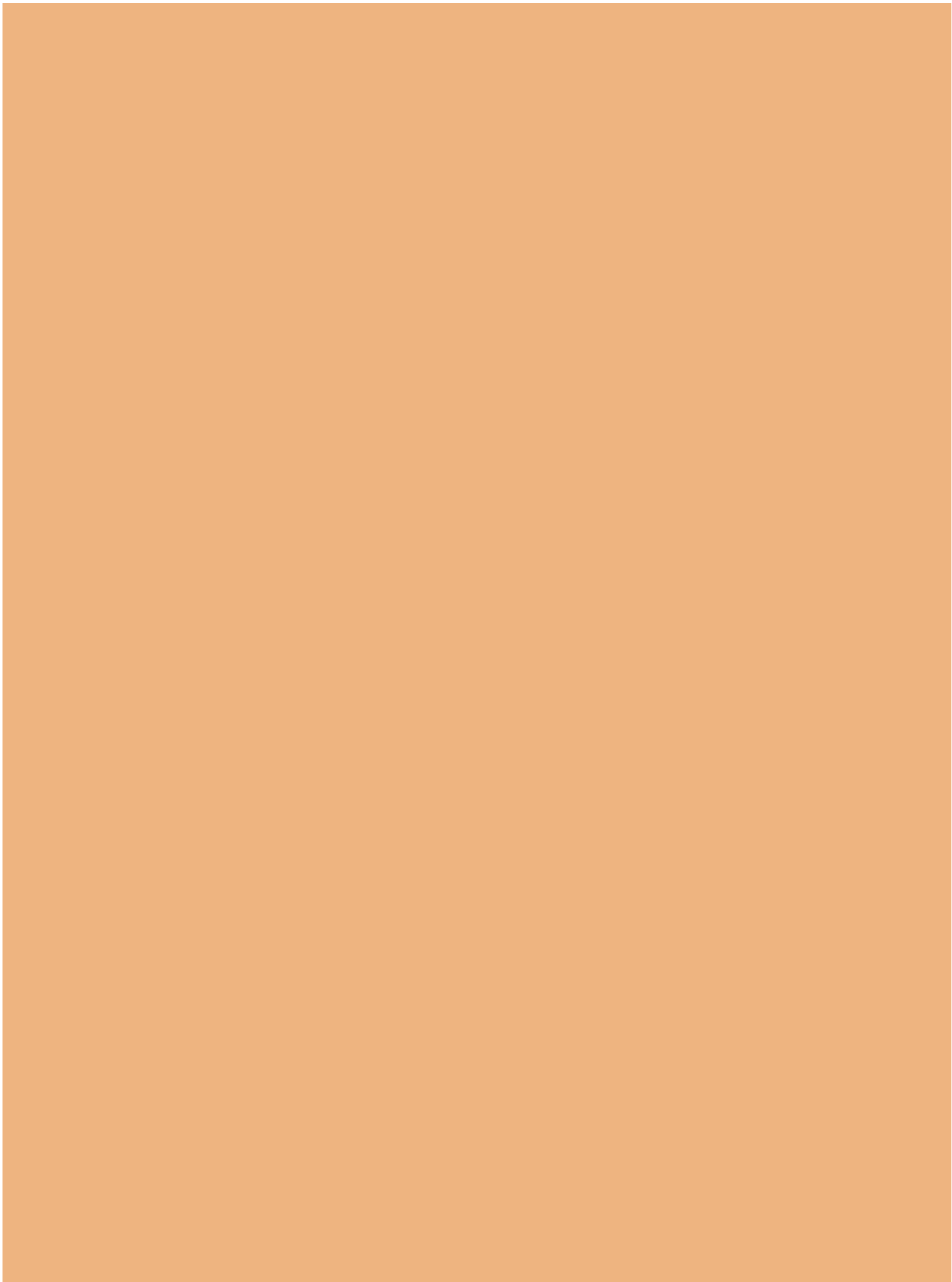


cadernos cenpec⁴



Educação na segunda etapa
do ensino fundamental



N

esta edição queremos iluminar um ciclo esquecido: a segunda etapa do ensino fundamental, 5ª a 8ª séries (ou 6ª a 9ª), freqüentada por mais de 15 milhões de alunos brasileiros. Para isso, o Cenpec realizou um cuidadoso estudo em nível nacional para conhecer melhor essa problemática, refletir sobre ela e apontar caminhos para resolver alguns problemas.

Para além de um decálogo de faltas e fragilidades, o estudo realizado pelo CENPEC dialoga com as complexas características do Ciclo II, que guarda algumas características:

- Ensino organizado num conjunto de disciplinas ministradas por professores especialistas que partem da suposição de que o aluno já tenha se alfabetizado e adquirido trânsito mais competente na leitura e escrita, assim como maior autonomia para aquisição de novos conhecimentos e competências.
- Ensino direcionado a pré-adolescentes e adolescentes.
- Ensino majoritariamente gerido pela esfera de governo estadual, enquanto o primeiro ciclo já se encontra municipalizado.

Percorrendo o território de 5ª a 8ª séries, dois foram os eixos escolhidos pelo olhar dos pesquisadores:

- a função social da escola e o papel da leitura;
- a produção textual nas diferentes disciplinas.

Na busca de ampliar o debate, convidamos vários especialistas para adensar a temática central deste caderno. Assim, da fragilidade da autoridade docente à indisciplina dos alunos até as experiências positivas de universalização com melhoria da aprendizagem – caso do Acre e de Goiás –, vários retratos são apresentados.

Um ciclo pouco estudado

Em alguns deles, podemos perceber que, quando a realidade impõe um limite, dele mesmo brotam as experiências mais inovadoras, como aquelas que interligam a escola a outros programas locais, numa teia de aprendizagens que alavanca a inclusão social.

A universalização do acesso ao ensino fundamental está praticamente atingida. Em relação aos indicadores de qualidade e equidade, ainda estamos distantes dos padrões desejados e necessários ao desenvolvimento nacional.

Cada vez mais, um maior número de crianças e adolescentes pobres tem acesso à escola; porém, eles estão aprendendo menos e nem sempre conseguem terminar os estudos básicos.

Agora é a qualidade da educação em nosso País que assume um sentido de urgência democrática, pois precisamos de uma escola de boa qualidade para todos, apoiada numa política educacional compromissada e abrangente, que diminua as desigualdades regionais na educação.

Socializamos neste caderno diversas reflexões referentes ao segundo ciclo do ensino fundamental, pois há uma enorme demanda por dar-lhe vez e voz na agenda de prioridades da educação básica.

Esperamos contribuir para que educadores e secretarias de educação que atuam no Ciclo II do Ensino Fundamental se sintam estimulados a inovar, garantindo uma educação de qualidade para todos.

MARIA ALICE SETUBAL

Diretora Presidente do CENPEC

Sumário

▶ EDITORIAL

Um ciclo pouco estudado 3
MARIA ALICE SETUBAL

▶ ESPECIAL: ESTUDO CENPEC

Educação na segunda etapa do ensino fundamental

Um momento significativo da vida escolar 7

1. Retratos do ciclo II do ensino fundamental 8
2. Uma complexa situação de ruptura 10
3. Os dados e suas revelações 18
4. Aprender a ler, a escrever, a estudar. Aprender a aprender. 28
5. Caminhos e alternativas 38

MARIA AMABILE MANSUTTI, MARIA CRISTINA ZELMANOVITS,
MARIA DO CARMO BRANT DE CARVALHO, VERÓNICA GURIDI.

▶ ENTREVISTA

A escola na berlinda 47
JULIO GROPPA AQUINO ANALISA A CONJUNTURA EDUCACIONAL BRASILEIRA

▶ RELATO DE PRÁTICA

Leitura e escrita: ainda um desafio. 58
MARIA ESTELA BERGAMIN

▶ RELATO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

Projeto Gente Nova: matemática, poesia, leitura e geometria, para viver as diferenças. 66
ANA PAULA DE OLIVEIRA

▶ ARTIGO

O que deve ser feito para melhorar as escolas paulistas? 69
NORMAN GALL

▶ ARTIGO

A importância das relações humanas na escola 77
MARIA MALTA CAMPOS

▶ REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

Como dar significado social e científico ao cotidiano do aluno 82
MARIA APARECIDA PEREZ

▶ ARTIGO

Leitura e produção de texto no ensino fundamental 87
ZORAIDE FAUSTINONI



- ▶ **ARTIGO**
Reflexões sobre a formação de professores para o ensino fundamental 95
SHEILA ROBERTI PEREIRA DA SILVA

- ▶ **RELATO DE PRÁTICA**
Reorientação Curricular em Goiás: um processo participativo. 100
MARIA JOSÉ REGINATO RIBEIRO E MEYRI VENCI CHIEFFI

- ▶ **ARTIGO**
Seriam eles indomáveis protagonistas? 105
YARA SAYÃO

- ▶ **RELATO DE PRÁTICA**
Roda, Rede: prevenção, letramento e inclusão social. 110
CRISTINA FERNANDES DE SOUZA

- ▶ **RELATO DE PRÁTICA**
Nas escolas rurais de Acrelândia, garantia de acesso à segunda etapa. 115
ELISABETE DA ASSUNÇÃO JOSÉ E VANDA NOVENTA FONSECA

- ▶ **MOSAICO** 118



ESPECIAL: ESTUDO CENPEC
EDUCAÇÃO NA SEGUNDA ETAPA
DO ENSINO FUNDAMENTAL



Um momento significativo da vida escolar

Conhecer em detalhes para apontar caminhos seguros

A busca pela educação de qualidade tem sido alvo das ações sociais da Volkswagen do Brasil desde sua instalação no país, há mais de 50 anos. A maior expressão desse valor é representada pela Fundação Volkswagen, a qual, desde 1979, cumpre com a missão de promover e realizar ações que contribuam para a melhoria da qualidade da educação pública de crianças e adolescentes.

Sabemos que muito se tem feito pela educação pública em nosso país, que, além do poder público, conta com ações promovidas pelas organizações da sociedade civil e com o investimento do setor privado. De maneira geral, o foco das atenções é voltado à educação de base, já que esta é responsável pelos anos iniciais da formação de um cidadão. Entretanto, o encerramento desta fase tão importante, o II Ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) é indicado, por pesquisas e testes nacionais, como o momento em que é evidenciado o fracasso escolar, uma vez que a maioria das escolas não consegue apresentar resultados nos ganhos de aprendizagem dos alunos.

As razões pela quais nos deparamos ano a ano com os drásticos índices desse cenário motivaram-nos a realizar a pesquisa “Retratos do Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano”, em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), apresentada nessa revista. O estudo teve o objetivo de compreender e refletir sobre as condições em que se desenvolvem o ensino e a aprendizagem no Ciclo II do Ensino Fundamental e oferecer subsídios para uma discussão mais profunda sobre os problemas e dificuldades enfrentados nessa fase.

Esperamos que esta pesquisa seja uma ferramenta eficaz para ampliarmos as perspectivas de atuação dos educadores em prol da formação dos alunos do 6º ao 9º ano e que, em um futuro próximo, os testes nacionais contabilizem índices positivos na formação dos novos cidadãos brasileiros.

EDUARDO DE A. BARROS

Diretor Superintendente da Fundação Volkswagen

Retratos do ciclo II do ensino fundamental

I

MARIA AMABILE MANSUTTI
MARIA CRISTINA ZELMANOVITS
MARIA DO CARMO BRANT DE CARVALHO
VERÓNICA GURIDI*

Este texto apresenta um estudo realizado em 2005 e 2006, pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, com o apoio da Fundação Volkswagen, antes da ampliação do ensino fundamental para nove anos.

Procura conhecer e compreender as condições em que se desenvolvem o ensino e a aprendizagem na segunda etapa do ensino fundamental – 5ª a 8ª série – e, a partir de suas conclusões, propõe uma série de recomendações.¹

Inicialmente, foram estudadas três escolas públicas dos municípios paulistas de São Carlos, Bebedouro e São Bernardo do Campo.² O trabalho, contudo, ampliou-se, incorporando a opinião de 560 professores do segundo ciclo que participaram de uma pesquisa no portal EducaRede: www.educarede.org.br.

A possibilidade de fazer uma consulta de âmbito nacional aos professores cadastrados no portal pareceu-nos uma boa forma de se adensarem as informações, tornando-as mais consistentes, sobretudo porque a adesão dos professores à pesquisa foi espontânea, conferindo significado particular aos dados coletados.

O trabalho com pré-adolescentes e adolescentes

O ponto de partida deste estudo foi o Projeto Ler e Escrever, desenvolvido pelo CENPEC em 23 escolas de municípios da rede pública do Estado de São Paulo.³ No decorrer desse projeto, fizeram-se entrevistas abertas com professores e gestores, cujos resultados motivaram a equi-

* MARIA AMABILE MANSUTTI é professora especialista, autora de diversas publicações sobre o ensino de Matemática e assessora de coordenação do CENPEC;
MARIA CRISTINA S. ZELMANOVITS é pedagoga, assessora da coordenação do CENPEC e já assessorou vários projetos de literatura e artes em escolas, museus e outras instituições;
MARIA DO CARMO BRANT DE CARVALHO é doutora em Serviço Social e coordenadora geral do CENPEC;
VERÓNICA GURIDI é licenciada em Matemática, mestra em Educação e pesquisadora do CENPEC.

pe do CENPEC a procurar o aprofundamento e a sistematização de informações sobre a segunda etapa.

As pesquisas e ações de formação, empreendidas junto às escolas e aos agentes do segundo ciclo, sustentam a análise que ora apresentamos.

Para compreender esse quadro e criar estratégias para suplantar o baixo desempenho escolar dos alunos, fomos buscar referências na política educacional brasileira e no comportamento societário contemporâneo, que dita fortemente o funcionamento de suas instituições. Foi a partir dessa base que voltamos nosso olhar para as complexas características desta etapa de 5ª a 8ª série:

- ensino organizado num conjunto de disciplinas ministradas por professores especialistas que partem do pressuposto de que o aluno já tenha se alfabetizado e adquirido trânsito mais competente na leitura e escrita, assim como maior autonomia para aquisição de novos conhecimentos e competências;
- ensino dirigido a pré-adolescentes e adolescentes;
- ensino majoritariamente gerido pela esfera de governo estadual, ao passo que o primeiro ciclo já está municipalizado.

Este estudo se enquadra nas abordagens qualitativas de pesquisa, enfatizando os significados que os atores conferem às ações. O foco não é estabelecer relações causais entre variáveis, mas responder à questão: o que está acontecendo aqui?

Por isso, a escolha da pesquisa qualitativa, a qual busca a compreensão, valoriza o contexto e considera os múltiplos aspectos presentes numa situação dada como natural.⁴

As informações foram obtidas por meio de fontes:

- a) primárias
 - entrevistas abertas com professores e gestores (20);
 - grupos focais com alunos (48) e familiares (30) das três escolas selecionadas;
 - questionário apresentado no Portal EducaRede, respondido voluntariamente por 568 professores que atuam no ensino fundamental de diversos estados;
- b) secundárias
 - dados nacionais sobre o ensino fundamental coletados junto ao Instituto Nacional de Pesquisa Educacional (INEP), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb);
 - trabalhos anteriores do CENPEC;

- textos de especialistas na área (constantes da bibliografia).

Ao adentrar o território de 5ª a 8ª série, procuramos observar, sobretudo, a percepção dos atores a respeito da função social da escola e o papel da leitura e da produção textual nas diferentes disciplinas.

Entre estes dois eixos, situamos as práticas culturais, aqui compreendidas como o conjunto de conhecimentos que se criam e se preservam ou aprimoram por meio da comunicação e da cooperação entre indivíduos e instituições em sociedade.

As conclusões apresentadas retratam alguns aspectos importantes que influenciam e caracterizam a situação atual do ensino no ciclo II. Ainda que estas conclusões estejam subordinadas às condições e peculiaridades das escolas participantes, acreditamos que apontam problemas e dificuldades enfrentados, de modo geral, pelas escolas públicas brasileiras que atuam nesse segmento.

Socializamos este trabalho com o intuito de contribuir para as reflexões desenvolvidas por secretarias de educação e educadores atuantes na segunda etapa do ensino fundamental e estimular a inovação, sempre necessária, à garantia de uma educação de qualidade para todos.

Notas

- 1 Considerando que há diferenças na nomeação deste período do Ensino Fundamental nos municípios e estados brasileiros, em razão de diferentes alternativas de divisão em ciclos, nesta edição utilizaremos preferencialmente o termo: segunda etapa do ensino fundamental, mas, igualmente, podemos referir-nos ao Ciclo II ou segundo ciclo, sempre em relação ao ensino fundamental de 5ª a 8ª série ou de 6º a 9º ano.
- 2 A escolha deveu-se ao fato de o CENPEC desenvolver ações de formação com professores da segunda etapa do ensino fundamental nesses municípios.
- 3 Esse projeto insere-se no Programa Território Escola, realizado em 66 municípios, em parceria com a Fundação Volkswagen.
- 4 Segundo Marli André – em discussão realizada no CENPEC em 2005 – este tipo de pesquisa é mais bem identificado como “interpretativa”, pois o termo “qualitativo” às vezes é tomado como oposto de quantitativo. Assim, neste estudo, preferimos falar em pesquisa descritivo-interpretativa.

Uma complexa situação de ruptura

Não é simples fazer a caracterização da situação da segunda etapa do ensino fundamental. Aqui, focalizaremos as questões relacionadas aos protagonistas do processo de ensino e aprendizagem e às condições políticas que o sustentam.

Protagonistas: alunos e professores

A passagem da 4ª para a 5ª série é tida como uma experiência peculiar e significa ruptura entre dois ciclos da vida escolar.

A 5ª série, em particular, momento em que se concretiza essa ruptura, vem sendo apontada por professores como um dos maiores desafios no ensino fundamental, quando se vivem cotidianamente grandes dificuldades, parcamente enfrentadas de fato.

Entre outros, dois fatores concorrem para explicar essa situação: a passagem da etapa da infância para a adolescência e a nova organização escolar.

