais à de um administrador organizado e competente do que propriamente a um líder. A mobilização do diretor se concentra na busca por parcerias no sentido de oferecer às crianças atividades que não estão no currículo formal, como canto coral, hora do conto e trabalhos na comunidade, é um indicador de que esse antigo professor mobiliza-se para agregar as pessoas em torno da escola. Porém, em relação ao grupo da escola ele não se destaca nas mobilizações em torno das ações coletivas. Na reunião de rotina da escola ele assumiu todo o tempo uma postura de mediador frente ao grupo, como a atual dirigente da escola Movimento do Saber. As ordens vêm sempre das instâncias superiores e as soluções e sugestões do grupo de professores e professoras; as suas posições não são apresentadas, como no modelo de diretor mediador apresentado por Cousin (1998). Porém, o diretor consegue administrar bem a relação entre os professores e as orientações superiores, adotando sempre uma posição mediadora e conciliadora. As suas práticas cotidianas estão sempre voltadas para o trabalho com as crianças, com a família e com o bairro.

Assim, as lideranças das escolas apresentam configurações distintas de acordo com as conjunturas em que estão imersas. A dirigente da Movimento do Saber, que vive a memória de um trabalho que resultou em melhorias significativas para a escola, procura desenvolver “táticas” cotidianas para ganhar legitimidade do grupo. A dirigente geral da escola Particular desenvolve “estratégias” para aglutinar pessoas em função das suas idéias e comandar grupos em uma situação bem específica. Enquanto o diretor de Orléans consegue conduzir o seu trabalho de uma forma muito discreta e polida já que o grupo demonstra ser muito forte, pois a escola percebe-se como uma

organização com funções claras e definidas. Desse modo, a figura de dirigente das escolas não se localiza, por completo, em nenhum dos modelos apresentados por Cousin (1998) e nem preenche todos os requisitos do PDE. Cada figura adota “maneiras de fazer” particulares a cada realidade.

Escola: espaço institucional público/ familiar/ doméstico

O trabalho desenvolvido no espaço escolar é muito discutido, sobretudo, quando se trata da maneira como os professores e professoras e demais profissionais da escola desenvolve sua relação com as crianças e a família (Carvalho, 1999; Francis, 2001). A relação entre profissionais da escola, alunos e família possui especificidades que não podem ser ignoradas quando se trata do ambiente escolar. Porém, essas especificidades se misturam formando diversas faces da escola que envolve o institucional público, o familiar e o doméstico. Cada uma dessas faces da escola no Brasil teve sua importância separadamente em diferentes contextos (Pereira, 1963; Mello, 1983; Novaes, 1984; Louro, 1997).

A escola vista como um espaço de ciência no início do século passado, em seguida a escola das crianças, onde se enfatizava os métodos de ensino associado à psicologia infantil, a escola da “maternagem” devido a sua feminização ocorrida no corpo docente e a escola politizada minimizadora das desigualdades sociais (Nóvoa,1991).

A questão que essa discussão suscita neste trabalho é como as escolas organizam essas múltiplas faces nas práticas cotidianas? A escola Movimento do Saber revela que estes aspectos no interior da escola não estão visivelmente separados e que em muitos momentos se confundem ou estão intimamente interligados. As práticas cotidianas ora seguem um caminho mais técnico e racional do trabalho pedagógico, ora mais doméstico e familiar ou se complementam. O recreio da escola é um exemplo nesse sentido, pois entram jogo as questões dos direitos trabalhistas conquistados das professoras e o compromisso com os direitos das crianças, tão difundidos através dos diferentes discursos que possuem efeito na escola⁷⁹. Ao optarem em correr o risco de continuar com o recreio da forma que vinha sendo praticado antes da nova lei educacional (LDB), as professoras consideram dois aspectos, primeiro o interesse pessoal em não alterar a jornada de trabalho e, em segundo, a necessidade das crianças de brincar. Pois, em outro caso, elas teriam a opção de deixar as crianças sem recreio. Mas, elas sabem, de acordo com a prática de sala de aula, que uma jornada de trabalho sem pausa tornam as crianças agitadas e improdutivas no trabalho pedagógico, como revelou a professora da escola.

Em relação à merenda escolar, as práticas cotidianas da escola revelam uma preocupação mais “doméstica” com as crianças. Nesse momento as professoras e merendeiras que acompanham os alunos se interessam em orientar a maneira delas comerem, insistem em determinados alimentos não agradáveis ao paladar dos pequenos e cobram à higiene das mãos e corpo. Ou se preocupam com um aluno ou outro que não está se alimentando em casa porque a família está passando por dificuldades. Esse tipo de atividade que não está nos livros acadêmicos nem nas

⁷⁹ No Plano Decenal de Educação para Todos foram levantadas questões foram colocadas na ordem do dia o exercício do magistério e o direito da criança.

prescrições oficiais, possui um efeito importante nas escolas, principalmente aquelas situadas em regiões muito carentes porque as condições precárias de vida impedem, muitas vezes, que esses valores sejam repassados pela família. Como a falta d'água, de espaço e de mobiliários adequado às refeições e a higiene. A escola, portanto, é, muitas vezes, o único espaço onde as crianças entram em contato com essas regras do convívio social. E, por esse motivo, não é possível deixar de desenvolver atividades de “cuidado” com as crianças e deixá-las sozinhas nesse momento, pelo fato desta atividade não se caracterizar como trabalho pedagógico-científico.

Faz parte também das práticas cotidianas tanto da escola Movimento do Saber, quanto da escola particular, as pessoas adultas beijarem e abraçarem as crianças. Essa forma mais íntima e, portanto, mais familiar de tratamento acontece com maior ou menor intensidade de acordo com cada professora. Mas não adotam esta prática, principalmente as professoras das crianças maiores, mas mesmo com as crianças maiores se percebe carinho na relação e certamente, também, rejeição e preconceito com alguns alunos.