Sobre o primeiro fator, pode-se afirmar que, nas sociedades modernas, a passagem da infância para a maturidade ocupa um tempo maior e se desenvolve de forma menos clara, menos institucionalizada e ritualizada do que em sociedades tradicionais. Hoje, não dispomos de marcas para indicar os limites entre essas etapas. Até pouco tempo atrás, os diplomas conferidos pelo cumprimento dos ciclos da escolarização eram tomados pela sociedade como símbolos de passagem e sinalizavam uma certa mudança de *status*. Hoje, essas marcas estão diluídas, e não se sabe quando termina a infância e quando começa a adolescência.

Embora haja diferentes interpretações, a visão predominante tende a considerar a adolescência uma fase que antecede a vida social plena. É também reconhecida como um período de mudanças físicas, emocionais e intelectuais, atravessadas por contextos culturais que ensejam diversas expressões do “ser adolescente”. A adolescência se revela menos como período de transi-

ção entre a infância e a vida adulta e mais como um processo de construção sociocultural.

Do ponto de vista dos adolescentes, a vida é o tempo presente. Conquistas de novas competências e maior liberdade na vida pública ampliam sua visão de mundo e provocam fascínio por esse momento. Significativas mudanças no desenvolvimento físico, emocional e psicológico repercutem fortemente no comportamento e trazem expectativas relacionadas à afetividade, à sexualidade, à necessidade de liberdade.

A intensidade dessas descobertas leva a uma extrema valorização do convívio entre pares, fazendo com que a sociabilidade ocupe posição central na vivência do adolescente. Grupos de amigos são espaços importantíssimos na busca de respostas para suas questões.

As peculiaridades desse momento de vida têm sido ignoradas ou mesmo combatidas pela sociedade e suas instituições, que partem da idéia de que é preciso preparar os adolescentes para a vida adulta e pouco se perguntam sobre o que eles precisam viver agora, em termos de valores a serem privilegiados em sua formação.

A escola, de certa forma, reflete essa idéia e também acaba por considerar muito pouco as potencialidades dessa fase – grande capacidade de envolvimento/entrega, de questionamento/crítica e de reflexão, além do dinamismo e do entusiasmo.

Por desconsiderar estas peculiaridades e potencialidades – ou por reduzi-las a seus aspectos negativos –, tanto a sociedade quanto a escola acabam perdendo a capacidade de diálogo com os adolescentes e não conseguem promover, para a maioria, o tão almejado preparo consistente para a vida adulta.

A passagem da primeira para a segunda etapa marca o início da convivência do aluno com uma organização institucional desconhecida: horário compartilhado por diversas matérias e professores, outros níveis de exigência, diferentes expectativas quanto à conduta em sala de aula e à organização do trabalho escolar, novas relações professor-aluno e diferentes abordagens de ensino e aprendizagem.

Os aspectos positivos que essa organização escolar poderia favorecer – a diversidade de aprendizagens e a possibilidade de convívio com diferentes professores, por exemplo – acabam sendo pouco potencializados em experiências formativas para os alunos.

Acentuando essa discrepância, a organização curricular do ciclo II passa a se dividir em disciplinas distintas,

Se o aluno não reconhece o valor do conhecimento, que é seu principal elo com o professor, que importância a escola pode ter para ele?

abordadas isoladamente, por diferentes professores.

O rompimento com a totalidade impede que se projetem objetivos comuns, que se exercitem o diálogo e os pactos consensuais, e que os sujeitos se reconheçam como potenciais aliados em torno de uma causa. A fragmentação evidenciada na vida escolar de certa forma se constitui no reflexo da fragmentação que acontece na sociedade, podendo causar desorientação social.

De modo geral, os professores do ciclo II avaliam que os alunos vêm do ciclo anterior com um domínio de conhecimentos muito aquém do desejável. A falta de uma análise mais consistente de como acontecem o ensino e a aprendizagem no ciclo anterior muitas vezes leva a uma repetição de conteúdos ou à introdução de conteúdos novos, sem vínculos com o que já foi estudado.

Em conseqüência, os estudos começam a se configurar, para os alunos, como algo sem sentido, que foge de sua possibilidade de compreensão, com pouca utilidade prática, o que acaba gerando representações e sentimentos hostis em relação ao conhecimento.

Se o aluno não reconhece o valor do conhecimento, que é seu principal elo com o professor, que importância a escola pode ter para ele? Além disso, de modo geral, os professores não são suficientemente preparados nas licenciaturas para o trabalho com pré-adolescentes e adolescentes. Esse fato compromete a capacidade formativa da escola, que não consegue contribuir para a construção da identidade e do projeto de vida de seus alunos. Como se sabe, esta construção é um processo particularmente crítico na segunda etapa.

Singularidades e universalidades

A percepção de diferentes modos de ser, possibilitada pelo aumento da autonomia, pela ampliação dos espaços de circulação pública e pelo desenvolvimento da capacidade reflexiva, afeta a compreensão de mundo dos adolescentes. A intensa circulação de informações faz com que eles entrem em contato – e de alguma forma interajam – com dimensões locais e globais, mesclan-

do singularidades e universalidades, o que interfere diretamente em seu processo de identificação e gera uma tensão permanente diante da questão: “Quem sou, por onde e para onde vou?”.

Essa tensão se acentua nas séries finais do ciclo II, quando, para a maioria dos alunos, começa a se configurar a grande preocupação com a continuidade dos estudos e com o futuro profissional. Muitos já trabalham e têm responsabilidades econômicas com a família; para uma significativa parcela desse grupo, o fim da 8ª série marca também o fim da vida escolar. Os que pretendem continuar os estudos terão que disputar uma vaga no ensino médio e, muitas vezes, conjugar trabalho e estudo.

Para estes, o acesso à universidade é mais uma promessa do que possibilidade de concretização: hoje, no Brasil, apenas 10,4% dos jovens entre 18 e 24 anos estão na faculdade. (*Estado de S. Paulo*, 2006). Entre os jovens de 15 a 17 anos, apenas 46,4% encontram-se no Ensino Médio.¹

Para ajudar na construção da identidade do adolescente, é preciso entender quais esferas da vida são significativas para ele. Nesse sentido, o campo de escolhas que se lhe apresenta são as experiências socioculturais locais e globais; a identidade vivida mais como ação do que como situação amplia a esfera de liberdade pessoal e o exercício da decisão.

Quando a escola se afasta dessas questões e deixa de ser um espaço de referência para os alunos, sobretudo para os que vivem em situação de vulnerabilidade, ela perde sua função. Deixa de ser formativa, no sentido de ajudar os alunos a construir um projeto de vida que não signifique apenas um projeto para um futuro distante, mas um posicionamento, no presente, em relação a seu meio social, a sua realidade e aos recursos que encontram para lidar com o cotidiano.

O fazer diário dos professores não permite uma visão otimista sobre o ciclo II: profissionais nem sempre bem-sucedidos, solitários e desmotivados pela precária valorização profissional, trabalhando de modo repetitivo, muitas vezes alvos de críticas e acusações, incomodados com a falta de solução para muitas de suas dificuldades, embora se mostrem ávidos por mudanças, podem resistir quando se lhes apresentam idéias inovadoras.

As condições físicas das escolas também merecem atenção. Dados do Edudata Brasil (INEP, 2005-b) mostram que as escolas não contam com uma infra-estrutura adequada para implementar suas aulas no ciclo II e para

QUADRO 1 – INFRA-ESTRUTURA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE 5ª A 8ª SÉRIES BRASIL 2005

Condições físicas das escolas	número	percentual
Escolas públicas de 5ª a 8ª série – 2005	46.700	100,00%
Biblioteca	20.845	44,63%
Laboratório de informática	12.965	27,76%
Laboratório de ciências	7.924	16,96%
Quadra de esportes	23.272	49,83%
Sala para tv e vídeo	14.252	30,51%
TV, vídeo e antena parabólica	24.536	52,53%
Computadores	30.183	64,63%
Acesso à Internet	14.842	31,78%
Abastecimento de água	46.645	99,88%
Energia elétrica	45.374	97,16%
Esgoto	45.708	97,87%

Fonte: MEC/INEP, 2005

desenvolver metodologias variadas que ultrapassem as paredes da sala de aula.

Metade das escolas de ciclo II não dispõe de biblioteca (49,25%) ou de quadra de esportes (44,68%); mais de 75% não têm laboratório de ciências; 70% não têm sala de TV/vídeo para uso dos alunos e professores, e apenas 36,29% contam com laboratório de informática. Isso significa que, em muitas escolas, o único espaço de aprendizagem disponível é a sala de aula.

O acesso à Internet é bastante restrito. Num mundo altamente informatizado, onde a Internet é uma importante fonte de conhecimentos, 60% das escolas de ciclo II não têm acesso à rede. Esta situação compromete seriamente a inclusão digital dos alunos e dificulta a realização de pesquisas na escola, estratégia altamente valorizada pelos alunos e que poderia motivá-los para a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Além da falta de infra-estrutura, há as fragilidades na formação inicial dos docentes. A vocação bacharelesca e enciclopédica dos cursos de licenciatura não forma professores especialistas para atuarem no ciclo II do ensino fundamental, sem falar na deterioração causada pelas licenciaturas curtas e na precariedade dos estágios.

A primeira etapa da construção de sua autonomia como aprendiz de professor terá de ser a problematização de sua própria formação básica. Ele vai ensinar o que

aprendeu no ensino fundamental, no ensino médio e no ensino superior. É, portanto, necessário que assuma o controle do que aprendeu e do que falta.

(Mello, 2006).²

**QUADRO 2 – TAXAS DE RENDIMENTO ESCOLAR
NO ENSINO FUNDAMENTAL 1999 A 2004**

Indicador	1999	2000	2001	2003	2004
Aprovação	78,3%	77,3%	79,4%	79,6%	78,7%
Reprovação	10,4%	10,7%	11,0%	12,1%	13,0%
Abandono	11,3%	12,0%	9,6%	8,3%	8,3%

Fonte: MEC/INEP, 2005

Geralmente, o reflexo dessa situação tem sido uma cultura escolar centrada no ensino vertical, no verbalismo e no conhecimento proveniente da autoridade do professor ou do livro didático. Monotonia, repetição e uma certa displicência relegaram a atividade educativa a um plano secundário, ao qual se dispensa tratamento formal para se atenderem exigências mínimas previstas e no qual os conteúdos e a disciplina na sala de aula têm sido as principais questões a enfrentar.

Contexto educacional

Nas últimas duas décadas, a política educacional brasileira visou prioritariamente à universalização do acesso ao ensino fundamental, em cumprimento à exigência estabelecida pela Constituição de 1988, que determinou a obrigatoriedade desse nível de ensino e o dever dos sistemas públicos de assegurarem sua oferta.

Nesse período, o crescimento das matrículas intensificou-se devido à prioridade da universalização e ao estabelecimento de parcerias entre as três esferas de governo. Assim, a taxa de escolarização da população de 7 a 14 anos avançou de 67%, em 1970, para 97% em 2003 (Castro, 2005). Avanço significativo, em que pesem as profundas desigualdades regionais nas condições de oferta e a imensa massa de brasileiros adultos que são analfabetos.

Apesar da expansão do ensino fundamental, o sistema educacional brasileiro é afunilado, revelando que o país ainda não conseguiu oferecer à população o pleno acesso a todos os níveis de ensino. Agravando o problema, avaliações nacionais mostram elevadas taxas de repetência, abandono, distorção idade-série e baixo desempenho dos alunos.

Quantitativamente, esses patamares nos aproximam da universalização do ensino fundamental, mas, segundo os indicadores de qualidade e equidade, ainda estamos longe dos padrões desejados e necessários. Cada vez mais um maior número de crianças e adolescentes pobres tem acesso à escola, mas o que aprendem é insuficiente e não dá garantia para o término do estudo básico.

Os investimentos na educação estão aumentando, porém o gasto por aluno³ ainda é insuficiente para garantir a todos uma educação de qualidade. Outro fato a considerar é que, dado o alto índice de alunos que não chegam a completar o ensino fundamental, os recursos públicos direcionados para o ensino médio e superior acabam favorecendo os mais ricos.

Posto que praticamente já atingimos a universalização, a qualidade da educação assume um sentido de urgência democrática. Lutar para melhorar a qualidade do ensino básico significa mais qualidade para todos, portanto, uma nova qualidade em uma sociedade que coloca a educação como direito de cidadania.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), recém-criado pelo MEC, mostra claramente as desigualdades regionais na educação e, sobretudo, atesta a baixa qualidade do ensino. O IDEB permite ao gestor público um monitoramento mais assertivo das redes de ensino básico, assim como define metas de melhoria progressiva da educação nos municípios. Numa escala de zero a 10, o IDEB 2005 aponta os índices de desenvolvimento da educação básica por escola, município e estado.

Até recentemente, a política pública nacional de educação permaneceu praticamente estadualizada, sem uma clara regulação federativa de seu desempenho.

A partir de 1996, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), asseguraram-se as condições fundamentais para um regime efetivo de cooperação entre estados e municípios, para a autonomia crescente dos sistemas de ensino, para o financiamento do ensino fundamental, para a autonomia das escolas e a formação dos professores.

Foi, sem dúvida, expressiva a redefinição do papel do Ministério da Educação, resgatando sua função de agência formuladora e reguladora de políticas públicas. O Fundo de Manutenção e Valorização do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), também instituído em 1996, e o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), em 2006, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, os Sistemas de Avaliação

de Desempenho são condições de enorme importância para a regulação pública da educação nacional e também para sua viabilização.

No entanto, ainda vigora no país uma descentralização truncada, com evidentes dificuldades de reconhecimento e convivência entre sistemas de ensino autônomos (municipal, estadual e federal). Não há um projeto nacional claramente comprometido com a descentralização político-administrativa, como prescreve a LDB.

Por outro lado, a simultaneidade de sistemas resulta em falta de organicidade, de racionalidade dos recursos e de coordenação, com grande prejuízo para os alunos. Na cidade de São Paulo, por exemplo, coexistem um sistema estadual responsável por quase 70% da rede de ensino fundamental e um sistema municipal responsável por 30,86%.

Retoma-se hoje a importância da regulação nacional com maior compromisso coordenador das esferas estadual e municipal. As novas articulações entre global e local exigem, das esferas estadual e municipal, maior protagonismo e responsabilidade na condução da educação básica.

Descuido reflexivo

A mudança mais importante da última década foi o aumento das matrículas de 5ª a 8ª série. Entre 1999 e 2005, as matrículas se mantiveram em torno dos 15 milhões de alunos⁴ (Quadro 3). Em relação a 1997, houve um aumento de 2 milhões de alunos nesse segmento.

Quanto à reprovação, segundo dados no INEP, em 1997, o percentual de reprovados foi de 13%, caindo para 10,7% em 1999 e voltando a aumentar entre os anos de 2002 e 2005.

Em 2002, o percentual de alunos reprovados alcançou 9,6% e, em 2005, chegou a quase 13%, o mesmo de 1991. Este dado é preocupante e indica que a cultura da

QUADRO 3 – MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL (CICLO II)

Ano	Matrícula total
1999	15.120.666
2000	15.506.442
2001	15.570.405
2002	15.769.975
2003	15.519.627
2004	15.238.306
2005	15.069.056

Fonte: MEC/INEP, 2005

reprovação parece resistir até mesmo à implementação de políticas como a progressão continuada.

Embora o índice de distorção idade-série venha caindo – o que é positivo – em 2004, o IBGE constatou uma média de 9,9 anos para a conclusão do ensino fundamental (*Folha de S.Paulo*, 2006).

Reprovação e evasão acarretam custos adicionais para o sistema de ensino e, além disso, há prejuízos para os próprios alunos, quando tentam entrar no mercado de trabalho sem a necessária qualificação.

Contrariando o discurso da sociedade brasileira sobre o valor da educação como possibilidade de maior inclusão social e inserção no mundo do trabalho, uma parte da população estudantil desiste da escola, desestimulada pelos baixos índices de desempenho, pela distância entre seus objetivos e os da escola e por pressão dos fatores econômicos e sociais.

Em 1997, o índice de alunos evadidos do ciclo II chegou a 12%. Nos anos seguintes, caiu muito pouco e vem se mantendo constante, em torno de 10%.⁵ As políticas públicas de enfrentamento da evasão, algumas delas ligadas ao combate ao trabalho infantil, parecem não ter sido suficientes para reverter esse quadro.

De cada 100 crianças matriculadas na 1ª série do ensino fundamental, apenas 54 concluem a 8ª série. Entre os jovens de 15 a 17 anos, apenas 44% cursam o ensino médio e, na zona rural, este índice cai para 22%.⁶

Nesse cenário, não há dúvida de que os mais penalizados são os adolescentes e jovens dos setores populares – os que trilharam um percurso escolar com interrupções e também os que acabam sendo excluídos da escola. Portanto, o que se coloca hoje para a escola é o seu compromisso com os grupos da população castigados pela pobreza.

Para os que permanecem na escola, a qualidade dos estudos também é uma questão. Segundo resultados do SAEB 2003, confirmados pelos dados da Prova Brasil 2005, aproximadamente um terço dos alunos do ciclo II estavam nos estágios “muito crítico” e “crítico” quanto às competências fundamentais em Língua Portuguesa, ou seja, eles não tinham as habilidades de leitura exigidas do ensino fundamental. Embora frequentassem a escola, eram alunos que, de certa forma, estavam numa situação de exclusão. As avaliações nacionais indicam um grande número de alunos que está concluindo a 8ª série, mas tem nível de letramento abaixo do esperado – apenas 10% dos alunos brasileiros têm habilidades de leitura compatíveis com a terminalidade do curso.

O descaso para com a produção teórica acerca do segundo ciclo parece indicar um vazio de políticas públicas para produzir mudanças efetivas e necessárias.

Alfabetismo funcional

De toda a população brasileira, apenas 26%⁷ consegue ler e entender algo maior do que um texto curto e simples. Em pleno século XXI, vivemos num país onde aproximadamente três quartos da população são funcionalmente analfabetos.

No caso da matemática, as avaliações retratam uma situação ainda mais aguda: em 2003, chegou a 57,1% o índice de alunos nos estágios “crítico” e “muito crítico”, ou seja, que não conseguiam responder a comandos operacionais elementares, compatíveis com a 8ª série. Aproximadamente 21% dos que chegam à 8ª série têm apenas habilidades compatíveis com a 4ª série, o que equivale a dizer que quase nada se acrescentou, a esses alunos, em quatro anos de estudo.⁸

Como se sabe, o objetivo primordial das avaliações de desempenho escolar é levantar dados para que os sistemas públicos de ensino possam investir na melhoria da qualidade das escolas. Mas, apesar da implementação de políticas educacionais em âmbito nacional – como o Programa Nacional do Livro Didático, o Programa Nacional de Biblioteca na Escola, a divulgação de Parâmetros e Referências Curriculares para o Ensino Fundamental e vários programas de formação de professores realizados por secretarias de educação –, o que se conclui é que essas políticas não chegam a influenciar de fato o desempenho escolar no ciclo II.

QUADRO 4 – PORCENTUAL DE ESTUDANTES NOS ESTÁGIOS DE CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIA LÍNGUA PORTUGUESA – 8ª SÉRIE EF – BRASIL

Estágio	2001	2003
Adequado	10,3%	9,3%
Intermediário	64,8%	63,8%
Crítico	20,1%	22%
Muito crítico	4,9%	4,8%
Total	100%	100%

Fonte: SAEB, 2001-2003

As estatísticas e os balanços periódicos que divulgam, com certo alarde, o baixo desempenho dos alunos também não têm impulsionado a produção de novos conhecimentos, para sensibilizar a sociedade e as escolas a pensarem em propostas inovadoras que contribuam para resolver o problema.

Mesmo entre teses dos cursos de Pedagogia e Psicologia, embora exista uma significativa produção sobre vários aspectos e elementos do ensino brasileiro, não é comum encontrarem-se pesquisas que tratem especificamente da segunda etapa.

Ainda há poucas referências teóricas, estudos investigativos e orientações didáticas dedicadas ao ciclo II, sobretudo quando se consideram os investimentos em estudos, pesquisas e formação de professores dirigidos ao ciclo I, à educação infantil ou à alfabetização.

Este descaso para com a produção teórica acerca do segundo ciclo parece indicar não só a baixa prioridade dada a pesquisas e projetos inovadores nesse segmento, como também, sobretudo, um vazio de políticas públicas para produzir mudanças efetivas e necessárias.

Condições societárias

A escola pública é filha da modernidade e do estado republicano de massas. Nela se depositou a maior das esperanças de emancipação do homem: liberdade de pensar, agir e ler o mundo.

Nesse projeto, a educação tem importância crucial: é a única forma de imunizar o espírito humano contra as investidas do obscurantismo – mediação necessária para o alcance da autonomia.

Hoje, diante dos dados da educação pública e do desempenho escolar, fala-se da escola como lugar do fracasso e, ao mesmo tempo, como lugar em que a sociedade deposita enormes expectativas.

Para olhar com mais profundidade esta situação, é preciso levar em conta a complexidade da sociedade atual e suas mudanças:

- avanços cumulativos da ciência e da tecnologia;
- processos de globalização da produção e do consumo;
- transformação produtiva, financeirização da economia, precarização das relações de trabalho, quebra da sociedade salarial;
- sociedade altamente urbanizada, complexa, multifacetada, tecida pela velocidade das mudanças e, sobretudo, pelo maior acesso à informação e ao consumo;

- cidadão-consumidor mais exigente e cômico de seus direitos;
- presença constante de movimentos sociais, que assumem papel central não só nas mudanças de padrões socioculturais, como também na definição da agenda política dos Estados e das empresas;
- organizações não-governamentais como expressão da nova sociedade civil, alargando a esfera pública e exigindo maior interlocução política com o Estado e as empresas;
- revolução informacional em curso, transformando a mídia em espaço político preponderante;
- nova qualidade de vida reivindicada por todos: longevidade, queda da mortalidade infantil, escolaridade;
- fragilização política do Estado-nação;
- distância aguda entre países ricos e pobres;
- unilateralidade político-econômica, déficits públicos crônicos, ajustes fiscais.

O sistema público de ensino não é uma ilha. Está envolvido por esse contexto sociopolítico, que também o determina. A educação no mundo atual está cercada por um novo conjunto de expectativas. Não basta produzir escolaridade, exige-se que a educação alavanque o crescimento e o desenvolvimento econômico; combata a pobreza e as desigualdades sociais e produza coesão social.

Neste novo contexto, o Estado tem papel central na regulação e na garantia da prestação dos serviços de direito dos cidadãos. Não se compreende mais o Estado como agente único da ação pública. Espera-se que cumpra sua missão de *intelligentsia* do fazer público e, em consequência, exerça papel indutor e articulador de esforços governamentais e societários em torno de prioridades da política pública.

A política social no país impõe uma nova arquitetura de atenção pública:

- fundada na lógica da cidadania, que promova ações integradoras em torno do cidadão e do local como eixos de um desenvolvimento sustentável;
- que promova ações integrais, pois o cidadão já não quer ser reconhecido como um somatório de necessidades e direitos;
- que reconheça a necessária complementaridade entre serviços e atores sociais.

O novo modo de pensar o arranjo e a gestão da política social derruba a força da setorialização das políticas ditas sociais e reforça a tendência de programas-rede

que agregam diversos serviços, projetos, sujeitos e organizações no âmbito do microterritório.

Esta nova configuração exige deslocamentos na condução da política de educação:

- A centralidade no território passou a ser chave para se obter efetividade da política. É no microterritório que se pode operar uma articulação do conjunto das políticas, retotalizar a política social e conformá-la às reais demandas e necessidades dos cidadãos. É o lugar do fortalecimento da coesão social, um dos objetivos nobres da ação pública.
- A educação deve ser concebida em sentido multidimensional. Políticas de cultura, assistência social, esporte e meio ambiente adentram os espaços educacionais para produzir projetos e serviços socioeducativos, oferecendo aprendizagens extra-escolares que complementam as escolares.
- Crianças e adolescentes das novas gerações não aprendem só por meios seqüenciais lineares, eles se envolvem cada vez mais em processos difusos e descentrados, ditados por uma nova racionalidade cognitiva, de que fazem parte a experimentação e a circulação. As tecnologias de informação e comunicação exercem aqui forte sedução, pois se vive numa sociedade crescentemente marcada pela idéia de conhecimentos e aprendizados compartilhados.
- A busca da equidade – procuramos construir uma política social pautada na igualdade. As fraturas nesse processo estão claras para todos nós: a política educacional não consegue garantir efetiva igualdade de oportunidades, nem tampouco contempla conteúdos socialmente significativos, porque não se ajusta à dinâmica de âmbitos sociais distintos. Resulta daí o hoje valorizado paradigma da equidade – oferta de múltiplas e distintas oportunidades para assegurar equidade, produzindo igualdade de resultados.
- Metas de aprendizagem tornaram-se um valor na busca da equidade.

A produção do conhecimento científico e tecnológico vem apresentando mudanças: “Em vez de uma inteligência que separa o complexo do mundo em pedaços isolados, fraciona os problemas e unidimensionaliza o multidimensional, como afirma Edgar Morin, precisamos de uma perspectiva que integre, organize e totalize” (Nogueira, 2001, p. 35). Boaventura Santos complementa: “Os objetos têm fronteiras cada vez menos definidas, constituídas por anéis que se entrecruzam em teias complexas com os dos restantes

objetos, a tal ponto que os objetos em si são menos reais que as relações entre eles” (Santos, 2000, p. 73).

O que se observa hoje é um professor lançado na escola e no ensino sem formação para enfrentar estas novas condições. Falta-lhe domínio didático, compreensão dos processos de aprendizagem e, até mesmo, apropriação dos objetos de conhecimento. A fragilidade da escola no exercício de sua função social nos remete à maior cobrança da Universidade na formação dos profissionais. Estes não estão sendo preparados para o agir educativo competente na vida contemporânea e em contextos de pobreza, não há reflexão e exploração pedagógica das relações entre escola e território e não há formação para reconhecer e atuar junto a outros espaços de aprendizagem existentes na comunidade.

A grave situação que vem se apresentando na escola pública brasileira tem apontado para um círculo perverso, constituído de imobilismo vocalizado e erosão silenciosa.

O imobilismo vocalizado se manifesta no jogo de “empurra-empurra” dos diversos atores: “os alunos vêm do primeiro ciclo sem base”, “quanto mais o aluno precisa, menos a família aparece na escola”, “a formação dos professores deixa a desejar”, “o poder público não resolve”, “os salários do professor são muito baixos”. Estas queixas têm-se incorporado na representação coletiva como senso comum e, retroalimentando-se, geram imobilismo.

A erosão silenciosa se revela nas pouquíssimas mudanças significativas na organização e nas dinâmicas desse segmento de ensino, nos resultados apresentados pelos alunos nos exames nacionais e no próprio absentismo constatado entre boa parte dos professores nas escolas.

É bem verdade que, entre os fatores que geram indiferença, conformismo e impotência, estão: a falta de uma política educacional traduzida não apenas em Parâmetros Curriculares, como também em metas de aprendizagem; a falta de um comando gestor efetivo das esferas estadual e municipal; a falta de um projeto de carreira que valorize e redefina a docência; e a falta de uma avaliação de desempenho que represente um claro dispositivo de monitoramento e entendimento da ação educacional, resultando em guia de mudanças.

Embora nos sistemas de ensino ainda se preservem valores do passado – normas e hábitos institucionalizados –, o que acontece nas salas de aula e nos corredores,

as relações interpessoais, com suas intimidades e seus conflitos, a multiplicidade das lógicas e das linguagens, ou seja, o dia-a-dia das escolas se impõe como momento privilegiado para a busca de alternativas e consensos nunca antes experimentados.

A um observador não atento às diferenças ou às trincas, rupturas e buscas que se processam nesse cotidiano, o que aparece – e isso se observa na maioria dos relatos da pesquisa em educação – é uma espécie de unicidade técnica abstrata com uma rotina massacrante. Isso está posto também na realidade escolar. Porém sua apresentação como face única das salas de aula, pela descrição das atividades dos professores como apenas uma atividade instrumental, de ensino de soluções e dicas, de algoritmos e técnicas, não deixa entrever a multiplicidade de ocorrências próprias dos cotidianos de pessoas em relação, no caso uma relação pedagógica, com determinadas intencionalidades, em ambientes culturais heterogêneos (Gatti, 2005).

Notas

- 1 Dados extraídos do Projeto Juventude, 2004, p. 25-26, Secretaria Nacional da Juventude.
- 2 Guiomar Namó de Mello, em entrevista para *Nova Letra*, n. 3, ano 2006, publicação do CEDAC (Centro de Estudos e Documentação para a Ação Comunitária).
- 3 O gasto por aluno é calculado dividindo-se o total de recursos investidos anualmente pelo número de alunos matriculados na rede pública por níveis/modalidades de ensino.
- 4 Em 2002, houve 15.769.975 matrículas no ciclo II e, em 2005, 15.069.056.
- 5 Em 1999, o índice de reprovação foi de 10,4%; em 2002, de 9,8% e, finalmente, em 2005, de 10% (fonte: INEP).
- 6 “É tão difícil copiar?”. Revista *Época*, edição 413, de 13/04/2006. São Paulo: Ed. Globo, 2006.
- 7 Os dados são do Instituto Paulo Montenegro (IPM), braço social do Grupo Ibope; estão no Indicador de Analfabetismo Funcional (Inaf, 2005) – Leitura e Escrita, pesquisa nacional realizada pelo Ibope Opinião. Referem-se à população brasileira na faixa de 15 a 64 anos de idade. Segundo o INAF, 30% estão no nível “rudimentar”, ou seja, conseguem ler títulos ou frases, localizando uma informação bem explícita. Quase 33% são da classe C e 64%, das classes D e E. Apenas 6% deles usam computadores, mas 52% dizem ler jornais e 48%, revistas. Outros 38% dos brasileiros estão no nível “básico” de alfabetismo. Estes conseguem ler um texto curto, localizando uma informação explícita ou que exija uma pequena inferência. As principais deficiências estão concentradas, portanto, entre pessoas das classes C, D e E.
- 8 Segundo dados do Inaf 2002, o nível de alfabetismo matemático caracteriza-se pelo êxito na leitura de números de uso freqüente, em contextos específicos (preços, horários, números de telefone, relógio, fita métrica). Na pesquisa, 32% dos brasileiros de 14 a 65 anos estão nesse nível. No nível 2, os entrevistados dominam a leitura de números naturais em qualquer ordem de grandeza, comparam números decimais em contextos envolvendo dinheiro e resolvem problemas envolvendo operações usuais (adição, subtração e multiplicação). Nesse nível, estão 44% dos entrevistados. No nível 3, estão os que têm capacidade para adotar e controlar estratégias para resolver problemas que demandam várias operações. Esse grupo cumpre, sem dificuldade, tarefas envolvendo cálculo proporcional e demonstra familiaridade com mapas, tabelas e gráficos. Nesse nível encontra-se apenas 21% da população brasileira entre 15 e 64 anos.

Os dados e suas revelações

Neste capítulo serão apresentados os dados empíricos coletados em nosso estudo sobre a educação na segunda etapa do Ensino Fundamental, buscando destacar as fragilidades e as potências não perdidas, para uma análise afirmativa e algumas recomendações.

Lembramos que nossas fontes foram: os grupos focais que fizemos nas três escolas selecionadas – de Bebedouro, de São Carlos e de São Bernardo do Campo –, as entrevistas abertas com professores e gestores dessas escolas e os questionários respondidos voluntariamente através do Portal EducaRede.

Cenário das informações

Breve caracterização das escolas

Escola de Bebedouro: A escola fica num bairro de população com baixa renda, com sérios problemas sociais, que não tem espaços e equipamentos coletivos de cultura e lazer para uso dos moradores. Hoje, a escola municipal já tem o ciclo II do ensino fundamental, o que representa novidade e crescimento; até 2003, o curso terminava no ciclo I. Muito organizada e limpa, com recantos e ambientes aconchegantes, arte nas paredes, causa uma impressão positiva desde a entrada. Essa escola tem um papel social importante no entorno e é muito valorizada pela comunidade.

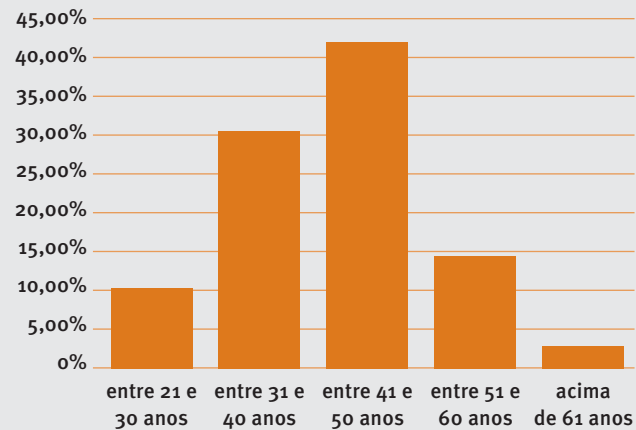
Escola de São Carlos: A escola atende população de baixa renda e fica numa região periférica, que não oferece cultura e lazer para os habitantes. Integrada à rede estadual de ensino, tem três ou quatro salas de cada série, de 5^a a 8^a. Chama a atenção seu aspecto geral pouco cuidado, com instalações mal conservadas e grades internas nos corredores. Pais e alunos se declararam incomodados com o estado da escola.

QUADRO 5 - DADOS DAS ESCOLAS – 2006

	Bebedouro	São Carlos	São Bernardo do Campo
Níveis de ensino	Educação infantil Ensino fundamental Educação de jovens e adultos	Ensino fundamental Ensino médio Educação de jovens e adultos	Ensino fundamental Ensino médio
turnos	3	3	3
turmas	12	31	40
alunos	308	1.847	1.150
professores	26	85	80

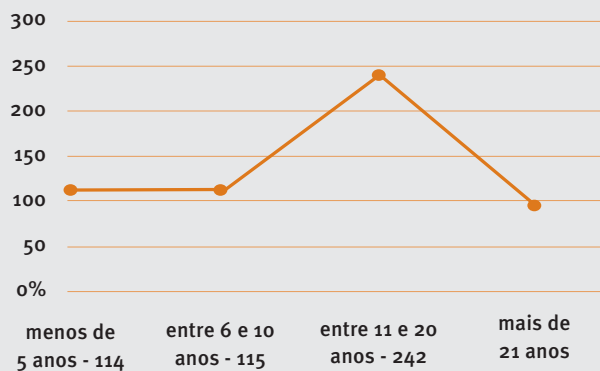
Fonte: SEE/CENP, 2006

GRÁFICO 1 - PROFESSORES PESQUISADOS POR FAIXA ETÁRIA



Fonte: Enquete CENPEC/Educarde 2006

GRÁFICO 2 - TEMPO DE ATUAÇÃO NO SEGUNDO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL



A maioria dá aula em várias séries e 28% deles são responsáveis por mais de uma disciplina; 177 são professores de Língua Portuguesa
Tempo de atuação predominante: de 11 a 20 anos

Fonte: Enquete CENPEC/Educarde 2006

Escola de São Bernardo do Campo: O bairro em que está a escola é bem urbanizado, residencial, com padrão de construção de boa qualidade, mas também carece de espaços e equipamentos coletivos de cultura e lazer para uso dos moradores. Nos últimos anos, a escola passou por várias modificações e acaba de se estabilizar com ensino fundamental e médio completos sob uma mesma direção. Funciona nos três períodos, e apresenta boas condições gerais de manutenção e limpeza de pátios externos, com arredores bem cuidados e árvores frutíferas recém-plantadas.

Perfil dos professores

Dos 568 professores do ciclo II que responderam à enquete no Portal EducaRede, 345 (60,63%) são do Estado de São Paulo.