Outras práticas que misturam ao afetivo da escola Movimento do Saber estão presentes nas reuniões das professoras. As reuniões mais formais, de uma jornada inteira de trabalho, por exemplo, são sempre iniciadas com atividades de “sensibilidade” quando, onde as pessoas cantam, declamam poemas, saúdam-se e dançam. Essas práticas instituem naquele momento um “clima” amistoso, convivial e harmônico, mesmo que este sentimento não esteja sendo realmente vivido. Essa prática muitas vezes têm o objetivo de neutralizar os conflitos reforçando o lado sentimental e emocional das pessoas. O perigo dessas atividades reside justamente na substituição das discussões e da busca de soluções dos problemas interpessoais do grupo por

atividades “estrategicamente” elaboradas para impedir a manifestação dos conflitos. A convivência coletiva em determinados espaços como nas instituições implica diferenças de pensamentos e idéias e, portanto, os conflitos são indícios que determinadas situações precisam ser resolvidas e não camufladas (Certeau, 1985).

As situações que mesclam as faces emotiva e racional da escola de Orléans estão mais concentradas nas práticas do diretor e das auxiliares. Na prática cotidiana do diretor da escola está a punição das crianças que rompem as regras escolares. A sua figura representa a autoridade máxima da escola, o que está fisicamente demonstrado na sala de punição estrategicamente localizada do lado da sua sala. Porém, na festividade do Natal o poder da autoridade máxima se veste de Papai Noel para alegrar as crianças. Essa transformação, bem próxima da figura do pai na realidade familiar (Singly, 1993), demonstra a importância do lado lúdico na prática profissional do diretor, no sentido de imprimir um clima amistoso, de descontração e familiar na festividade e com isso, quebrar um pouco a imagem do “todo poderoso” da escola e assegurar a sua popularidade com relação às pessoas da escola em geral.

As auxiliares são as pessoas mais responsáveis em imprimirem nas atividades da escola um clima doméstico. Não apenas por exercerem atividades próximas das realizadas no ambiente doméstico como limpar o chão e fazer as refeições mas, sobretudo por desenvolverem práticas de “cuidado” com as crianças da escola. As professoras e professores também apresentam momentos de práticas que não dizem respeito apenas ao trato com o conhecimento. Eles acompanham torneios de ping-pong e futebol dos alunos durante o recreio, atendem às solicitações das crianças quando estas não se sentem bem e alguns até participam das brincadeiras no recreio, porém, as relações com as crianças são distantes e não envolvem qualquer contato

físico, ao contrário das auxiliares que colocam as crianças menores no colo e lhes fazem afagos quando elas estão chorando.

As práticas desenvolvidas nas escolas se diferenciam principalmente de acordo com a cultura e com o meio social em que a escola está inserida. Desse modo, podemos ver uma maior quantidade de práticas de “cuidado”, que misturam as atividades pedagógicas com a familiar ou doméstica, na escola Movimento do Saber do que nas outras duas escolas. Considerando as particularidades da escola, as práticas que envolvem “cuidado” são consideradas importantes para atingir o objetivo da escola Movimento do Saber, porém, é necessário que as pessoas conheçam o lugar que essas práticas devem ocupar no contexto mais amplo das necessidades das crianças e da obrigação da escola com a sociedade. Na realidade da escola francesa e da escola particular as práticas de cunho mais afetivo estão mais claramente separadas das atividades científico-pedagógicas. Muito mais que na escola particular, os professores e professoras da escola francesa fazem questão de evidenciar a relação puramente profissional com os seus alunos, como o caminho mais certo para conseguir os objetivos educacionais.

A eficácia escolar

É muito difícil afirmar se uma escola é eficaz ou não. Existem muitos elementos que se podem indicar que uma escola “fabrica” bons resultados ou não⁸⁰. A qualidade do grupo de trabalho, a opinião dos alunos e da família, as estatísticas do desempenho dos alunos etc. Aqui nesta pesquisa procuramos, conforme já anunciamos, buscar alguns desses elementos que à priori indicassem uma boa qualidade dos estabelecimentos (a indicação da escola pelos órgãos oficiais, os dados de evasão e repetência, a participação das escolas em eventos e projetos articulados com a comunidade). Embora, considerando que esses elementos que indicaram a boa qualidade das escolas fazem parte de realidades distintas, e por isso, devem ser analisados dentro dos seus contextos e conjunturas. Porém, o que privilegiaremos aqui neste item é a análise das práticas cotidianas das escolas que revelam a existência de um trabalho positivo que levem as escolas a serem consideradas de bons resultados.

As escolas no cotidiano, por meio de suas práticas, buscam atingir seus objetivos desenvolvendo “táticas” de ações que alcancem bons resultados. Seja do ponto de vista da permanência do aluno na escola, do desenvolvimento de projetos de trabalho, da participação em atividades extra-curriculares etc. Nas três escolas as práticas de eficácias têm enfoques diferentes. Na escola Movimento do Saber as pessoas adultas por meio das suas práticas revelam o conhecimento da realidade social em que a escola está inserida. Procuram trabalhar com os elementos que podem valorizar a comunidade do bairro por meio de ações como, a fundação do Centro de Cultura da escola, que tem o enfoque nas danças populares, o desenvolvimento de projetos coletivos ambientais como o Manguezal e reciclagem do lixo. Essas ações

⁸⁰ Nos últimos oito anos o Ministério de Educação (MEC) construiu diversos indicadores de qualidade escolar avaliados, principalmente, por meio dos programas de avaliação da Educação Básica (SAEB).

envolvem os alunos e a comunidade do bairro e atraem as crianças para a escola em horários alternativos.

Além dessas ações, a prática cotidiana voltada para manutenção das crianças na escola, envolvendo todas as pessoas adultas que nela trabalham, revela uma forma de eficácia escolar dentro de um contexto de escolas públicas municipais e estaduais em que o quantitativo de crianças que abandonam a escola antes de terminar o Ensino Fundamental ainda é muito grande.

O orgulho das pessoas que trabalham neste espaço de serem identificadas como “professoras, diretoras, secretárias e auxiliares da escola Movimento do Saber” é um indicador que favorece os resultados da escola. O que identificamos na escolha do uniforme das professoras e no discurso oral em diversos momentos, já descritos, de reafirmarem a todo o tempo que “esta é uma escola diferente”. Essa diferença percebida pelas pessoas é interpretada, mais propriamente, como um movimento que a escola “fabrica” por meio dos seus projetos e das atividades desenvolvidas que não se limitam apenas à sala de aula e, desse modo, transpõem os muros da escola.