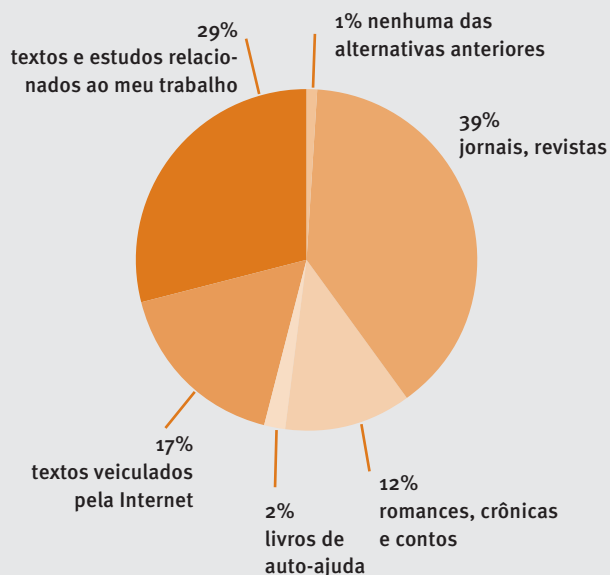
Função social da escola

A função social da escola, em princípio, apóia-se no conjunto de expectativas colocadas em torno da educação. Algumas dessas expectativas estão expressas em documentos da política nacional (LDB, PCN...), outras estão na voz da sociedade civil, das agências multilaterais, de ativistas e teóricos da educação.

Os múltiplos interesses que acompanham essas expectativas visam desde ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania até a seu papel na redução da pobreza e no aumento da competitividade dos países em desenvolvimento.

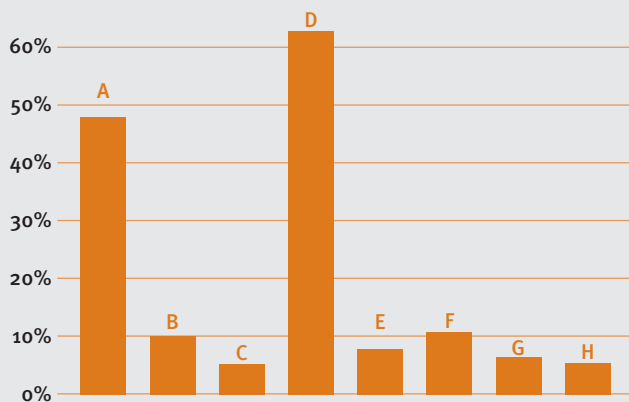
A função social da escola se espelha no conjunto dessas expectativas e se expressa como compromisso contextualizado, com a promoção da autonomia inte-

GRÁFICO 3 - TIPO DE LEITURA MAIS FREQUENTE DOS PROFESSORES



Fonte: Enquete CENPEC/Educarde 2006

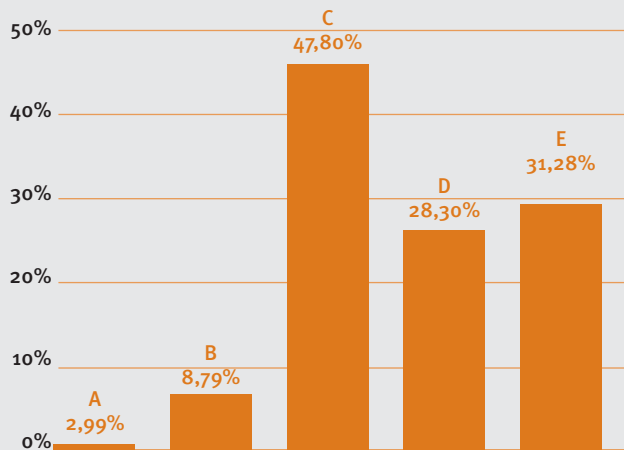
GRÁFICO 4 - HÁBITOS DE LAZER DOS PROFESSORES



- A - ir ao cinema/teatro/shows musicais
- B - ir a museus e exposições
- C - ir a centros culturais
- D - ler
- E - ir a bibliotecas públicas/livrarias
- F - fazer esportes
- G - ir a parques
- H - nenhuma das alternativas anteriores

Fonte: Enquete CENPEC/Educarde 2006

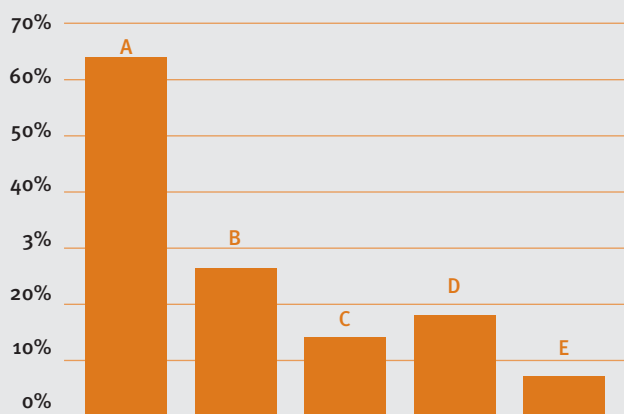
GRÁFICO 5 - VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE A INTERAÇÃO DE SUA ESCOLA COM A COMUNIDADE



- A - nenhuma das alternativas anteriores
- B - não existe interação entre escola e comunidade
- C - embora escola e comunidade considerem importante se relacionar, ainda não foi conquistada uma forma interessante de se fazer isso com frequência
- D - existe uma interação que vem evoluindo a cada ano
- E - existe interação por meio do programa Escola da Família, que promove abertura da escola nos fins de semana

Fonte: Enquete CENPEC/Educarde 2006

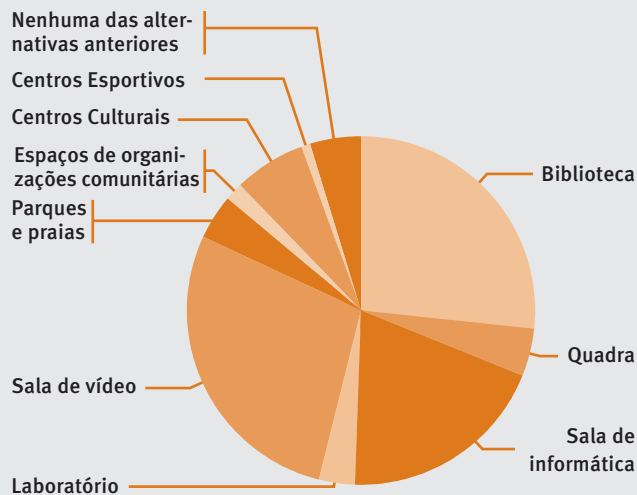
GRÁFICO 6 - O QUE MUDARIA NA COMUNIDADE ONDE A ESCOLA ESTÁ INSERIDA



- A - oferta de espaços de lazer e cultura
- B - oferta de serviços básicos (hospitais, postos de saúde, escolas etc.)
- C - questões de infra-estrutura (calçamento, saneamento, escoamento)
- D - questões de infra-estrutura urbana (melhoria de moradia, fachadas, áreas verdes)
- E - nenhuma das alternativas anteriores

Fonte: Enquete CENPEC/Educarde 2006

GRÁFICO 7 - ESPAÇOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES ALÉM DA SALA DE AULA



Fonte: Enquete CENPEC/Educarede 2006

lectual dos indivíduos pela via do aprendizado das ferramentas básicas de acesso ao mundo da cultura e do conhecimento.

Os ditames sobre a função social da escola não são novos, e sua tarefa essencial continua sendo a de promover o acesso ao conhecimento universal. O novo se traduz no modo e na condição de exercício dessa função, e é sobre isso que é preciso refletir.

Primeiro, essa função só se cumpre se o ensino e a aprendizagem são contextualizados, exigindo relação entre escola, território e comunidade.

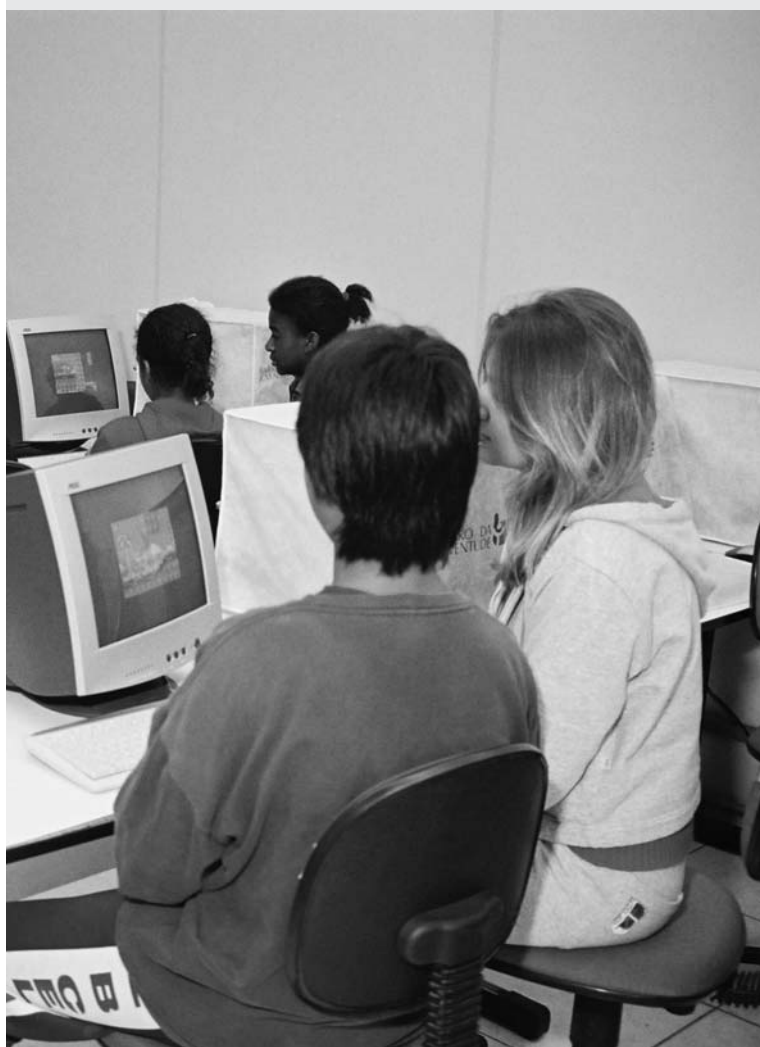
Outra exigência é que a escola esteja sintonizada e entrelaçada com todos os demais serviços do território, com vistas à proteção dos cidadãos e ao desenvolvimento desse território. Por isso, caminha para uma ação conjunta com os demais serviços públicos e comunitários.

Já se avançou bastante ao se aliar educação e proteção social no fazer educativo junto às crianças e adolescentes marcados pela pobreza: a merenda escolar, o Bolsa Família e o PETI (Programa Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil) são exemplos dessa atuação articulada. Mas temos avançado pouco na ação conjunta com as demais políticas públicas, projetos da comunidade e na relação com as famílias.

Escola e comunidade

No exercício de sua função social, a escola precisa de um forte enraizamento na comunidade em que se insere, supondo reconhecimento mútuo e ação conjunta. A aprendizagem é mediada por relações densas com a comunidade e, portanto, é fundamental esclarecer o que entendemos por forte enraizamento.

- Conhecimento efetivo do universo de seus moradores – seus saberes, valores, potências e fragilidades. Aprendizagens contextualizadas dependem do estabelecimento de relações dialógicas entre os saberes de vida presentes na comunidade e os objetos de conhecimento universal, possibilitando a apropriação significativa dos conteúdos que a escola tem a responsabilidade de ensinar.
- Conhecimento dos serviços existentes na comunidade – unidades, programas e agentes comunitários de saúde, bibliotecas, centros de cultura, centros de esporte, serviços socioassistenciais. Não basta identificar os serviços públicos; é preciso conhecer as iniciativas da própria comunidade visando a processos de articulação e complementariedade.



Interesses e compromissos em relação à educação

Os interesses disputados na sociedade presente podem ser assim sintetizados:

- Como escolha pragmática – alternativa de redução da violência.

Nossos filhos têm de receber uma educação diferente, que os ensine a compreender o mundo diferente (...) E as crianças dos países em desenvolvimento têm de receber uma educação diferente para não serem criadas para odiar. Essas não são questões filosóficas, teóricas. São questões pragmáticas, são o tema de hoje, para que os nossos filhos possam viver em paz.
JAMES D. WOLFENSOHN, Presidente do Banco Mundial - Bird, jornal O Estado de S. Paulo, 17.03.2002.

- Como estratégia de enfrentamento da concorrência mundial e desenvolvimento de capital humano.

O investimento em educação é o ativo social de maior retorno. A cada ano adicional de estudo, a renda do trabalho aumenta, em média, 16%. Cada ano a mais na escolaridade média da população brasileira provoca um aumento de 0,35% no crescimento econômico *per capita* e uma redução de 0,26% na taxa anual de crescimento da população.

MARCELO NERI, jornal Folha de S.Paulo, 20.12.2001, C-6.

- Como compromisso ético e cívico.

Que a educação tenha sua importância traduzida em ações capazes de alterar as condições sociais, oferecendo para todos os brasileiros uma chance de se tornarem pessoas que se orgulham de si mesmas, de suas capacidades, e que os habilitem a transitar e dialogar de modo competente sobre um novo projeto de sociedade que precisamos ter.

CENPEC, 2004

- Conhecimento e articulação com as iniciativas e projetos socioeducativos existentes na comunidade, de modo a facilitar o trânsito entre os vários espaços de aprendizagem, bem como a relação com os vários mediadores de conhecimento ali presentes.
- Co-autoria de projetos de interesse comum da comunidade e da escola.

- Reconhecimento de que as famílias dos alunos também são importantes mediadoras de conhecimento, mesmo que em condições precárias de escolaridade.

Estabelecer a vinculação escola-comunidade significa trilhar um caminho de mão-dupla: comunidade adentrando a escola e escola incluindo necessidades e saberes da comunidade local.

Nos grupos focais e na enquete, constatou-se um esforço das equipes das escolas no estreitamento da relação com as comunidades. Ao mesmo tempo, observou-se que o conhecimento sobre as comunidades é limitado e superficial.

Este é um bairro residencial, não há espaços e instituições por aqui perto. (...) Tem um ginásio aqui, mas os alunos vão sozinhos. Essa comunidade caminha sozinha, ela “se auto-abastece”. É uma comunidade que está muito presente na escola. (...) Não há parcerias. O que a gente costuma fazer é levar os alunos para passeios pela comunidade. Mas não há um trabalho sistemático.

Coordenador pedagógico

Os alunos falam que não têm dinheiro para ir nesses lugares. (...) A questão do isolamento aqui é forte. Às vezes é difícil logisticamente você arrumar um transporte para levar os alunos.

Professor

Ah... gente, eu vou atrás, escrevo, ligo, faço de tudo para conseguir parcerias. Nós temos muito contato com as instituições daqui e até com as universidades. Só que você tem que ir atrás, tem que ficar ligado, senão nada acontece. Eu brigo muito, no bom sentido, todo mundo aqui sabe, me conhece.

Diretor

Segundo os alunos ouvidos nos grupos focais, a escola é lugar de socialização. A questão que se coloca, no entanto, é que não há socialização densa sem circulação e vivências na comunidade/cidade. E isso lhes falta.

A nossa escola tem uma característica muito assistencialista. Eu não vou conseguir mudar isso – por quê? É um dos bairros mais antigos da cidade, está dentro do distrito industrial, só que é muito pobre, o pessoal daqui não tem oportunidades. Eu lutei por um supletivo de 5^a a 8^a. Fiz o maior auê, mas infelizmente não fui atendida. Você vai ver que muitas das nossas crianças estão descalças. Eu ligo lá para uma loja de calçados e pergunto: vocês não têm aí tênis na ponta de estoque para me fornecer? E eu recebo. Então, tem essa marca assistencialista. Todas nós, aqui fazemos,

sempre dá jeito. A gente parece que adota... claro que nós somos professores, mediadores do conhecimento, só que, acima de tudo, nós somos humanos também.

Diretora

Quanto à relação com a comunidade, na enquete EducaRede, 32% dos professores afirmam participar de alguns eventos da comunidade onde está a escola. Percentual semelhante afirma não ter disponibilidade para qualquer envolvimento, embora reconheça a importância da interação comunidade-escola.

Constatou-se neste estudo que ainda são poucos os planos/projetos contínuos de relação escola e comunidade. A escola pouco vê/reconhece em seu entorno as potências, mesmo em situações graves de pobreza, e toma poucas iniciativas para compor parcerias com a própria comunidade.

Nos grupos focais, revelou-se que os educadores não se percebem como sujeitos instituintes, e sim instituídos. Falta-lhes uma posição político-pedagógica mais firme em relação ao direito de aprender em contextos de pobreza, o que leva muitas vezes a posturas assistencialistas e isolacionistas, mesmo quando se tem consciência de que este não é o caminho.

Perguntada sobre o que poderia ser melhorado na escola, a maioria dos professores (52,12%) indicou a am-

pliação do universo cultural dos alunos e 63,39% entendem que espaços de lazer e cultura na comunidade em que está a escola são mais necessários do que serviços básicos, apontados apenas por 28,15%.

Os dados da enquete informam ainda que muitos professores circulam com seus alunos – usam espaços como bibliotecas (64,07%), salas de vídeo (67,05%) e salas de informática (46,52%) – mas poucas respostas indicaram centros esportivos (2,15%), quadras (11,09%) e laboratórios (8,28%), espaços que são justamente de muito interesse dos alunos do ciclo II. Chama atenção o fato de 10,76% dos professores não fazerem qualquer menção a atividades fora do espaço escolar.

É preciso considerar que a educação está imersa na cultura. A educação se coloca no social, em ambientes escolares e similares, organizada em torno de processos de construção que conectam as pessoas com a cultura em que se inserem, com significados que se fazem públicos e compartilhados, mas cujos sentidos se criam nas relações que medeiam seu modo de estar nos ambientes e com as pessoas (Gatti, 2005).

Escola e família

Retoma-se aqui um limite já apontado antes: embora trabalhem muitas vezes em ambientes de privação, os

QUADRO 6 - A VIDA NA FAMÍLIA E NA COMUNIDADE: LAZER E ATIVIDADES CULTURAIS (ALUNOS)

Faixa etária	Lazer	Atividades Culturais
11 a 12 anos	Conversar (meninas) Brincar: jogos de rua, soltar pipa Esporte, bicicleta Ver TV Dançar Ouvir música Ficar no computador jogando games Dormir	Oficinas de texto, arte, dança (Projeto Semeando o Futuro) Grupo de adolescentes na igreja Ler Desenhar Jogar xadrez
14 a 15 anos	Futebol Grafitar Ver TV Ouvir música; tocar. Fofocar Jogando games e Orkut ou MSN com amigos Handebol, basquete, Baralho: truco Dormir	Cursos de Computação Cursinho de encaminhamento para o mercado de trabalho Música: aprender a tocar instrumentos Grupos de teatro Sair com amigos; ir ao cinema, ao shopping

OBS.: Apenas uma menina, em cada grupo de alunos, menciona espontaneamente a leitura como atividade de lazer.
 Fonte: Enquete CENPEC/Educared 2006

educadores não têm experiência para atuar nesses contextos, não são capacitados para envolver e agregar valor à participação das famílias e tampouco a escola parece desenvolver uma cultura de acolhimento dos pais que produza espontaneidade e confiança. Assim, outro fator de isolamento da escola é sua relação com as famílias dos alunos.

Os pais vão à escola quando convocados pelos gestores ou pelos professores, fechando um círculo no qual a relação se estabelece a partir de problemas ou obrigações, e não de potencialidades ou de tarefas comuns que os envolvam. A própria palavra “convocação” sugere uma relação de poder hierarquizada, e não acolhimento.

Lahire (1999) fala sobre o mito construído pelos professores a respeito da omissão parental. Ignorando as lógicas das configurações familiares, professores deduzem, a partir dos comportamentos e desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos. É preciso destacar uma certa injustiça interpretativa que se comete quando se evoca uma omissão ou negligência dos pais. “Omissão” ganha aí uma conotação moralizadora, pois remete a uma escolha deliberada dos pais que nem sempre corresponde à realidade.

Os discursos sobre essa omissão se apóia no fato de que os pais não são “vistos” na escola, e essa invisibilidade é interpretada como indiferença pelos assuntos escolares.

Embora os pais nem sempre acompanhem seus filhos como a escola ou o imaginário da sociedade gostariam, em suas falas nos grupos focais aparece fortemente a idéia de que é importante acompanhar suas tarefas escolares, ainda que nem sempre consigam dar o suporte suficiente, seja por falta de tempo, seja por não dominarem plenamente os conteúdos escolares.

Enquanto eu viver, minha meta é ter os filhos na escola.

O que eu mais faço é incentivar. Procuo sentar, olhar caderno, fazer a lição junto.

Eu aprendi a tabuada depois de muitos anos de fazer junto com meu filho.

Os alunos dos grupos focais reconhecem a preocupação dos pais em acompanhar sua vida escolar:

Minha mãe não deixa eu faltar. E eu também não gosto de faltar. A minha mãe se preocupa e quer que eu estude mais.

Quando fico um dia sem catar o caderno, ela [mãe] pega no meu pé.

Os dados sugerem uma relação pais-escola mediada por estratégias de “prestação de contas” via reuniões. Essa estratégia é sem dúvida limitada para gerar participação – cria apenas canais de informação e de relações superficiais, sem induzir confiança ativa ou projetos compartilhados.

Convocamos as famílias bimestralmente. Elaboro as pautas com os professores e a direção. Geralmente é para discutir as notas, faltas, relacionamento com os professores.

Coordenador pedagógico

A direção e a coordenação convocam bimestralmente ou quando necessário; as reuniões são sempre realizadas no período noturno. A pauta é organizada no HTPC e contém acolhimento, uma leitura e informes sobre o rendimento dos alunos, procurando destacar seus avanços.

Coordenador pedagógico

A escola ajuda os pais a partir do momento em que eles querem ser ajudados. Os pais têm que entender que a escola é de portas abertas para eles: se eles quiserem fazer uma visita, é só chegar e avisar na Secretaria.

Coordenador pedagógico

Analisando as falas de pais e educadores, vêem-se presença e modos de participação que devem ser compreendidos não nas suas limitações, problemas ou dificuldades, e sim como potência, pois os pais acreditam na escola. Se isso for reconhecido como potência, será possível construir interlocução, diálogo entre iguais na tarefa complementar de educar.

A efetiva participação da família não tem sido reconhecida como um valor pela escola; prescinde-se dela porque há mesmo dúvidas entre os agentes escolares sobre a legitimidade dessa participação. O ensino é percebido como função precípua dos educadores e, portanto, a participação das famílias nesse âmbito pode significar ingerência. De fato, é preciso entender melhor onde cabe essa participação, pois ela não é necessária para melhorar o desempenho escolar dos alunos, mas para a construção de um projeto educacional que tenha sentido para a comunidade.

De modo geral, os educadores procuram introduzir os pais na escola, mas fazem-no de modo ambíguo: ao mesmo tempo que valorizam sua presença, também a interpretam, às vezes, como intromissão pedagógica, o que suscita sentimentos de “ataque/defesa”. Quando, por exemplo, os pais vão conversar sobre problemas de aprendizagem dos filhos e pedir explicações

sobre seu desempenho, é comum que se leiam estas falas como reclamações ou queixas em relação ao trabalho desenvolvido.

Assim, a relação escola-família é um campo ainda atravessado por mútuas incompreensões, por imaginários construídos coletivamente que devem ser ressignificados. É preciso romper estereótipos e estabelecer canais de comunicação mais efetiva e positiva entre ambos, sobretudo no ciclo II, quando a formação dos adolescentes demanda uma atuação conjunta e articulada entre família e escola.

Na enquete realizada pelo portal EducaRede, quase metade dos professores (47,86%) afirmou que ainda não se conquistou uma efetiva relação família/escola, mas 31,46% responderam que uma possibilidade para essa integração tem sido alcançada através do Programa Escola da Família, realizado pelo governo do estado de São Paulo, ou de programas de mesmo gênero em outros estados.

Também na enquete, 83,94% dos professores acreditam que a família, por diferentes motivos, acaba atribuindo à escola a responsabilidade pela educação dos alunos e 37,26% disseram que a família está distante da educação escolar.

Para 44%, a escola busca se aproximar da família comunicando o trabalho que realiza por meio de, no mínimo, dois encontros anuais ou convidando com frequência as famílias para exposições de trabalhos dos alunos, apresentações teatrais, atividades desportivas etc. (40,56%).

Crença na escola

No discurso dos pais participantes dos grupos focais, a representação da função social da escola é permeada pela crença no potencial escolar de transformar a realidade de seus filhos: querem dar a eles a oportunidade que não tiveram, querem equipá-los para a vida.

Os pais de um dos grupos focais atribuem à escola a função civilizadora das novas gerações e não se sentem capazes de cumprir essa função sozinhos. Avaliam a escola mais em seus aspectos disciplinares/comportamentais do que nos conteúdos de ensino. Embora afirmem que a escola é fonte de instrução e conhecimento, eles também esperam que ela dê referências de normas



de bom comportamento. Consideram a escola uma das únicas oportunidades de seus filhos adquirirem noções de civildade e boa convivência.

Os pais de outro grupo focal valorizam a escola, mas não chegam a vê-la como “salvação” ou único caminho para crianças e jovens ascenderem socialmente. Para esse grupo, a “falência da família” precedeu e, de certa forma, gerou a “falência da escola”.

Ao observarem, em maior ou menor grau, a fragilidade das famílias quanto à sua função educativa, os pais aceitam a fragilidade da escola e se agarram a uma expectativa mais pragmática e possível: preparação para o mundo do trabalho¹.

Mando meu filho na escola porque eu quero que ele seja alguém na vida, que tenha mais oportunidades das que eu tive para conseguir um emprego melhor.

Pai

Os alunos reafirmam essa posição, em suas falas nos grupos focais:

Sem estudo, não se vai a lugar nenhum. Não se consegue nada.

Não consegue emprego.

Minha mãe disse que hoje os donos das empresas ficaram mais rigorosos ainda; antes, podia ser com ginásio, agora, tem que ter faculdade ou terceiro colegial.

Essas expectativas se explicam pelo imaginário que envolve a pobreza – é uma compreensão calcada na visão tutelar de que os pobres só podem enfrentar a privação com trabalho. O anseio dos pais de que a escola prepare para o trabalho não deixa de ser legítimo, uma vez que as pesquisas econômicas apontam que mais anos de escolaridade revertem em maior percentual de renda.

Um ano adicional de escolaridade no Brasil significa, na média, um aumento de 14% na renda do indivíduo.

Eduardo Giannetti da Fonseca,
O Estado de S. Paulo, 11.08.2006.

Por outro lado, a análise conjuntural aponta uma sociedade com poucas oportunidades de trabalho ou com oportunidades para poucos – talvez para os que tenham maior escolaridade. Por isso, as demandas por escolaridade e qualificação aumentam.

As condições socioculturais dos pais

No Brasil, 58,3 % dos pais ou responsáveis têm ensino fundamental incompleto e 7,5% declaram-se analfabetos ou sem nenhuma escolaridade. Apenas 2,85% declararam-se com ensino universitário completo (INEP, 2005).

Outros dados sobre o perfil das famílias, segundo o INEP, mostram que 73% dos responsáveis pelo estudo dos filhos são as mães.

Quanto às oportunidades de entretenimento cultural das famílias, ainda segundo o INEP, 84% declaram assistir à televisão todos os dias, 74% lêem raramente ou nunca jornais de circulação diária e 74% raramente ou nunca lêem livros. A utilização do computador é citada por 10% dos responsáveis entrevistados e o acesso à Internet, por apenas 6,9%.

Os pais dos grupos focais relatam um tipo de vida familiar em que há pouco lazer e no qual as atividades culturais são muito raras, resumindo-se a alguns passeios. Algumas mães retomaram os estudos em cursos de EJA que funcionam nas escolas dos filhos, outras participam de atividades comunitárias promovidas por igrejas.

Os lugares indicados como de maior frequência no bairro ou na cidade em que moram os familiares são os templos de várias religiões, os postos de saúde, as associações de moradores e os centros comunitários. Muitos pais reclamam da falta de oportunidades de lazer.

As festas frequentadas pelas famílias são as quermesses, festas de padroeiros e festas juninas. Quando há oportunidade, participam de atividades nas escolas de samba e nos postos de saúde (prevenção a acidentes). Ou seja, usufruem ofertas lúdicas e culturais oferecidas pelas instituições comunitárias, já que a própria privação socioeconômica não lhes permite usufruir as oferecidas pelo mercado.

Mesmo assim, as atividades culturais acabam sendo ocasionais, pontuais. São palestras na escola com médicos dos postos de saúde, aulas de catequese na escola, empréstimo de instrumentos musicais da escola de samba para organização de fanfarra etc.

Um olhar sobre a história da educação brasileira mostra o silêncio da sociedade no debate sobre as políticas educacionais e sua relação com a desigualdade e a pobreza.

O destaque na preparação do aluno para o mundo do trabalho expressa uma enorme redução da função social da escola. Concentram-se expectativas no estudo como possível alavanca da sobrevivência, perdendo-se seu sentido socializador pleno, partícipe da construção de identidades e de fortalecimento da coesão social. É preciso considerar que a ausência de um debate social amplo tem situado a discussão do problema escola/trabalho apenas no interior da escola, quando, na realidade, ela não é a responsável direta pela questão.

Falta um olhar mais globalizado para o ser humano, propiciando aprendizagens que desenvolvam o humano (...) ajudar essa população mais carente e discriminada a ter ferramentas para a sobrevivência e a ter seu potencial humano mais desenvolvido e trabalhado.

Coordenadora pedagógica

Em contextos de pobreza e privação, a função social da escola – construção de identidades e pertencimento, fortalecimento da coesão social e de padrões de conduta civilizatória, domínio de ferramentas para o acesso ao conhecimento (letramento²) e para a participação na vida pública – parece subsumida numa apreensão pragmático-reducionista.

Num país como o Brasil, grande parte da desigualdade é causada por diferenças quanto a oportunidades educacionais. Em nosso país, um jovem que nasce entre os 40% mais pobres tem probabilidade estatística zero de chegar ao ensino superior público, e 73% dos que têm acesso a esse nível de ensino pertencem

aos 20% mais ricos da população (*O Estado de S. Paulo*, 11/08/2006).

Assim, a sociedade brasileira condena os pobres a um horizonte restrito de oportunidades, caracterizando-se como estruturalmente injusta.

Um olhar sobre a história da educação brasileira mostra o silêncio da sociedade no debate sobre as políticas educacionais e sua relação com a desigualdade e a pobreza.

Escola e alunos

Ao responder sobre a escola desejada, os alunos falam em acolhimento e inclusão, que, sem dúvida, integram outra função social da maior importância. Para eles, essas condições vêm acompanhadas de estética, limpeza e circulação, padrões de civilidade da sociedade contemporânea.

Os adolescentes aprendem na experimentação e na circulação em diversos espaços e territórios a que têm acesso e aprendem compelidos no e pelo apelo da sociedade da excelência cultural. Exigem uma socialização negociadora mais que disciplinar ou tutelar.

Assim, a escola precisa compreender e explorar a nova racionalidade cognitiva dos nossos adolescentes, cuja velocidade pragmática não aceita processos seqüenciais, mas exige um aprendizado em espiral, agarrando de forma descentrada e difusa a totalidade das informações. Esta é, talvez, a maior lição a ser aprendida pelos educadores: a gestão do tempo e dos aprendizados.

É fundamental se valer do modo cognitivo de aprender dos adolescentes e oportunizar as atividades de experimentação e circulação requeridas por eles. A escola ainda parece relegar essa dimensão estratégica. Hoje se afirma a importância da articulação e do envolvimento em projetos-redes no território para facilitar o trânsito entre possibilidades variadas de busca de aprendizado.

Notas

- 1 A pesquisa “A escola pública na opinião dos pais” (INEP, 2005-a) aponta duas expectativas dos pais que confirmam essa constatação: pedem a generalização do ensino de informática e acesso a computadores e Internet para seus filhos e maior disseminação de informações sobre características das profissões e do mercado de trabalho.
- 2 De acordo com Street, um dos teóricos da área (citado por Soares, 1998, p. 75), letramento é um termo-síntese para resumir as práticas sociais de leitura e escrita e tem um significado ideológico, do qual não pode ser separado. “Letramento tem a ver com as práticas sociais que integram a produção e a leitura de materiais escritos, valores, normas socioculturais subjacentes ao que é considerado um desempenho letrado numa dada situação” (Leal, 2003, p. 8).

Aprender a ler, a escrever, a estudar. Aprender a aprender.

O que está por trás do ensino da leitura e da escrita, compromisso primordial da escola com todas as gerações?

Ou: por que temos insistido tanto na necessidade de criar condições para que todos os alunos dominem com propriedade a leitura e a escrita?

Porque ler e escrever são modos que facultam ao pensamento se organizar, compreender, reelaborar e estabelecer relações. Ler e escrever são liberdades maiores, possibilidades reais que as pessoas têm de encontrar seus direitos, de acessar e inscrever suas histórias, de situar no mundo a si mesmas e aos demais.

A leitura e a escrita promovem o desenvolvimento de uma série de capacidades cognitivas fundamentais – são o pano de fundo da aprendizagem dos conteúdos, base para o avanço em qualquer área do conhecimento.

Para além da ampliação da própria subjetividade, o domínio da leitura e da escrita permite tanto o desenvolvimento intelectual quanto uma inserção social mais qualificada, neste país em que a falta de acesso ao mundo letrado é sem dúvida um poderoso fator de desigualdade. Por isso, quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos, tanto maior será a importância de se garantir esse aprendizado.

A impossibilidade de participação no espaço social está ligada ao não-domínio da língua. Aprender a se comunicar pode favorecer a participação na vida social por meio do diálogo, espaço de encontros e desencontros, permeado por negociações, trocas de pontos de vista, acesso a novos conhecimentos.

Este exercício de permanente interlocução articula defesa de idéias, a contraposição de argumentos, a elaboração de perguntas e respostas, construção de repertório de assuntos, a organização de fios narrativos.

Embora caiba à família o ensino da fala de uso doméstico (e isso tem sido feito, já que, ao atingir a idade escolar, os alunos têm competência lingüística ver-

bal), aprender a adequar a fala aos diferentes contextos de uso exige que se ponham em jogo outros interlocutores e outros espaços de interlocução.

Comunidade de leitores e escritores

É preciso conhecer a cultura em que a escola está inserida para pensar num projeto voltado para essa comunidade. Isso inclui mapear os níveis e tipos de letramento dessa comunidade: as pessoas lêem o quê? Usam a leitura para quê?

Fazer parte da cultura letrada significa participar da comunidade de leitores e escritores. Saber manejar o intertexto social, em função do qual se interpreta a vida, propicia a construção de uma visão própria da realidade, porque se pode ver o próprio mundo a partir do que se sabe sobre outros mundos.

Nós fizemos, ano passado, com a 7ª série a primeira noite das resenhas literárias. Os alunos leram muitos livros, de vários autores, e se apresentaram no Teatro Municipal. Isso aguçou a curiosidade. Esse ano, a gente vai fazer com a 6ª série, porque os alunos pediram.

Diretora

O desafio para a escola está em construir uma cultura partilhada, em que a língua não seja vista só como um conteúdo instrumental, mas como um meio de inserção cultural.

No entanto, é muito comum que na escola os alunos tenham acesso somente ao livro didático e que as atividades de ler e escrever se circunscrevam às aulas de Língua Portuguesa. Mais do que isso: freqüentemente essas atividades se apresentam de forma escolarizada, sem vínculo com as situações reais de uso.

Eu trabalho os decimais com folhetos de supermercados que os alunos trazem. A gente brinca de supermercado, cada um faz sua compra, lendo no folheto, e depois faz as contas. Eu trabalho com esses textos que eles estão acostumados, porque às vezes olham na lousa e não entendem. Com esses folhetos, que fazem parte do dia-a-dia deles, eles têm bons resultados.