É certo que, como vimos em algumas práticas profissionais da escola, existem “maneiras de fazer” que se afastam dos seus objetivos. A cultura escolar, a memória coletiva, as trajetórias de vida e os interesses pessoais das profissionais da escola permitem que práticas reconhecidamente ultrapassadas ou ineficazes ainda façam parte do seu cotidiano.

Na escola particular, as práticas de eficácia estão por todos os lados. Na assiduidade e frequência das professoras, na capacidade organizadora e de controle da equipe técnica, no comando geral da diretora e o que para uma escola particular é mais

revelador, na permanência de um quantitativo estável de alunos durante anos na escola. Todos esses elementos são sinais de que os resultados da escola são positivos para a natureza do estabelecimento.

Mas a eficácia que a escola particular procura está ligada a um reconhecimento positivo dentro do contexto em que ela está inserida e que envolve a clientela mais favorecida do ponto de vista sócio-econômico que contrata seus serviços educacionais. As informações veiculadas através de vários meios de comunicação revelam que esta escola é uma escola diferente e que o fato de fazer parte dela confere um status relativo diferente tanto ao profissional como ao aluno.

As práticas cotidianas de eficácia da escola de Orléans são reveladas em diversos momentos. De um lado, por meio de práticas próximas às existentes na escola Movimento do Saber, como na participação dos professores e professoras nas decisões da escola, nas práticas de “cuidado” desenvolvidas pelas auxiliares, na articulação do diretor para conseguir parcerias e colaborações de pessoas da comunidade para oferecer trabalhos com as crianças em horários em que as crianças estão sem aula. E por um outro lado, por intermédio de práticas mais próximas da escola particular, como assiduidade e frequência dos professores e professoras.

As práticas dessa escola revelam que mesmo próximas ou parecidas de outras práticas cotidianas escolares, são distintas. Elas possuem “maneiras de fazer” diferentes. Quando aproximamos aquelas referentes à participação dos professores e professoras da escola de Orléans com a da escola Movimento do Saber, indicamos que na Movimento do Saber essa participação envolve sentimentos e interesses diferentes da de Orléans. O desejo das professoras da Movimento do Saber não é apenas sugerir

soluções e votá-las para resolver determinada situação. Elas querem sobretudo, justificar, se envolver, lutar e emocionar para defender as diversas opiniões. Nem que isto custe um tempo indeterminável e que venha a comprometer o tempo destinado ao trabalho de planejamento pedagógico. Desse modo, as práticas cotidianas destinadas à participação política podem tornar-se muito mais importantes do que as questões pedagógicas nesse momento da escola.

Como também, as práticas que envolvem assiduidade e frequência na escola de Orléans são diferentes daquelas desenvolvidas na escola particular. Na escola particular as professoras, após o toque da sineta seguem para as suas salas, porque elas são cobradas quando atrasam ou quando faltam. As coordenadoras, quando ocorre qualquer imprevisto, procuram a justificativa e a repetição do ocorrido gera uma carta de advertência à professora. Esse momento ocorre de uma forma mais tranqüila em Orléans, antes do toque da sineta, as professoras e professores já estão na fila para recolher seus alunos que sobem em companhia deles e o diretor permanece na sua sala nas suas atividades, não existe ninguém para fiscaliza-los ou cobrá-los durante a prática. No entanto, nas duas escolas no período observado, não foi identificado nenhum atraso.

Como vemos, essas três escolas podem ser reconhecidas como eficazes. Portanto, quando falamos de eficácia escolar, não falamos de modelos pré-construídos e uniformizados de referências para o sucesso escolar e sim de diferentes “maneiras de fazer” que revelam bons resultados. Por meio das práticas cotidianas cada escola fabrica os seus próprios fracassos e sucessos.

Conclusão

Ao longo deste trabalho procuramos, como José Lins do Rego em seu romance “O Doidinho”, revelar os “pormenores” da escola no sentido de entender como cada estabelecimento “fabrica” o seu próprio cotidiano. A diferença entre este trabalho e o romance deste autor, em primeiro lugar, reside na capacidade da obra, “O Doidinho”, exprimir, por meio da arte das palavras, os sentimentos e ações dos personagens por ele criado. E, em segundo lugar, é que a história escrita tem como um dos objetivos principais emocionar e encantar os leitores com as sua bela performance literária.

Diferentemente do romance de José Lins do Rego, o nosso trabalho aqui apresentado, trata-se de uma pesquisa de natureza científica da qual se exige um rigor na utilização da teoria e nos procedimentos investigativos. O objetivo deste estudo, também, não seria emocionar o leitor e sim interpretar as situações da realidade escolar a partir de um determinado percurso teórico e metodológico. Porém, como no romance acima citado, o caminho escolhido para a realização desta pesquisa se preocupou com os detalhes, com o comum e com que não é valorizado normalmente nas pesquisas mais tradicionais sobre a escola.

Carlo Ginzburg (1989, p.151) referindo-se ao paradigma indiciário, defendeu a idéia de que “pormenores considerados sem importância, ou até triviais, ‘baixos’, forneciam a chave para aceder aos produtos mais elevados do espírito humano”

Nesse sentido, o objetivo principal deste trabalho, como já foi dito inicialmente, foi de interpretar as práticas cotidianas das pessoas adultas da escola, fora da sala de aula. Para tal, nos apoiamos na teoria sobre cotidiano trabalhada por Certeau, na qual ele defende que as relações sociais são formadas por *práticas cotidianas* que revelam as diversas “maneiras de fazer” por meio das “táticas” e “estratégias”. Assim, com a contribuição da abordagem etnográfica da pesquisa social, adentramos no espaço escolar para observar e interpretar as práticas “ordinárias” desenvolvidas pelas pessoas adultas da escola.

Nos eventos selecionados, que elegemos como reveladores do cotidiano escolar, os fatores **sociedade/política/vida/saber** estiveram presentes. Eles foram identificados nas práticas cotidianas das pessoas no interior das escolas. Nas relações desenvolvidas entre **adultos e crianças** no cotidiano das escolas, verificamos que as pessoas adultas de uma forma geral desenvolvem práticas de “cuidado” com as crianças. Essas práticas, realizadas por quase todos os segmentos profissionais da escola, são identificadas mais frequentemente na “Movimento do Saber”. Nessa escola, as pessoas se mobilizam, compartilham decisões e ações, no sentido de valorizar a permanência do aluno e de criar “táticas” para integrar as crianças em atividades extracurriculares dando ênfase a sua própria cultura. Nas outras escolas essas práticas estão mais presentes nas atividades das auxiliares (Orléans) e na a equipe técnica (escola particular).