Professora

Criar condições para que os alunos aprendam a estudar e sejam cada vez mais capazes de fazê-lo com autonomia é uma das prioridades do ciclo II.

Conceber o estudo como objeto de ensino é responsabilidade da escola. Quando se estuda, as diferentes práticas da linguagem aparecem tão intimamente relacionadas que separá-las resultaria arbitrário.

Eu dei uma prova hoje. Estou trabalhando com a Revolução Russa, na 8ª série. Em vez de fazer uma série de perguntas, eu pedi que eles escrevessem o que tinham aprendido sobre Revolução Russa – criar um texto explicando a Revolução Russa. Eles têm que saber explicar e não ficar respondendo a perguntas.

Professora

Ler, escrever, ouvir e falar são habilidades que aparecem tanto nas atividades escolares quanto nas extra-escolares. O domínio dessas habilidades fundamentais permite expressar e compreender idéias, emoções, pensamentos e intenções, ou seja, possibilita uma relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo que se traduz em uma existência mais digna, plena de sentidos e atuante.

Os PCN² difundiram a idéia de que o trabalho com letramento ultrapassa o simples domínio do código alfabético e os limites das aulas de Português. Muitas escolas já conseguiram transpor, para sua prática esta idéia.

Quando tenho oportunidade, venho para a biblioteca e leio um conto que conheço previamente. Tem um conto sobre um detetive que, a partir de uma série de pistas, descobre o assassino. E aí eu pergunto para eles [alunos]: “Isso que o assassino fez aqui tem a ver com raciocínio matemático?” A princípio, eles falam que não, mas eu pergunto: “Que tipo de raciocínio ele fez?” É um raciocínio dedutivo, próprio da Matemática. Eles gostam muito desse tipo de coisa.

Professor³

Ao explicitar para os alunos que as histórias de suspense e de detetives têm a ver com Matemática, o professor mostra uma lógica implícita no desvelamento das pistas que pode ser transferida para o pensamento matemático. As habilidades de leitura requeridas para a compreensão dessas histórias guardam semelhanças com as necessárias à resolução de problemas.

Incorporar todos os alunos à cultura escrita é fazer com que sejam membros plenos da comunidade de leitores e escritores. Embora seja incontestável que a escola deva ensinar a ler e a escrever, o que se propõe atualmente é uma redefinição do trabalho com leitura e escrita.

E quais são as competências que os usuários da lín-

gua precisam construir e que a escola precisa garantir? Em linhas gerais:

- Ler diferentes gêneros discursivos e recorrer a eles segundo propósitos distintos significa conseguir manejar o texto escrito, ou seja, transitar por ele e enfrentá-lo para buscar respostas para problemas que precisaram ser resolvidos; encontrar uma informação específica, colecionar argumentos para defender ou se contrapor a uma idéia, conhecer outros modos de vida, divertir-se, ampliar o repertório literário, maravilhar-se com as formas de se usar a linguagem para criar novos sentidos, conhecer autores significativos, conversar com outros leitores sobre as impressões, sensações e idéias provocadas pela leitura, recomendar ou não determinada leitura etc.
- Escrever diferentes gêneros, e respeitar seus propósitos, significa conseguir comunicar, por escrito e para destinatários reais, idéias, fatos, pontos de vista, pedidos, reclamações, instruções, histórias, poesias, desejos etc. Além disso, deve-se levar em conta que cada situação comunicativa da escrita tem conteúdos específicos e características textuais definidas, que precisam ser respeitados.
- Comunicar-se oralmente respeitando as diferentes situações da expressão oral significa adequar o conteúdo da fala à situação de uso, ao interlocutor e ao gênero.

Ao assumirmos, portanto, que à escola cabe a formação de usuários competentes da língua, deveríamos criar sentidos justamente ao produzir essas práticas,

pois assim elas constituiriam representações compatíveis com a cultura dos que as constroem.

Eu não gosto de ler os textos que me dão aqui na escola. São pequenos, chatos, têm um monte de assunto nada a ver, tudo misturado. Eu gosto é de livro de verdade. Acabei de ler *Estação Carandiru*, do Dráuzio Varella, e depois vi o filme também.

Aluno

Além de artificializar os propósitos das práticas sociais de leitura, escrita e comunicação oral, a inevitável distribuição dos conteúdos no tempo pode levar a escola a fragmentar os objetos de ensino. Sabemos que resolver esses problemas não é tarefa simples.

Por isso, a idéia a se perseguir é a do compartilhamento (entre todos os sujeitos) de um importante propósito educativo da escola – formar cidadãos da cultura escrita, verdadeiros usuários da leitura, capazes de ler e entender qualquer gênero e de se expressar oralmente e por escrito –, já que temos um compromisso com a inclusão social e, portanto, com a ruptura do abismo sociocultural existente em nosso país.

Nesse sentido, também se deve ter, como meta, conciliar crescimento profissional com desenvolvimento pessoal no campo da leitura e da escrita.

A construção do hábito de ler

O repertório faz toda a diferença. Se o professor não lê jornais, revistas, livros de literatura com regularidade, isso dificulta o domínio dos gêneros que circulam nesses suportes. É essencial ser usuário freqüente da leitura e da escrita.²

As análises do SAEB informam que um grande número de alunos conclui a 8ª série do ensino fundamental em nível de letramento abaixo do esperado, e que apenas 10% dos alunos brasileiros têm habilidades de leitura compatíveis com a terminalidade do curso.

Essa situação é alarmante, já que muitos alunos, ainda que estejam freqüentando a escola, estão em situação de exclusão, por não terem desenvolvido o domínio de ferramentas básicas para compreender e usufruir o mundo da cultura letrada e para ter acesso ao conhecimento das outras áreas.

Em 2001, o SAEB investigou o efeito de variáveis intra e extra-escolares sobre o desempenho dos alunos. Quantidade de livros em casa, hábitos de leitura,⁴ fazer



lição de casa e gostar de estudar são fatores que estão associados positivamente ao rendimento escolar.

O hábito da leitura é um elemento positivo ainda mais preciso do que apenas a posse do livro – pode acrescentar 13 pontos na média de desempenho dos alunos da 8ª série em Matemática e, em Português, 10 pontos.

Toda vez que eu começava a minha aula, eu lia um conto. Dali a pouco, os alunos começaram a pedir o livro.

Professora

Alunos de uma das escolas visitadas disseram que “a professora só passa texto, não fala nada. Não lê junto com a sala, só dá texto e depois dá visto...”. Ou seja, a leitura não tem significado para eles, pois é tratada de forma burocrática, mera rotina escolar.

As contribuições da didática ainda não foram assimiladas por muitos professores no cotidiano do “fazer” e, por isso, talvez o ensino de 5ª a 8ª ainda esteja baseado na “abordagem tradicional” (Mizukami, 1986, apud Dias-da-Silva, 1997, p. 25), o que não seria negativo se ao menos levasse em conta os aspectos importantes dessa abordagem – apresentação de grandes obras, de grandes autores.

Ocorre que a prática dos professores de ciclo II parece habitar um não-lugar, nem lá (ensino tradicional), nem cá (sociointeracionismo, construtivismo...).

Com isso se quer dizer que, se as equipes docentes já deram um passo no sentido de saber o que deve ser feito, ainda precisam avançar no sentido de como fazer.

Pontualmente, há situações que revelam avanços. Numa das escolas pesquisadas, estudantes das 5ªs séries apreciam a leitura e dizem que a professora “leva os alunos ao cantinho da leitura e lê para eles”.

As palavras dos alunos, colhidas nos grupos focais, coincidem com as de vários autores⁵ que investigaram as condições necessárias para se formarem leitores, o que permite refletir sobre tudo o que os alunos podem aprender nas situações em que professores lêem para eles e nas situações em que são convidados a ler por conta própria, o sem cobranças (por exemplo, no canto da leitura). Isabel Solé destaca a importância do fato de as atividades de leitura estarem contextualizadas, ligadas aos interesses dos alunos e dirigidas a um objetivo:

Parece-me que uma atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo. Em uma classe, pode ser muito difícil contentar os interesses de todas as crianças com relação à leitura e fazê-los coincidir com os do professor, que supostamente interpreta as prescrições das propostas curriculares. Entretanto, todas as escolas contam com atividades de biblioteca ou de “leitura livre”, em que é possível que os interesses do leitor tenham primazia sobre outros parâmetros (Solé, 1998).

Além de a leitura livre e sem cobranças poder ocupar lugar de honra na rotina escolar, outra modalidade, também apontada pelos alunos, precisa entrar em cena: a leitura que o professor faz para sua turma, já que “não devemos esquecer que o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar” (Solé, 1998).

Investigações didáticas já mostraram que, mesmo quando o aluno sabe ler sozinho, é preciso que viva momentos em que ouça/veja leituras feitas por leitores mais experientes, porque pode aprender, por exemplo:

- dependendo do gênero textual, uma história, uma notícia da atualidade, um poema, um jogo, a forma de vida de um animal etc.;
- que há diferentes grupos de textos: os que emitem opinião, os que usam palavras de outras línguas, os que rimam, os que apresentam transgressões (“causos”), os que informam etc.;
- que os textos aparecem em diferentes suportes: jornais, livros, enciclopédias, revistas etc.;
- que os textos se organizam de maneiras diferentes;
- que muitas vezes uma palavra desconhecida pode ser entendida pelo contexto e que só interrompemos a leitura para buscar seu significado se ela for realmente imprescindível à compreensão do texto;
- que se lê por prazer; para compartilhar um texto com um auditório; para aprender a ler; para verificar o que se compreendeu; para obter uma informação etc.

Na enquete, há contradições na visão dos professores: enquanto 55,46% afirmaram que “os alunos não gostam de ler e de escrever”, apenas 13,92% responderam que o mais importante no trabalho da escola é “garantir a aprendizagem da leitura e produção de texto para todos os alunos”.

Mais ainda: 33,11% dos professores disseram que os alunos chegam ao ciclo II sem saber ler e 28,6%, sem saber escrever. 59,44% disseram que, embora os alunos consigam ler, não entendem o que lêem e 71% afirmam que, embora a maioria dos alunos consiga escrever, seus textos apresentam muitos problemas de conteúdo, ortografia, gramática e caligrafia.

Esses dados revelam sérios comprometimentos das práticas de ensino da leitura que ocorrem na escola. Delia Lerner ilumina a questão:

É possível ler na escola?

Essa pergunta pode parecer estranha: por que colocar em dúvida a viabilidade da leitura em uma instituição cuja missão fundamental sempre foi precisamente a de ensinar a ler e escrever? Contudo, a “desnaturalização” que a leitura sofre na escola tem sido evidenciada de forma irrefutável.

(...) por que a leitura – tão útil na vida real, para cumprir diversos propósitos – aparece na escola como uma atividade gratuita, cujo único objetivo é aprender a ler?

(...) Por que usar textos específicos para ensinar, diferentes dos que são lidos fora da escola?

(...) A leitura aparece desvinculada dos propósitos que lhe dão sentido no uso social porque a construção do sentido não é considerada uma condição necessária para a aprendizagem. A teoria oficial na escola parece considerar – diria Piaget – que o funcionamento cognitivo das crianças é totalmente diferente do funcionamento cognitivo dos adultos: enquanto que estes aprendem somente o que lhes é significativo, as crianças poderiam aprender aquilo que lhes ensinam, independentemente de poder ou não atribuir-lhe sentido.

(...) Quando o trabalho se realiza com uns poucos livros que, além disso, pertencem ao gênero texto escolar, bloqueia-se a possibilidade de surgirem diferentes maneiras de ler (Lerner, 2002).

Ao ler ou escutar uma leitura, tem-se a chance de construir sentidos para textos de diferentes gêneros, aprender como manejá-los e como transitar por eles. Este universo de aprendizagens que compõe a leitura só se torna possível quando se elege o texto como unidade mínima de sentido e quando se aproximam os propósitos da leitura feita na escola da leitura feita na vida.

Os alunos dos grupos focais afirmam que na escola

lêem mais os livros didáticos, embora também façam referências gerais a livros (sem nomear os gêneros), histórias em quadrinhos, reportagens, atlas e dicionários. Isso corrobora a informação de que alguns professores têm procurado incluir outros portadores textuais para desenvolver a leitura.

Na enquete EducaRede, as respostas ao item 21 (a respeito do trabalho de leitura e produção de texto proposto pelos professores) apontam para o problema do modismo que reina na educação. Dos professores, 65,89% disseram propor leituras com diferentes propósitos e 24,01% revelaram trabalhar com textos de uso social, idéias essas amplamente divulgadas pela didática atual (os PCN, por exemplo).

Duas questões se colocam aqui. A primeira é observar como as propostas têm sido encaminhadas em sala de aula (muitas vezes existe uma distância enorme entre saber o que deve ser feito e saber como fazer o que deve ser feito).

A segunda pede o cruzamento de duas respostas – enquanto tantos professores disseram propor aos alunos leituras com diferentes propósitos, apenas 22,41%, ao responder à questão 22 (Quais leituras você faz com mais frequência?), mostraram maior trânsito entre os gêneros literários (romance, conto, crônica, poesia).

A maior incidência de respostas a esse item (69,95%) refere-se à leitura de textos informativos (jornais e revistas) ou de estudo (54,50%).

Mesmo entendendo a importância de apresentar diversos tipos de texto aos alunos, a escola ainda precisa incorporar à rotina diferentes modalidades organizativas – leitura livre, retirada de livros da biblioteca, projetos mais voltados para um único gênero, atividades permanentes usando vários gêneros, seqüências de atividades e atividades ocasionais.

Soma-se a esta, a necessidade de acolher reflexivamente as orientações didáticas, para romper com o reducionismo e com a simplificação dos objetos de conhecimento, que são, por natureza, complexos.

Em algumas áreas do currículo, os alunos ouvidos nos grupos focais não se reconhecem como leitores. Em Matemática, por exemplo, muitos declararam que não costumam ler, o que mostra uma concepção de leitura freqüentemente desenvolvida na cultura escolar, que, em geral, não enfatiza o trabalho com a interpretação de enunciados de problemas e que tem características específicas.

*Ao ler ou escutar
uma leitura, tem-se a
chance de construir
sentidos para textos
de diferentes gêneros,
aprender como
manejá-los e como
transitar por eles.*

Considerando-se as pesquisas que hoje apontam exatamente para a dificuldade de interpretação dos enunciados como uma das causas do fracasso em Matemática, vê-se a necessidade de se trabalhar mais profundamente esse gênero.

Em Arte, os alunos reconhecem o trabalho com outras linguagens – música e artes visuais –, mas não que lêem ou produzem textos; assim, a área poderia privilegiar o trabalho com textos teatrais, biografias de artistas, matérias de jornal específicas e leitura de imagens.

São poucos os alunos que dizem ler nas aulas de Educação Física, área do conhecimento que muito poderia explorar os textos instrucionais (regras de jogos) ou jornalísticos (cadernos de esportes).

Em História e Geografia, menciona-se a leitura de diferentes gêneros textuais, embora eles não sejam especificados. Assim como a Matemática, ambas as áreas poderiam explorar mais a leitura de gráficos, tabelas e esquemas.

Língua Portuguesa é a área a que mais os alunos atribuem aprendizagens da leitura, da escrita e da comunicação oral. Muitos consideram que a importância dessa disciplina está em ensinar a norma culta, a possibilidade de se comunicar bem, de falar e escrever bem. Há que se perguntar se, por trás disso, existe a idéia do ensino da língua mais centrado na gramática do que no letramento e na função social que ela assume no cotidiano.

Quando perguntados sobre a leitura fora da escola, os alunos também fazem referência geral a livros, seguidos dos gibis, jornais, revistas e a Bíblia. Poucos têm material de leitura em casa e há os que declaram ler apenas o livro didático, mesmo em casa, pois gostam de ler, mas não têm acesso a outros materiais. Alguns fazem referência a livros ou revistas retirados da biblioteca da escola e livros didáticos e paradidáticos emprestados pelos professores.

Boa parte dos alunos de 5ª série ouvidos nos grupos focais aprecia a biblioteca escolar e diz retirar livros para ler em casa. Os alunos entre 11 e 12 anos também

mencionam histórias em quadrinhos da *Turma da Mônica* e livros de poemas, contos de fadas, fábulas, terror, suspense, histórias sobre futebol, biografias, livros sobre sexo e sobre drogas. Entre os alunos de 14 e 15 anos, citam-se revistas, novela, horóscopo, a revista *Super Interessante*, “tudo o que cair na mão”, histórias em quadrinhos da *Turma da Mônica* e livros de romance, terror, aventura e poemas.

A construção da capacidade de escrever

Quanto à produção de textos na escola, os alunos dos grupos focais mencionaram mais a cópia, a escrita de breves respostas a perguntas formuladas pelo professor e a de textos a que chamam “trabalho escolar”; não citam os gêneros, ou seja, não se vêem como autores. Chama a atenção a fala de um aluno da 5ª série: “Agora minha escrita é bem boa porque a gente está tendo contato com mais textos”.

Estas evoluções não são “naturais”, dependem do contato direto com textos escritos, das oportunidades que se oferecem aos alunos para que escrevam por conta própria, da observação de modelos escritores e das intervenções e atividades que os ajudem a pensar e a aprimorar suas formas de escrever.

Escrever um texto não depende só da capacidade de fazê-lo ortograficamente correto, mas também do conhecimento sobre as formas e os usos da linguagem escrita, construindo-o a partir de parâmetros textuais que advêm das leituras. Para que os alunos possam conhecer as diferentes formas e usos da língua, devem ser postos em situações significativas de produção, escrevendo de próprio punho e/ou ditando um texto para outra pessoa e que terá destinatários reais.

O professor pode ser a pessoa que escreve o que ditam os alunos, que, assim, aprendem:

- a organizar a seqüência dos fatos;
- a reler de tempos em tempos o que já se escreveu, antes de continuar escrevendo;
- a levar em conta palavras e expressões características do gênero em que se está escrevendo;
- a considerar destinatários reais que não tiveram acesso ao texto-fonte, o que cria a necessidade de a produção ficar clara e coerente;
- a revisar um texto buscando sinônimos para repetições, corrigindo concordâncias, aprimorando modos de dizer etc.

A construção de um texto é campo fértil para se trabalharem todas as questões do português escrito, pois só dentro dos textos (ao contrário do que ocorre com palavras e frases soltas) as regras, as normas e as convenções da língua ganham sentido.

Quando consultados sobre a produção de textos fora da escola, o que os alunos mais mencionam são bilhetes e poemas.

Todo mundo aqui é “escritor”. Até poema a gente escreve.
Lá em casa, eu escrevi um poema de rima, até. Ficou legal.
Uma vez, teve um concurso; escrevi um poema que concorreu.
Eu escrevo poema de quatro linhas ou então poesia.

Infelizmente, a Internet está ao alcance de muito poucos. A troca de e-mails poderia complementar esse prazer da escrita de bilhetes/mensagens. Além disso, hoje sabemos das inúmeras vantagens de se produzirem textos no computador – indicação de erros, ausência do problema da legibilidade da letra, organização (recortar-colar).

Os gestores acham que a escrita é um problema de aprendizagem dos alunos na passagem do ciclo I para o ciclo II. Questionados sobre trabalhos realizados pela coordenação para desenvolver a produção textual dos alunos, falam em projetos de reforço e recuperação, o que talvez indique que o trabalho ainda não é entendido como atividade permanente do cotidiano da sala de aula.

Uma das coordenadoras pedagógicas menciona um projeto de reforço em alfabetização, pois considera que os alunos chegam à 5ª série com muitas dificuldades em escrita. Segundo ela, é preciso até retomar a cartilha, embora admita que os alunos já identifiquem as letras e escrevam palavras e frases.

É preciso investigar as diferentes concepções que subjazem ao trabalho com produção textual na escola e aprofundar as discussões em torno das expectativas sobre os níveis de letramento ao longo do percurso escolar, com ênfase na passagem para a 5ª série, momento em que os alunos começam a lidar com a leitura e a escrita em oito disciplinas diferentes.

Os professores de cada disciplina deveriam ser sensibilizados para se envolver num trabalho conjunto que gerasse avanços, por aproximações sucessivas, nos níveis de letramento, de modo que as intervenções pedagógicas se fizessem ao longo do processo e não se restringissem a sanar dificuldades.



Respondendo às questões do Portal EducaRede, 28,15% dos professores consideram que os alunos chegam ao ciclo II sem saber escrever, 69,21% indicam que, embora a maioria de seus alunos consiga escrever, seus textos apresentam muitos problemas de conteúdo, ortografia, gramática e caligrafia.

Apenas 21,69% dizem que, apesar de problemas ortográficos e gramaticais, o conteúdo dos textos produzidos pelos alunos é de boa qualidade, o que indica uma ampliação do olhar didático. E apenas 12,75% acham que, ao escrever, os alunos usam recursos próprios dos gêneros textuais (expressões que lhes são características, estruturas, linguagem mais ou menos formal, dependendo do gênero), o que demonstra ainda uma frágil compreensão de que a leitura alimenta a escrita.

Em suma, se é papel da escola garantir a todos os alunos a aprendizagem da leitura e da escrita, é preciso buscar as formas como cada área do conhecimento pode contribuir para isso.

Como concretizar uma proposta de leitura e escrita em todas as áreas, sem que cada uma perca sua especificidade? Como a escola pode ampliar a construção de conhecimento no processo de letramento dos alunos? De quem é a responsabilidade de letrar os alunos de 5ª a 8ª série?

Ensinar a ler e a produzir, nas diversas áreas do conhecimento, textos orais ou escritos que circulam em



e emancipação social, que toma forma e corpo na ação pedagógica. O letramento insere-se no âmbito das decisões curriculares tomadas pela comunidade escolar.

A construção da capacidade de aprender

Decidir na incerteza e agir na urgência: esta é uma maneira de caracterizar a especialização dos professores.

Perrenoud, 2000.

Para se aliar aos alunos e atender suas necessidades de aprendizagem, cumprindo o objetivo de democratização da educação, é preciso ter autonomia profissional. Se o professor tem um aluno que não sabe ler e escrever, ele não vai lhe ensinar gramática porque está no currículo, vai ensiná-lo a ler e a escrever – e precisa saber tomar essa decisão rapidamente.

Para gerar aprendizagens de fato, precisamos de professores que se mostrem conhecendo e não conhecedores. Os professores têm que se dar o direito de questionar, de reconhecer a importância da interação e da produção conjunta com os alunos, com os demais professores, com os pais, com a comunidade, criando vínculos saudáveis, produtivos e afetivos.

Os profissionais do ensino precisam começar a incluir a dimensão didática que há na avaliação, isto é, identificar as necessidades de aprendizagens. Não adianta dizer coisas como: “Este aluno é tímido, não fala nada” ou “Este fala muito bem”; é preciso saber identificar os indicadores que nos informam se o aluno sabe, se está bem ou não em relação aos conteúdos de comunicação oral que queremos que aprenda (o mesmo vale para leitura, escrita...). É preciso que os professores observem o que os alunos não conseguem fazer e que obstáculos os impedem de fazê-lo.

A prática, ou mesmo a idéia de que o conhecimento é construção, ainda não chegou de uma forma efetiva no interior da escola. Assim, pode-se ter a exata noção do sofrimento de uma aula de História na qual os instrumentos fundamentais são o giz e o quadro, e a habilidade mais exigida é a memória. Os rituais da curiosidade estão ausentes.⁷

Dois questões nos interessam aprofundar aqui:

- a recuperação dos rituais de curiosidade na sala de aula;
- o papel da leitura e da produção de textos na aprendizagem de todas as disciplinas.

nossa sociedade é ensinar a ler e a produzir mapas, gráficos, fórmulas matemáticas, representações do movimento humano, música, teatro, dança, desenho, esculturas, filmes, fotografias, pinturas, contos, fábulas, notícias, propagandas, poemas, enunciados de problemas, relatórios, relatos históricos etc. Tais conhecimentos são fundamentais para a formação da cidadania e a leitura do mundo.

Acredita-se, portanto, que a responsabilidade de ensinar a leitura e a produção de textos é da escola como um todo e, em particular, de todos os professores que atuam no ensino fundamental.

O direito à leitura e à escrita

O Projeto Leitura e Escrita: Desafio de Todos visa construir, com os educadores, uma prática de formação para garantir a todos os alunos o direito à aprendizagem da leitura e da escrita, dentro da qual está a alfabetização.

É importante envolver o conjunto dos professores, resgatando os fundamentos de cada disciplina e contribuindo para que crianças e jovens ampliem sua compreensão do lugar onde vivem, bem como da realidade mais ampla, com vistas à sua transformação.

O currículo do ensino fundamental é instrumento privilegiado de construção de identidades, subjetividades

Temos que nos reeducar, porque nós fomos educados de uma forma, nós viemos com certos limites, os alunos estão vindo com outros. Precisamos saber lidar com isso, saber lidar com o mundo deles, que é bem diferente. Eles têm informática e a gente estava naquele mundinho... às vezes, nós não sabemos de coisas que eles sabem. Eles vêm com informações que a gente não tem.

Professora

No mundo atual, com tantos recursos, que lugar têm ocupado, na escola, os filmes, o jornal, as músicas, as fotografias, as visitas a determinados lugares, a Internet, as conversas com as pessoas? Em que as práticas de ensino têm se pautado mais: na fala que repete os conteúdos organizados pelos autores de livros didáticos ou em diferentes fontes de informação cheias de vida, que possam emprestar, ao que aparece nos livros, cor, forma, sabor, movimento?

Em outras palavras: estamos oferecendo aos alunos diferentes oportunidades para que aprendam a gostar de aprender?

O professor é alguém que deve transmitir a cultura de uma forma diferente da que existe hoje na escola, de uma forma mais interessante e mais apaixonada. Muitos professores já são assim, não pela sua formação inicial ou profissional, e sim pelas oportunidades que tiveram no âmbito da família e da sociedade.

Eu trabalho muito com filmes. Hoje mesmo eu passei *Lutero* para a 7ª série, e a classe toda não piscou. Eu já passei *Cruzadas, Tróia...*

Professora

Tem uma professora aqui na escola fazendo um trabalho muito interessante: trabalhando a História através das minisséries da Globo. Então, ela pega Canudos, por exemplo, e transporta.

Professora

Não queremos sugerir que aprender possa ser apenas divertido e gostoso... Há um lado da aprendizagem que requer esforço, dedicação, que nos faz trocar o deleite de fazer aquilo que gostaríamos por uma necessidade que normalmente foi gerada fora de nós. Com os adolescentes do ciclo II, isso não é diferente.

Tentemos agora nos colocar no lugar deles (até porque já ocupamos esse lugar um dia...): trocar horas de *skate*, papo com os amigos, paqueras, leitura de revistas específicas, músicas... por estudo? É difícil. Mais difícil ainda se não sabem estudar, se passam mais ou menos horas

para, ao final, não ficarem satisfeitos com o que ganham em troca.

Temos que ser justos e satisfazê-los minimamente. Temos que ajudá-los a terem tempo para viver, especialmente essa fase tão rica da vida, e também a estudar de formas menos tediosas e, sobretudo, mais eficazes. Assim, a promessa de que aprender tem também seus prazeres não fica esvaziada.

Aqui temos campo fértil para começar a tratar do papel da leitura e da produção de textos na aprendizagem de todas as disciplinas.

No ciclo II, a pesquisa pode ser um excelente pretexto para a aprendizagem importante de procedimentos de leitura e escrita. Por isso, o tema da pesquisa deve ser marcado pela intencionalidade. Que aprendizagens se esperam? Que conteúdos se abordarão? Que estratégias se usarão?

É preciso organizar o trabalho em etapas e ter tempo para aprofundar o assunto da pesquisa, ampliando o conhecimento dos alunos e criando boas condições de curiosidade e envolvimento. Como criar curiosidade? Há muitos modos. Por exemplo, levando os alunos a estabelecerem relações entre diversas fontes: livros, filmes, exposições, textos, entrevistas...

Em geral, os professores reconhecem a necessidade dos alunos de aprender a pesquisar, selecionar informações importantes, hierarquizar-las, relacioná-las, organizar as idéias e informações obtidas, produzir resumos. No entanto, a maioria dos professores sente dificuldade a respeito de como fazer isso, considerando a complexidade da tarefa, a heterogeneidade de conhecimentos dos alunos, o tempo de que dispõem, a falta de certos recursos etc.

Sobre a complexidade da tarefa, para além dos conceitos, sejam eles de que disciplina forem, há outros conhecimentos em questão – os procedimentos que escritores e leitores experientes usam e que são observáveis.

Quanto tempo se dedica a ensinar aos alunos os procedimentos de grifos e anotações quando lêem para estudar, por exemplo? Tem-se entendido esse encaminhamento como “perda de um tempo que já não se costuma ter” ou como ensino de ferramentas indispensáveis a determinados propósitos que, algumas vezes, têm a leitura e a escrita? Ainda pensando no tempo: será que um esforço conjunto de todos os professores nesse investimento demoraria tanto assim?

Embora muitos professores saibam que os alunos devem ter atitudes e comportamentos de estudante, não se

Temos que ser justos e satisfazê-los minimamente. Temos que ajudá-los a terem tempo para viver, especialmente essa fase tão rica da vida, e também a estudar de formas menos tediosas e, sobretudo, mais eficazes.

percebe que eles tomem medidas específicas para essa construção, que é de sua responsabilidade.

Ampliando a complexidade, portanto, entram em cena os conteúdos atitudinais – aprender a fazer perguntas, a colocar dúvidas, a trabalhar cooperativamente assumindo diferentes papéis em um grupo, a se arriscar – porque o erro é parte do processo –, a pedir ajuda e a ajudar.

A heterogeneidade, característica de todas as classes, precisa ser reconceituada pela escola. Se as diferenças forem tomadas como uma grande vantagem para o trabalho, talvez se use a heterogeneidade a favor do ensino. Para isso, há que saber tirar partido dela, aproveitá-la, e não vê-la sempre como um obstáculo – o que um aluno não sabe (determinado conceito, procedimento, atitude) poderá aprender com outro, e vice-versa.

Uma coisa que funciona muito é a questão dos agrupamentos. Nas duplas ou trios, há muita troca de informações. Um que não sabe ler tanto é ajudado por outro que sabe e fica satisfeito em ajudar.

Professora

Outro aspecto que merece atenção são as possíveis finalidades, de uma pesquisa feita pelos alunos, que não parecem muito claras para todos os professores. Este ponto pede cuidado, porque determina as decisões que se tomarão ao longo do processo. Uma vez que se tenha clareza sobre o porquê de se fazer uma pesquisa, professores e alunos poderão definir os rumos a serem tomados.

Definem-se diferentes rotas de trabalho se:

1. se pretende que a classe aprenda mais sobre um assunto para fazer uma prova sobre ele;
2. se pretende que a classe aprenda mais sobre um assunto para escrever sobre ele no jornal ou no mural da escola, porque é de interesse coletivo;
3. se pretende mobilizar os alunos em torno de uma questão comunitária e lhes dar mais responsabilidade sobre o assunto a respeito do qual propõem mudanças.

O projeto sobre o bairro envolveu a escola toda, foi o projeto do ano. A gente saiu para colher dados no bairro. Os alunos participam muito, elaboraram perguntas. Era um projeto multidisciplinar, e cada professor saía a campo com a visão da sua disciplina: o de Ciências focou o saneamento básico; o de História saiu pra ver a história do bairro, da escola, o nome das ruas, o porquê dos nomes, se tinha praça; o de Matemática trabalhou o Censo do bairro. Isso nós apresentamos na Câmara Municipal, na sala do prefeito. Tinha diferentes aprendizagens: pesquisa, coletas de dados, socialização. Então, foi um trabalho muito bonito, e nós tivemos visões do bairro que a gente não tinha. Eu nunca tinha ouvido falar em esgoto particular – então a gente quis saber o que era. Como aqui o bairro é muito carente, por exemplo, corta a água, então um vizinho paga outro para usar e tomar banho, fazer xixi. A gente teve que andar, conversar. Teve resgate da origem das pessoas – muitos não têm registro de nascimento, então fomos ao cartório. A gente descobriu que 80% do nosso alunado mora com os avós, não mora com os pais. Um avô mora numa chácara, a gente foi lá, ele tocou berrante para os alunos.

Professora

Conceitos, atitudes, procedimentos – eis uma das equações, cheia de variáveis, que a escola precisa começar a enfrentar.

Notas

- 1 Trecho da entrevista com a Profa. Dra. Roxane Helena Rojo, do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. *Almanaque do Programa Escrevendo o Futuro*, ano II, número 4, julho de 2006
- 2 *Ibidem* 1.
- 3 “A mudança na compreensão do processo pelo qual se aprende a ler e a escrever afetou também todo o ensino da língua. Permitiu que o conhecimento produzido na área da lingüística encontrasse receptividade na escola e que, nestes últimos 20 anos, se produzisse experimentação pedagógica suficiente para construir, a partir dela, uma didática. Essa didática da língua – que trouxe os textos do mundo para dentro da escola e se preocupa em aproximar as práticas de ensino da língua das práticas de leitura e escrita reais – é a que vem sendo difundida pelo Ministério da Educação nos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais para a educação básica” (Telma Weisz, in: Ferrero e Teberosky, 1999).
- 4 Muitas são as produções didáticas que mostram que ler é, além de dominar o código, construir sentidos, esforçar-se para compreender, estabelecer relações entre diferentes leituras, dialogar com os textos escritos.
- 5 **Entrevista Grupo 1:** as mães lêem a *Bíblia*, revistas e esporadicamente livros de auto-ajuda; raramente lêem histórias para os filhos. **Entrevista Grupo 2:** nas famílias, sempre há quem tenha o hábito da leitura, embora apenas uma minoria declare ter livros em casa. É comum aos dois grupos ter poucos livros e jornais em casa.
- 6 Autoras como Isabel Solé e Delia Lerner (*Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002) e Ana Teberosky (*Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004), entre outros.
- 7 Afirmação de uma coordenadora do Rio Grande do Sul, que aparece no Documento de Avaliação do Projeto NEPSO (*Nossa Escola pesquisa a sua opinião*), publicado pelo Instituto Paulo Montenegro/Ação Educativa.

Caminhos e alternativas

Para que os sistemas de ensino avancem, superando otimismo, pessimismo e críticas ingênuas, é preciso agir na complexidade sem simplificá-la, tendo em vista que a escola é expressão e presença de diversos fatores que não podem ser reduzidos a elementos que nos convêm e para os quais nossos saberes são, muitas vezes, insuficientes para a tomada de decisões e para a ação.

Muito se tem falado sobre efeito escola, efeito família e efeito comunidade no desempenho dos alunos. Famílias e comunidades têm grande peso na trajetória escolar: trazem bagagens culturais e repertórios de vida que podem melhorar menos ou mais as condições de aprendizagem escolar.

De fato, constata-se que o pouco letramento, o precário acesso a bens e serviços, a pobreza e a situação de extrema desigualdade em que vivem muitas famílias e comunidades acabam sendo determinantes nos maus resultados de aprendizagem de crianças e adolescentes, pois reduzem o poder de influência da escola e de seu instrumental para processar o ensino.

Por outro lado, tem-se observado que a escola pode potencializar significativamente sua força e melhorar a vida dos alunos, à medida que repensa sua estrutura e organização e reconhece a importância de compor com a família e com a comunidade.

Daí a insistência na educação contextualizada e no exercício da função social da escola. É preciso fazer cortes, definir prioridades, correr riscos, integrar conhecimentos, sentimentos e compromissos.

Lições aprendidas

- **À escola se apresentam hoje dois caminhos: seguir** com o entendimento de que compete a ela a exclusividade do processo de ensino-aprendizagem ou compor-se com outros serviços, instituições e projetos existentes no território, com vistas a promover o desenvolvimento integral de seus alunos.