Contraditoriamente, na Movimento do Saber, ao mesmo tempo em que as pessoas revelam essa preocupação coletiva com as crianças, algumas professoras também adotam práticas que não caminham nessa mesma direção, construindo “táticas” de punição em que predomina o desprezo e a indiferença. Na escola de Orléans, as “táticas” utilizadas pelos professores e professoras, são práticas acordadas entre o grupo que revelam um certo rigor na relação professor/aluno. A escola particular, em contrapartida, não adota práticas muito severas, como castigos físicos e nem o desprezo. As pessoas constroem “táticas” individuais de operacionalização em que predominam o diálogo entre a professora e a criança no sentido de buscar soluções para o problema da indisciplina, como parte integrante da sua prática profissional.

Na relação entre **as pessoas adultas da escola**, práticas que valorizam a interação entre as pessoas que trabalham no espaço escolar foram identificadas na Movimento do Saber e Orléans, embora de “maneiras de fazer” diferentes. Na Movimento do Saber a relação entre as profissionais da escola se revelou mais emotiva e próxima. Nos eventos como as reuniões pedagógicas, nessa escola, as práticas profissionais estão mescladas com atividades de sensibilização e posições políticas aclamativas. Nesse contexto, ao mesmo tempo em as práticas caminham no sentido “revolucionário”, elas também possuem um cunho apaziguador dos conflitos entre os membros do grupo.

Por intermédio dessa relação, ao mesmo tempo conflituosa e amistosa, entre o grupo da escola, existe uma tentativa por parte do grupo de “fabricar” novos discursos sobre a escola, como poder escolher a dirigente escolar. Essa tentativa revela uma mobilização das pessoas no sentido de desenvolver “táticas” que possam conduzir a escola a novos caminhos.

Um outro aspecto revelado por meio das práticas cotidianas é a participação e integração das pessoas adultas na realização dos objetivos da escola. Na Movimento do Saber, essa participação acontece com todos os segmentos profissionais da escola. Na escola particular e de Orléans essa integração acontece apenas entre as pessoas de determinados grupos profissionais. Cada segmento profissional realiza seu trabalho de forma separada, a hierarquia das funções nesses estabelecimentos impede a participação dos segmentos menos especializados nos projetos da escola.

Dentro da questão do trabalho compartilhado, fortemente presente nos discursos oficiais atuais (LDB, PDE, PPP), a escola Movimento do Saber, revela uma prática singular dessas orientações elaboradas “estrategicamente” para a escola, sobretudo, no sentido na utilização das “táticas” de operacionalização das normas pela comunidade escolar.

Na escola de Orléans, a insatisfação das professoras e professores em construir o seu Projeto anual, exigência formal das instâncias superiores, impulsionou a utilização de “táticas” para “driblar” essa obrigação institucional. Essa maneira de “fabricar” as normas oficiais, acordadas entre os membros da escola, revela uma organização do grupo em torno de interesses comuns, não necessariamente escolares como seria de supor, tendo em vista a natureza da relação aluno/professor que ali predomina.

O envolvimento da direção das escolas na “fabricação” do seu cotidiano se diferencia entre os estabelecimentos. Na escola Movimento do Saber, as práticas desenvolvidas pela dirigente revelam uma preocupação constante em obter o apoio do grupo de trabalhadores da escola, dos familiares e da Secretaria de Educação, na sua

administração. Na escola de Orléans, as práticas do diretor estão sempre do lado da mediação e dos acordos. Estas práticas confirmam a teoria de Certeau de que essas pessoas jogam sempre no terreno do outro e que por isso utilizam “táticas” de operacionalização de acordo com o contexto. Já a direção da escola particular tem o poder centralizado na figura da diretora geral, que elabora sozinha os Planos e Projetos a serem “fabricados” no próprio cotidiano escolar, com uma forte contribuição da equipe técnica. Essa forma específica do cotidiano da escola particular revela que a direção joga em terreno próprio e, por isso, desenvolve, as suas próprias “estratégias”. Diferente da direção das escolas públicas, onde as “estratégias” são práticas predominantes das Secretarias e dos Ministérios pois representam o poder institucional sobre as escolas. Porém, na atualidade, com a nova orientação de construção de Projetos duráveis, visando a sua autonomia e a participação de diversos segmentos na gestão escolar, os estabelecimentos públicos definem também “estratégias” coletivas. A configuração, no entanto, que essa nova ordem irá influenciar, dependerá das “fabricação” de cada cotidiano.

Entre a **família e a escola**, as práticas cotidianas indicam elementos particulares dessa relação. No cotidiano da escola Movimento do Saber, identificamos que elementos característicos da sociedade brasileira, apontados em alguns estudos, fazem parte da “fabricação” do cotidiano da escola. A cordialidade e o espírito festivo, são alguns traços atribuídos ao povo brasileiro que, de uma forma ou de outra, estão presentes no dia-a-dia da escola. A maneira como esta escola relaciona-se com a família nas festividades e nos problemas diários, indica que, embora ela seja envolvida e comprometida com a comunidade, assume práticas orientadas pelos interesses das professoras e da Secretaria de Educação. As sugestões e as inquietações dos familiares

não são incorporadas ou refletidas nos momentos de decisões sobre a escola, as atividades, não festivas, em que eles estão presentes são apenas para comunicar decisões da escola ou da Secretaria de Educação. As famílias, portanto, são apenas homenageadas nas festividades e informadas a respeito do desempenho dos filhos.

O clima amistoso entre a família e a escola, que as festividades imprimem ao ambiente escolar, também faz parte da realidade da escola particular e de Orléans. As diferenças residem justamente no quantitativo dessas atividades desenvolvidas durante o ano letivo e na forma como as famílias participam delas. Na Movimento do Saber, o Dia dos pais e o Dia das mães transforma-se em atividades, lanches e presentes, como em uma festa familiar. Enquanto nas outras escolas as crianças, em atividades de sala de aula, constroem lembranças para levar para casa e presentear o pai ou a mãe em comemoração a data. As práticas festivas da Movimento do Saber que rende homenagem a família revela uma forma de manter relações pessoais, corporativas e com dificuldades em distinguir o público do privado. Essas práticas vivenciadas ainda hoje nas escolas estão baseadas em heranças patrimonialistas.

A quantidade de festas, realizadas durante o período letivo, na Movimento do Saber é superior às duas outras escolas, o que revela uma diferença na importância atribuída a este tipo de atividade no cotidiano desta escola. A existência desse quantitativo de festas nesta escola pode ser interpretada, primeiro, como uma forma de manter relações próximas com a comunidade escolar, no caso das festividades envolvendo os familiares. Em segundo lugar, como uma maneira de valorizar o lúdico, favorecendo momentos de cultura e de lazer para uma comunidade escolar que não tem acesso a essas atividades fora do espaço escolar, diferentemente das outras realidades observadas.

As diferentes escolas observadas revelaram “táticas” e “estratégias” que traduz a sua singularidade. As “estratégias”, que são construídas fora do espaço escolar, procuram de “maneiras” elaboradas de estabelecer mudanças ou manter seus domínios por meio de seus Programas e Projetos, revelando-se frágeis quando são tomadas pelas “táticas” em terreno do outro. O sentido dessa fragilidade é justamente, o que Certeau chamou de “fabricação”. As normas e os programas “estrategicamente” elaborados não serão reproduzidos no cotidiano e sim “taticamente” fabricados.

A utilização das “táticas” é que diferenciam cada realidade escolar de acordo com as culturas em que estão inseridas. Porém, mesmo estando mergulhadas em contextos diferentes, as “táticas” também se diferenciam dentro do próprio espaço, como se estivessem caminhando para direções opostas. Em todas as escolas, principalmente nas escolas públicas, percebemos que algumas “táticas” percorrem caminhos que representam avanços escolares e outras que andam em sentidos contrários, ou melhor, que não dão respostas positivas. Essa percepção da dinâmica contraditória do espaço escolar favorece a desmistificação da organização das unidades escolares como um todo orgânico que caminha apenas em dois sentidos: para o sucesso ou para o fracasso. O fracasso, representando pelo que é velho, pelo que não deu certo, por práticas antigas. O sucesso, as novas orientações, novos modelos, novas competências e novas práticas. A premissa é que, quando se adota o que é novo elimina-se o atraso, o fracasso e, portanto chega-se ao sucesso. Ao estudar o cotidiano das escolas, percebemos que esse movimento não acontece exatamente dessa forma, o que existe na prática são readaptações e novas interpretações do novo e do velho ou simplesmente, como diz Certeau, “fabricações”.

Nesse sentido, a contribuição que a identificação e a interpretação dessas “táticas” e “estratégias”, presentes nos cotidianos escolares, trouxe para o debate sobre a escola foi de perceber que essas escolas caminham em diferentes direções misturando “maneiras de fazer” inovadoras e antigas por meio dos seus significados culturais, da sua história. Desse modo, as práticas cotidianas, conforme anotara Penin, tanto refletiriam como antecipariam a História.

Considerando que as práticas cotidianas são singulares e que as instâncias superiores e exteriores “fabricam” modelos, normas e orientação que visam o sucesso ou a eficácia das escolas, cabe a cada realidade escolar ter o cuidado de discernir sobre as práticas (inovadoras ou não) que podem caminhar para os bons resultados com as suas crianças. De acordo com Anne-Marie Chartier (2002, p. 11), “esse cuidado não é nem um saber, nem uma competência, mas, como todos sabemos, uma virtude”.

A escola, portanto, como um lugar onde as pessoas adultas, diariamente se encontram, desenvolvem suas atividades e estabelecem relações sociais, na realidade é um espaço onde se “fabricam” práticas cotidianas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, Citali. (1995), “El trabajo extraenseñanza y la constucción social de la escuela”. *La escuela cotidiana*. 120-144.

ALMEIDA, Jane S. (1998), *Mulher e educação: uma paixão pelo possível*. São Paulo, UNESP.

ALONSO, Mirtes. (1999), “Formar professores para uma nova escola”, *in* M.

ALONSO, M. (org.), *O trabalho docente: teoria e prática*, São Paulo, Pioneira.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (1997), “Tendências atuais da pesquisa na escola”. *Cadernos Cedes*, Campinas, 43: 46-58.

_____. (1995), *A etnografia da prática escolar*. São Paulo, Papirus.

ARENDT, Hannah. (1999), *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. 9ª ed. São Paulo, Forense.

ARIÈS, P. (1981), *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Zahar Editores.

BALANDIER, G. (1983), “Essai d’identification du quotidien”. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 74 :5-12.

BARRETO, Elba S. (1975), “Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos”. *Cadernos de Pesquisa*, 14: 97-110.

BAUDELOT, Christian e ESTABLET, Roger. (1971), *L'école capitaliste en France*. Paris, Maspero.

BEKER, Howard S. (1999) 4a ed. *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Hucitec.

BLANCHET, A., GHIGLIONE, R., MASSONNAT, J., TROGNON, A. (1998), *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris, Dunod.

BOUDON, Raymond e BOURRICAUD, François. (1993), *Dicionário crítico de sociologia*. São Paulo, Ática.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. (1975), *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Minuit.

BOWLES, H. e GINTIS, S. (1974), *Schooling in capitalist American*. London, Routledge and Keagan Paul.

BRASIL. (1993), *Plano decenal de educação para todos*. Brasília.

BRASIL (1995 a) *Planejamento político-estratégico. 1995/1998*. Brasília.

_____. (1995b), *Relatório de atividades do ano de 1995*. Brasília.

_____. (1996), *Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério*. Brasília.

CAMPOS, Maria M (1985). “Escola e participação popular”, In MADEIRA, Felícia e MELLO, Guiomar (orgs.) *Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social*, São Paulo, Cortez.

CARVALHO, Marília P. de. (1999), *No coração da sala de aula*. São Paulo, Xamã.

CENTRO DE PESQUISA PARA A EDUCAÇÃO. (1994), *Projeto Raízes e Asas*. São Paulo, CENPEC.

CERTEAU, Michel de. (1974), *La culture au pluriel*. Paris, Union Générale D'Éditions.

_____. (1985), “Teoria e método no estudo das práticas cotidianas”, in M. I. de F. Szmrecsanyi (org.), *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano. Anais*. São Paulo: FAUUSP.

_____. (1990), *L'invention du quotidien*. 2. édition, Paris, Gallimard.

_____. GIARD, L. e MAYOL. P. (1994), *L'invention du quotidien 2: habiter, cuisiner*. 2. édition, Paris, Gallimard.

CHAPOULIE, Jean Michel. (1973), "Sur l'analyse sociologiques des groupes professionnel". *Revue Française de Sociologie*, 14, 1: 86-114.

CHARTIER, Anne-Marie. (1998), "L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques". *Recherche et Formation*, 27: 67-93.

CHARTIER, Anne-Marie. (2002), *A escola obrigatória e o ofício de ensinar*. Palestra proferida no Programa de Pós graduação em Sociologia da UFPE.

_____. e HEBRARD, Jean. (1989), *Discurs sur la lecture (1880-1980)*. Paris, Centre Georges Pompidou.

CICOUREL, A.. (1979), *La sociologie cognitive*. Paris, PUF.

_____. (1990), "Teoria e método da pesquisa de campo", in A. ZALUAR (org.), *Desvendando máscaras sociais*, Rio de Janeiro, Francisco Alves.

COLL, Cesar. (2001), Construtivismo y educación: la conception construtivista de la enseñanza y el aprendizagem. *Desarrollo psicológico educação. Vol.2. Psicologia de la educacion escolar*. Madrid: Alianza, (en prensa).

COULON, Alain. (1993), *Ethnométhodologie et education*. Paris, PUF.

COUSIN, Olivier. (1998), *L'efficacité des collèges: sociologie de l'effet établissement*. Paris, PUF.

CUNHA, Luís A.. (1991), *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo, Cortez.

CURY, Carlos Roberto J.(2001) 2ª ed. “Os conselhos de Educação e gestão de sistemas” in M. A. Aguiar e M. E. Ferreira (orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo, Cortez.

DELORS, Jacques. (1999), UNESCO *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo, Cortez.

DENZIN, Norman e LINCOLN Yvonna (1994) *Handbook of qualitative research*. Londres, Sage publications.

DIAS, José Augusto. (1997), UNESCO/MEC *Gestão da Escola Fundamental*. São Paulo, Cortez.

DUBAR, Claude. (1997), *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto.

DORNELES, Beatriz. (1987), “Mecanismos seletivos da escola pública: um estudo etnográfico”, in SCOZ, B. *Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre, Artes Médicas.

DUBET, François e MARTUCCELLI, Danilo. (1996), *À l'école*. Paris, Éditions du Seuil.

DURKHEIM, Émile. (1922), *Éducation et Sociologie*. Paris, Alcan.

_____. (1938), *L'évolution pédagogique en France*. Paris, PUF.

DURAND, J. (1960), *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris, PUF.

ELIAS, Norbert. (1983), “Sur le concept de vie quotidienne”. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, v. 99, 237-246.

_____. (1984), *O processo civilizador : uma história dos costumes*. Rio de Janeiro, Zahar.

FARGE, Arlette. (Entretien) avec CHARTIER, Anne-Marie. *Recherche et Formation*, n. 27. Paris: INRP, 1998. 72-94.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito.(1997), *A docência elementar nos limites de uma territorialidade feminina?* Tese de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, mimeo.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. (1999), *Dicionário Aurélio do Século XXI*. São Paulo, Nova Fronteira.

FOUCAULT, Michael. (1987), *Vigiar e punir*. Petrópolis, Vozes.

FOURQUIN, Jean-Claude. (1993), *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas.

FRANÇA.- MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE, Direction des écoles. (1992), *Le projet d'école. Une école pour l'enfant des outils pour les maîtres*. Paris, Hachette.

FRANCIS, Véronique. (2001), *La communication école maternelle/famille: Lê role dès supports d'information à caractère conversationnel*. Tese de doutorado. Universidade de Paris-X-Nanterre, mimeo.

FREIDSON, Elliot. (1996), "Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 31. 141-146.

FRESHE, Eike.(2001), *Democratização em xeque: vicissitudes da progressão continuada no ensino paulista em 1999*. Tese de mestrado. Universidade de São Paulo, mimeo.

¹ FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista*. São Paulo, Cortez .

GADOTTI, Moacir. (1992), *Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola*. São Paulo, Cortez.

_____. (1993), “Organização do trabalho na escola e autonomia”, *Revista Brasileira de Assuntos Educacionais*, 9, 1: 87-107.

GARFINKEL, Harold. (1967), *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.

GEERTZ, Clifford. (1978), *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, Zahar Editores.

_____ (1997) *O saber local*. Petrópolis: Vozes.

GIDDENS, Anthony. (1999), “Estruturalismo, pós estruturalismo e a produção da cultura”, in A. Giddens (org.), *Teoria social hoje*. São Paulo, UNESP.

_____. (1989) *A constituição da sociedade*. São Paulo, Martins Fontes.

GINZBURG, Carlo. (1989), *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo, Companhia das Letras.

GOFFMAN, Erving. (1999), *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis, Vozes.

_____. (1967), *Interaction ritual: essays on face-to-face behavior*. New York, Anchor Books.

GOULDNER, Alvin. (1970), *Las crisis de la sociología occidental*. Buenos Aires, Amorrortu.

GRAMSCI, Antonio. (1988), *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

GRIGNON, C. (1971), *L'ordre des choses*. Paris, Minuit.

HALBWACHS, Maurice (1990) *A memória coletiva*. São Paulo, Vértice.

HELLER, Agnes. (1972), *O cotidiano e a história*. São Paulo, Paz e Terra.

YANNOULAS, Silvia. C. (1994), *Educar uma profissão de mulheres? La feminización del normalismo y la docencia. Brasil y Argentina (1870-1930)*. Tese de doutorado. Universidade de Brasília/FLACSO, mimeo.

ILLICH, Ivan. (1971), *Une société sans école*. Paris, Seuil.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane (1970). *Crisis de lasociedad crises de l'enseignement*. Paris , Puf.

JOAS, Hans.(1999), "Interacionismo Simbólico". *Teoria Social Hoje* ", in A. Giddens (org.), *Teoria social hoje*. São Paulo, UNESP.

JUAN, S. (1996), *Les formes élémentaires de la vie quotidienne*. Paris, PUF.

LEFEBVRE, Henry. (1958), *Critique de la vie quotidienne I*. Paris, L'Arche.

_____. (1961), *Critique de la vie quotidienne II*. Paris, L'Arche.

_____. (1991), *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo, Ática.

LIMA, Licínio C. de. (2001), *A escola como organização educativa*. São Paulo, Cortez.

LINDHOLM, Charles (1996). "Movimentos sociais" in W. Outhwaite e T. P Bottomore (orgs.) *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

LOPES, Eliana M. T. (1991), "A educação da mulher". *Revista Teoria & Educação*. 3, 22-40.

_____ e GALVÃO, Ana Maria. (2001), *História da educação*. Rio de Janeiro, DP&A.

LOURO, Guacira L. (1997), “Mulheres na sala de aula”, in PRIORI, *História das mulheres no Brasil*, São Paulo, Contexto.

_____. (1997), *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, Vozes.

_____. (1999), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Autêntica.

LUCÁKS, George. (1966), *Estética I: la peculiaridad de lo estético*. Barcelona, Grijalbo.

MALINOWSKI, Bronislaw. (1975), *Os argonautas do pacífico ocidental: um relato de empreendimento e aventura dos nativos nos arquipélagos de Nove guiné melanésia*. São Paulo, Abril Cultural.

MAFFESOLI, Michael. (1998), “Cotidiano”, in W. Outhwaite e T. P Bottomore (orgs.), *Dicionário de Pensamento Social do Século XX*, Rio de Janeiro, Zahar Editores.

_____. (1985), *La connaissance ordinaire*. Paris, Librairie des Méridiens.

MARTINS, José de Souza. (1998), “O senso comum e a vida cotidiana”. *Tempo social*, 10, 1: 1-9.

_____. (1996), *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*. São Paulo, Hucitec.

MASSONAT, Jean. (1998), *Les Techniques d'enquete en sciences sociales*. Paris, Dunod.

MELO, Márcia Maria de O. (1991) *A pedagogia sócio-histórica: impasses e perspectivas*. Dissertação de Mestrado. Centro de Educação: UFPE.

MELLO, Guiomar N. de. (1983), *Magistério primário: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez.

_____. (1993), *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo, Cortez.

_____. (1993), “Autonomia da escola: possibilidades e limites”. *Cadernos de Educação Básica*. Brasília.

MINAYO, Maria. Cecília de Souza (1994), *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo, Hucitec.

_____. (org.) (2000) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Vozes.

MONGARDINE, C. (1995), “La société selon Simmel et Elias”. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 99: 267-275.

NAGLE, Jorge. (1974), *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo, EPU EDUSP.

NETO, Otávio Cruz. (2000), “O trabalho de campo como descoberta e criação”, in M. C. de S. Minayo (org.) *Pesquisa Social: teoria método e criatividade*. Petrópolis, Vozes.

NÓVOA, Antonio. (1991), “Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente”. *Revista Teoria & Educação*, 3, 109-139.

_____. (1995), “Formação de professores e profissão docente”, in A.. NÓVOA (org.), *Professores e a sua formação*, Lisboa, Dom Quixote.

NOVAES, Maria. C. de S. (1984), *A professora primária: de mestre a tia*. São Paulo, Cortez.

NUNES, Clarisse. (1996), “Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese”. *Revista brasileira de educação*. 1, 25-46

OLIVEIRA, Maria das Graças. (1999), *O Fundescola e o Plano de Desenvolvimento da Escola-PDE*, mimeo.

PAIS, J. M. (1986), “Paradigma sociológico na análise da vida cotidiana”. *Análise social*, 22, 90: 7-57.

PARO, Vitor Henrique. (1997), *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo, Ática.

PENIN, Sonia. (1995), *Cotidiano e escola: a obra em construção*. São Paulo, Cortez.

PEREIRA, Luís. (1963), *O magistério primário numa sociedade de classes: estudo de uma ocupação em São Paulo*. São Paulo, Pioneira.

PERRENOUD, Philippe. (1993), *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.

_____. (2000), *As 10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Artes Médicas.

PERROT, Michelle. (2002), “Une éthique du faire”, in M. de Certeau (org.), *Les chemins d’histoire*, Paris, Editions Complexes.

PETITAT, André. (1991), “Itinerário de leitura de um sociólogo da educação”. *Teoria e educação*.n. 4 Rio Grande do Sul, Pannonica.p.153-150.

PLAISANCE, Éric e VERGNAUD, Gerard. (2001), *Les sciences de l’éducation*. 3. édition, Paris, La Decouverte.

PROST, Antoine. (1968), *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*. Paris, Colin.

ROCKWELL, Elsie. (1995), *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica.

RODRIGUES, Neidson. (1985), *Por uma escola nova: O transitório e o permanente em educação*. São Paulo, Cortez.

ROMANELLI, Otaíza. (1990), *A História da educação no Brasil*. São Paulo, Vozes.

SALM, C. e FOGAÇA, A.. (1992), *A nova relação entre competitividade e educação: estratégias empresariais*. São Paulo, IEDI.

SANDER, Breno. (1995), *Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas, Autores Associados.

SANTIAGO, Maria Eliete. (1990), *Escola pública de primeiro grau: da compreensão à intervenção*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

SANTOS, Evson M. (2001), *A cultura doméstico-clientelista na escola pública: a "alegria" de ser sensual, autoritário e hierarquizado*. Tese de doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, mimeo.

SENNETT, Richard. (1989), *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*.

São Paulo, Companhia das Letras.

SILVERMAN, D. (1993), *Interpreting qualitative data*. London, Sage.

SIMMEL, George. (1987), *Sociologie et epistemologie*. Paris, PUF.

SIROTA, Régine. (1988), *L'École primaire au quotidien*. Paris, PUF.

SPOSITO, Marília P. (1989) “Redefinindo a participação popular na escola”.

Participação popular e escola pública, São Paulo, CEDI.

TEDESCO, João Carlos. (1999) *Paradigmas do cotidiano: Introdução à constituição de um campo de análise social*. Santa Cruz do Sul, EDUNISC.

TREBITSCH, Michel. (2002), “Henri Lefebvre en regard de Michel de Certeau:

critique de la vie quotidienne”, in M. de Certeau (org.), *Les chemins d'histoire*, Paris,

Éditions Complexe.

VAN ZANTEM, Agnés. (1997), *La scolarisation dans les milieux “difficiles”*. Paris,

INRP.

VARGAS, G.O.P. (1993), *O cotidiano da administradora escolar*. São Paulo, Papirus.

VIEIRA, Sonia L. (2001), “Escola-função social, gestão e política educacional”, in M. A. Aguiar e M. E. Ferreira (orgs.), *Gestão da educação: impasses perspectivas e compromissos*, São Paulo, Cortez.

WEBER, Silke. (1996), *O professorado e o papel da educação na sociedade*. São Paulo, Papirus.

_____. (1993), “Democratização e descentralização de políticas públicas”. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, 9, 9: 9-25.

_____. (1991a), *Democratização, educação e cidadania-caminhos do governo de Arraes: 1987- 1990*. São Paulo, Cortez.

_____. (1976), *Aspirações à educação*. Petrópolis, Vozes.

WILLIS, Paul. (1991), *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre, Artes médicas.

WOODS, Peter. (1990), *L’ethnographie de l’école*. Paris, A. Colin.

Na atualidade, quase 80% das pessoas que dirigem as escolas na cidade do Recife é do sexo feminino¹. De acordo com Pereira (1963), na década de 60, no século passado, as mulheres não ocupavam o cargo de dirigente nem na escola nem em outras instituições, essa mudança acompanhou o processo de feminização da escola, iniciada pelo aumento significativo de mulheres professoras nas Instituições de Ensino. Poucos estudos analisaram a relação desta categoria profissional com a questão de gênero. A maior parte dos estudos que trabalha os vínculos entre as profissionais da escola e a condição feminina se debruçou sobre a professora. Vargas (1993), um dos poucos trabalhos nesse sentido, ao analisar os papéis sociais da administradora escolar, apontou uma certa ambigüidade na atuação profissional dessas mulheres. Muitas negligenciavam o seu papel como profissional em função do doméstico, tornando a prática da dirigente mesclada de improvisos e de aparente descompromisso frente à atividade de administração escolar. Embora não se tenha desenvolvido ainda nenhum estudo com as dirigentes de escola de Recife, relacionado com as questões de gênero, consideramos importante, nesse trabalho, a forma como as questões femininas se relacionam com a "fabricação" do cotidiano da escola.

As discussões sobre as eleições diretas para diretores e formas democráticas de gestão, em Pernambuco, foram iniciadas nos finais dos anos 80, do século passado, pela Secretaria Estadual de Educação, e hoje, estas "novas" formas de gestão estão sendo experimentadas na prática pelas Secretarias de Ensino Estaduais e Municipais.

Atualmente a direção da "Movimento do saber" é composta de uma diretora, uma vice-dirigente, uma assistente de direção e uma coordenadora, todas estão lotadas na Rede

como professoras do Ensino Fundamental. Elas revezam o horário de permanência na escola e, freqüentemente, em alguns momentos, encontram-se para resolver os problemas administrativos. É importante ressaltar que esse grupo de administradoras apenas recentemente, mais precisamente, a partir de março de 2001, foi nomeado pela Secretaria de Educação da Cidade do Recife. Até então, a diretora desta escola era a mesma pessoa indicada pela comunidade e aceita pela Secretaria de Educação, sendo transferida em fevereiro deste ano para a direção de uma outra escola da Rede, ficando em seu lugar a atual vice- dirigente.

A diretora anterior é bem conhecida na Rede por desenvolver trabalhos na escola em parcerias com ONGs e empresas privadas, com o objetivo de captar recursos e melhorar a escola. Segundo a comunidade escolar, ela é uma pessoa muito dinâmica e “vai atrás das coisas”. Com a sua saída, integra-se ao grupo administrativo uma professora da escola com doze anos de trabalho na casa e escolhida pela nova diretora para o cargo de assistente de direção.

O grupo de coordenação pedagógica é formado por três mulheres, cada uma atua em um turno. Todas têm formação em pedagogia e trabalham na escola há mais de oito anos. Atualmente a coordenadora do turno da tarde encontra-se em tratamento de saúde por tempo indeterminado e foi substituída por uma professora do turno da manhã em regime de acumulação. A escolha dessa professora para a substituição da coordenadora se deu pela direção da escola. Essa “nova” coordenadora pedagógica trabalha na escola há treze anos e foi uma das professoras que atuou no patronato das freiras, quando a escola iniciou suas atividades, atualmente ela é moradora da comunidade.

As responsáveis pela parte de documentação dos alunos, como transferências, notas e ofícios, são três. Uma secretária e duas assistentes administrativas. A secretária cumpre um expediente de oito horas e as assistentes de seis. Todas moram na comunidade. Além

das assistentes contratadas pela prefeitura, existem três estagiárias prestando serviços na secretaria.

Se o dirigente de uma escola pode ser comparado a um "chefe de orquestra" a equipe de professores seria, sem dúvidas, o conjunto principal de músicos dessa orquestra. O corpo docente de um estabelecimento escolar representa um grupo de profissionais que trabalham o conhecimento diretamente com os alunos e tem, em geral, um ambiente específico de atuação: a sala de aula.

A atividade docente, principalmente, na expansão das escolas em diferentes sociedades, tornou-se alvo de grandes estudos, como já vimos anteriormente. Esses estudos², desenvolvidos em diversos campos de conhecimento como a didática, a psicologia e a sociologia, procuravam elucidar questões que vinham à tona no desenvolvimento da profissão na sociedade, ao longo do tempo, e, muitas delas, giravam em torno das inadequações dos métodos de ensino, das relações entre professores e alunos, desvalorização social e financeira da profissão.

escola chamam atenção, todavia, para as novas necessidades que hoje estão em pauta e se diferem significativamente do passado. Essas mudanças estão associadas às mudanças sociais, econômicas e políticas ocorridas nessas últimas décadas e se configuram nas políticas educacionais, nas quais entram em pauta a necessidade de resgatar / promover a

valorização do profissional que atua na escola, tanto em termos de melhorias das condições salariais, quanto em termos da regulamentação nacional da carreira docente. Esses novos discursos buscam alterar as práticas dos professores, tanto sob o ponto de vista da formação quanto da atuação, procurando desenvolver neles "novas competências" (Perrenoud, 2000 - Nóvoa, 1995 - Mello, 1993).