A educação ... é convocada a compor uma política social em sua inteireza, o que exige o reconhecimento de sua incompletude e a necessária complementaridade entre serviços e atos sociais.

- O ciclo II do ensino fundamental vive hoje um período caracterizado por quantidade sem qualidade. Gestores e professores não têm uma concepção clara do currículo a ser desenvolvido, que respeite a especificidade de cada disciplina, como também propicie sua integração curricular.
- A estrutura e o funcionamento do ciclo II dificultam a implementação de um trabalho articulado e integrado entre os profissionais que compõem o quadro docente, comprometendo a aprendizagem dos alunos.
- De modo geral, o currículo pouco dialoga com a realidade.
- Ensinar é fazer com que os alunos aprendam e, para isso, são necessários um compromisso e um saber-fazer especializado, que permitam, ao professor, planejar situações de aprendizagem em função do desempenho dos alunos e acompanhar os percursos individuais.
- O trabalho de formação precisa acolher e encarar as resistências dos professores – muitas vezes, por não terem chance de ampliar seu repertório cultural e por desconhecerem alternativas pedagógicas inovadoras, acabam se apoiando em modelos que já se mostraram pouco eficientes para garantir aos alunos aprendizagens substantivas. Vale lembrar que a maioria dos professores que atua nas redes públicas de ensino traz o histórico de uma formação inicial, como docente, precária, o que aumenta muito a necessidade de o poder público investir em formação continuada para docentes.
- Para a maioria dos professores, os sistemas de avaliação praticados no país são alheios à realidade das escolas e aos modos peculiares como se desenvolvem os currículos. Embora as avaliações já estejam consolidadas (pois acontecem desde 1996), nem a sociedade, nem os gestores dos sistemas as tomam

como referência para replanejar a proposta pedagógica da escola.

- Ainda não se conquistou concretamente o direito dos pais e dos alunos de saberem como as escolas são organizadas, quanto custam, que recursos recebem, o que produzem e que metas de aprendizagem têm.
- Disciplina e, sobretudo, limpeza são para os alunos questões tão relevantes quanto as de ordem pedagógica. Embora não seja intenção deste estudo desenvolver o tema, parece importante deixar registrada essa demanda clara dos alunos ouvidos nos grupos focais, lembrando que a ética e a estética não carecem de sofisticação, mas de harmonia.

Para a melhoria da qualidade da educação

O conceito de educação integral preconizado pela LDB está centrado na ampliação de oportunidades de acesso à educação e cultura para todos os brasileiros. Nesse sentido, tão importante quanto estratégica é a criação de uma rede articulada de diversos serviços, programas, ações e atores sociais que colaborem na concretização desse objetivo.

Essa articulação não só é desejável como visivelmente mais enriquecedora. Experiências em outros países mostram que crianças, adolescentes e jovens conseguem ampliar significativamente seu repertório e suas habilidades e competências pelo acesso a outros espaços públicos educativos, como oficinas de música, artes visuais, computação, esportes etc., pois o contato com as diferentes propostas, projetos educativos e diversos interlocutores que os recebem e os orientam favorece seu desconfinamento social e cultural, ativando suas condições de formação intelectual e de sociabilidade.

A combinação de espaços e ações socioeducativas na composição de uma educação integral precisa ganhar adesão dos agentes da escola, para que seja reconhecida e articulada à política pública de educação.

A educação clama hoje por seu sentido multissetorial. É convocada a compor uma política social em sua inteireza, o que exige o reconhecimento de sua incompletude e a necessária complementaridade entre serviços e atores sociais.

A articulação entre escola e programas socioeducativos é um modo virtuoso de produzir educação/cultura/proteção social com vistas a romper com o ciclo redutor da pobreza e da exclusão social.

É uma via de mão dupla: ao cumprir sua função de ensino da leitura e escrita e o acesso a conhecimentos, a escola favorece a inclusão social, da mesma forma que os demais serviços e projetos do território, ao realizar ações para o desenvolvimento infanto-juvenil, asseguram a densidade desejada nas aprendizagens oferecidas.

Numa sociedade em que se impõe a necessidade de conhecimentos e aprendizados, o corporativismo impede que entrem, na escola, políticas de vida desenhadas pelas comunidades ou por outras políticas públicas.

A situação atual exige um novo enraizamento da escola na comunidade e no território, supondo o reconhecimento mútuo e o fazer compartilhado.

Uma vez que a universalização do ensino fundamental foi praticamente atingida, agora é preciso voltar o foco das políticas para a aprendizagem, com máxima atenção à continuidade de planos, projetos e ações educacionais. Há que se assumir um projeto nacional que não seja interrompido a cada mandato e conclame a sociedade civil para um esforço coletivo em prol da educação.

O Plano Nacional de Educação (PNE) e o recente Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) sinalizam esse longo prazo, introduzindo estratégias e metas que prometem maior efetividade social da política pública de educação.

A Constituição Federal enseja uma gestão pública partilhada e democrática, regulando inclusive a formação e

a presença de conselhos paritários para decisão e controle do desempenho das políticas públicas. No entanto, há uma visível ambigüidade do Estado em relação a essas consignas. No Brasil, praticamos uma descentralização truncada, com claras dificuldades de reconhecimento e convivência entre sistemas de ensino autônomos (municipal, estadual e federal), que deveriam ser necessariamente solidários.

Ainda não se concretizou um projeto nacional efetivamente comprometido com a descentralização político-administrativa, como prescreve a LDB. O papel da esfera estadual de governo está subsumido na condução da política pública. As novas condições global/local exigem, das esferas estadual e municipal, forte papel coordenador das políticas que asseguram a qualidade da educação básica.

O PNE, lei aprovada em 2001, preconizava que todos os estados e municípios se articulassem para a elaboração dos seus respectivos planos. O poder executivo no estado de São Paulo encaminhou a proposta de plano estadual de educação em 15 de outubro de 2003 para aprovação na Assembléia Legislativa, e ela ainda não foi votada. Isso revela que todos os segmentos sociais precisam se comprometer com as necessidades estruturais que todas as esferas públicas devem realizar no campo da educação, quanto a suas finalidades e seu financiamento.



Os sistemas educacionais que não especificam o que querem de suas escolas têm pouca probabilidade de conseguirem o que almejam.

Avançando o olhar para o interior da escola, observamos que são graves os problemas na estrutura do ciclo II: organização da grade curricular em faixas de 40 a 50 minutos de aula para cada disciplina, desempenho solitário da função docente e rotatividade e absenteísmo dos professores. A conseqüência desastrosa é o abortamento de projetos político-pedagógicos consistentes que assegurem aprendizado efetivo. Não há continuidade, não há vínculos que produzam aprimoramento contínuo no fazer da escola. Banaliza-se um bem precioso para os alunos e para o povo de uma nação.

Para a melhoria da qualidade da educação, é imperativo que os poderes públicos criem mecanismos legais de fixação dos gestores e dos docentes nas escolas.

As inúmeras tentativas de mudança na estrutura do ciclo II – entre as quais cabe destacar: a proposta de se organizar a grade curricular em módulos de 80 minutos, a de se manter o quadro de professores relativamente estável por meio de um incremento salarial e de um número fixo de horas numa mesma instituição – têm quase sempre caído por terra e não são implementadas de fato.

Essa situação revela um paradoxo, pois, por outro lado, temos uma legislação educacional que instituiu a flexibilidade tanto na estrutura e organização dos sistemas de ensino quanto na definição e implementação do currículo (Brasil, LDB, 1996, Título IV, art. 8º; Título V, artigos 23 a 28).

Os encaminhamentos propostos aqui já estão formulados, embora não se materializem nas orientações políticas. Convém lembrá-los: alteração dos planos de carreira de modo a garantir quadros estáveis nas escolas, com salários dignos, aumento da jornada escolar para no mínimo cinco horas, projetos político-pedagógicos que tenham sentido para a comunidade, implementação de projetos socioeducativos no contraturno escolar, com concur-

so de iniciativas existentes na comunidade, oxigenação da equipe escolar com introdução de outros perfis profissionais e presença de professores-tutores por série.

Os incentivos para a carreira do magistério devem ser acompanhados da responsabilização das escolas com a aprendizagem oferecida, ou seja, deve-se fazer da aprendizagem a principal medida do êxito educacional. Para isso, os gestores e as equipes docentes devem se responsabilizar pelo cumprimento das metas educacionais. A questão remete à necessidade urgente de os sistemas de ensino estabelecerem parâmetros e metas de aprendizagem para as escolas.

Dentro da escola, embora muito se discuta a questão do currículo, o fato é que ele ainda é encarado mais como guia de conteúdos do que como compromisso de se garantirem níveis básicos de aprendizagem.

A falta de definição clara de expectativas de aprendizagem em cada uma das séries do ensino fundamental e de formas de monitoramento e avaliação em relação a essas expectativas acarreta a ausência de padrões que definam níveis de aprendizagem desejáveis.

De modo geral, nos sistemas escolares da América Latina, o conceito de padrões educacionais ainda não é aceito de fato pelas escolas. Por outro lado, a ausência desses padrões tem sérias implicações na educação, pois são eles que indicam as metas que se espera que as escolas atinjam.

Os sistemas educacionais que não especificam o que querem de suas escolas têm pouca probabilidade de conseguirem o que almejam. Ao expressar claramente o que se espera das escolas em termos de aprendizagem e divulgar essa visão, os padrões educacionais permitirão à sociedade acompanhar e exigir efetividade dos sistemas educacionais.

A definição de padrões e expectativas educacionais deve ser articulada com a formação de professores, com as orientações didáticas, com os materiais pedagógicos, com os orçamentos e recursos e com as avaliações nacionais.

Outro aspecto a ser considerado é que hoje o nível de informação exigido dos cidadãos não se restringe aos conhecimentos acadêmicos.

Os elaboradores de currículo e os que se dedicam à sua implementação, incluindo-se os professores, precisam fazer esforços para reduzir a imensa distância que separa o conhecimento formal curricular e o conhecimento produzido no mundo.

É importante analisar o impacto das tecnologias no universo fatiado em que atua o professor do ciclo II. Tem sido muito difícil para o professor mudar sozinho os procedimentos didáticos. Assim, a maioria das escolas vive o contraste entre o avanço das tecnologias do conhecimento e a pouca mudança nos procedimentos pedagógicos.

O avanço da tecnologia, que se descortina com grande velocidade, será o universo futuro das pessoas que hoje formamos. Por isso, é preciso certo destemor e ousadia para superar a lenta assimilação que a escola faz das implicações que essas tecnologias trazem para o ensino e a aprendizagem.

Embora a globalização seja um fato indiscutível, a localização também o é. Grande parte do que chamamos de qualidade de vida depende da iniciativa local.

Muitos estudos atestam a importância do desenvolvimento local, constatando que, quanto mais se desenvolve a globalização, mais as pessoas carecem do local, buscando melhorar as condições de vida no seu entorno imediato.

Com o peso crescente das iniciativas locais, a escola não deve se aferrar a conhecimentos gerais, mas abrir-se

à compreensão de como os conhecimentos gerais se materializam em possibilidades de ação no plano local.

A inserção do conhecimento local no currículo e nas atividades escolares implica significativa inflexão na rotina escolar. Os trabalhos de campo não podem ficar restritos à história oral do bairro, eles devem incorporar a construção sistemática do conhecimento da realidade regional e garantir a assimilação de conceitos e o cruzamento de conhecimentos entre diversas áreas, rearticulando informações que na escola, em geral, são segmentadas em disciplinas.

Na gestão do conhecimento, é papel da escola redescobrir o manancial de saberes que existe em cada região, valorizá-lo e socializá-lo de forma organizada, para que seja apreendido em sua dimensão mais ampla pelas gerações futuras.

A proposta é a de inversão de foco: em vez de centrar o compromisso no mero cumprimento formal de conteúdos, comprometer-se fortemente com o ensino e com a aprendizagem dos alunos.

Não podemos deixar os professores e a escola sempre na situação de apenas constatarem o mau desempenho de seus alunos. O professor precisa ser ajudado a des-



*É urgente envolver
ativamente os professores
em seu crescimento
profissional, para
reinventarem a escola e se
reinventarem como pessoas
e como profissionais.*

coibir por que o aluno não está conseguindo aprender, qual o obstáculo que ele está encontrando. Portanto, o professor precisa aprender a fazer diagnósticos mais específicos dos avanços dos alunos e de suas dificuldades. Observados os problemas, há que transformá-los em novas situações de aprendizagem.

Valorizar mais o processo de aprendizagem do que o produto significa saber o que os alunos estão aprendendo ou não, acompanhar o efeito das ações realizadas. Tudo isso aponta para a necessidade de redefinição das competências profissionais dos professores.

Não basta serem especialistas em uma matéria ou terem um conjunto de boas atividades para aplicar. A aprendizagem dos alunos depende do envolvimento coletivo dos professores na exploração de diferentes e possíveis soluções.

É preciso se perguntar: qual a proposta de cooperação possível e interativa que estamos gerando com e entre os professores? É preciso formar, no coletivo, uma rede reflexiva sobre a coerência de novas práticas, para se potencializarem o planejamento e a gestão dos progressos dos alunos.

O novo papel dos professores precisa ser compatível com os eixos de renovação propostos à escola:

- colocar os alunos no centro da ação pedagógica;
- individualizar e diversificar os percursos de formação;
- rever tempos de aprendizagem;
- diversificar a pedagogia;
- praticar uma avaliação mais formativa do que normativa;
- conduzir projetos;
- desenvolver o trabalho em equipe docente e responsabilizar-se coletivamente pelos alunos;
- recorrer aos métodos ativos;
- recorrer aos procedimentos de projeto;
- recorrer ao trabalho com problemas abertos e com situações problemáticas;

- desenvolver as competências e a transferência de conhecimentos e educar para a cidadania.

Formação de professores

A formação de professores precisa partir da análise das práticas reais e de suas evoluções, devendo encontrar objetos de saber que sejam ao mesmo tempo teóricos e práticos. Essa perspectiva precisa ser assumida desde a formação inicial, levando-se em conta:

- A capacidade de descrever as práticas e selecionar os conhecimentos que ensejam o “o que” dessas práticas.
- A consciência dos sentidos dos objetos de ensino para compartilhar com os alunos os sentidos de sua aprendizagem.
- A imersão na prática e a criação de boas situações-problema, que justifiquem a busca de conhecimentos teóricos para a melhor compreensão da situação de ensino-aprendizagem.

Já sabemos que de nada adiantam as formações pontuais ou compactas. Colaborações de longo prazo são essenciais para que os professores possam avançar. Nesse sentido, é necessária uma profunda revisão do aproveitamento do horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) como possível espaço para a formação continuada.

A formação precisa dosar as exigências que faz aos professores, e uma das formas de fazê-lo é o trabalho em equipe: o estudo, a análise das situações complexas que os professores encontram, a observação mútua e a análise coletiva dos dados dos alunos indicam as dificuldades a serem enfrentadas conjuntamente.

Para que a escola aprenda, é fundamental que os professores sejam conscientes de suas competências e fragilidades, por meio da investigação sistemática sobre o próprio trabalho.

É urgente envolver ativamente os professores em seu crescimento profissional, para reinventarem a escola e se reinventarem como pessoas e como profissionais.

Embora os sistemas de avaliação praticados no país encontrem grande resistência dos educadores, vale lembrar que mensuram índices de aprendizagem, dando a ver uma situação que está muito aquém do aceitável.

Pode-se explicar a resistência pela falta de uma cultura de avaliação, pela incompreensão do tipo de resultados que ela pode oferecer, pela desarticulação das avaliações com o resto do sistema escolar, pela falta de cla-

reza sobre suas metas e seus motivos e pela deficiência da divulgação de resultados.

As avaliações nacionais podem ter um papel relevante na melhoria da qualidade da educação, mas é preciso mudar os modos de se divulgarem seus resultados, uma vez que as informações sobre os resultados dos alunos não chegam de modo oportuno e acessível aos interessados: pais, alunos, professores e, mesmo, aos formuladores de políticas.

É preciso dedicar atenção especial às escolas com os mais baixos índices de desempenho, apoiando-as na condução de alternativas próprias para o enfrentamento de seus problemas.

A disseminação ampla de informações sobre o desempenho das escolas pode criar um poderoso instrumento de participação para a população e levar as comunidades a reivindicarem providências de prefeitos, gestores e professores. É uma possibilidade real para o controle social.

As escolas e seus atores precisam ter mais consciência de seu papel de prestadores de serviços à sociedade, pois atuam numa instituição pública, que é mantida pela sociedade e a ela precisam prestar contas.

Majoritariamente, os alunos da escola pública são pobres ou muito pobres. Retoma-se aqui um grave limite: os educadores não têm experiência para atuar em contextos de pobreza e não são formados para envolver e agregar valor à participação de famílias e comunidades pobres.

A importância do gestor escolar

Os gestores escolares precisam liderar um processo permanente de planejamento participativo na escola, em que professores, funcionários, alunos e pais discutam em conjunto:

- o ambiente educativo da escola: as relações colaborativas que devem ser estabelecidas entre os professores para a discussão de valores éticos e regras de convivência a serem trabalhados com os alunos;
- o ambiente físico da escola: análise da situação dos espaços, com biblioteca, sala de multimídia, sala de informática, laboratório de ciências físicas e biológicas. Estão equipados adequadamente? Estão sendo usados de maneira eficaz para a aprendizagem?



- a prática pedagógica adotada na escola: articulação constante entre ensino e avaliação;
- a própria participação dos pais e de todos os agentes da sociedade na perspectiva da aprendizagem: nossas crianças estão aprendendo na escola? O que estão aprendendo? Essas respostas a escola deve à sociedade.

Entende-se, em síntese, que, na essência de um propósito emancipatório, está a participação pró-ativa da população-alvo. Na lógica dos direitos, o fundamento da ação é o próprio direito. Nesse sentido, acentuam-se estratégias voltadas para a aprendizagem dos alunos e o fortalecimento do vínculo escola-comunidade no cumprimento pleno da função educativa.

Referências

- ALUNO repete dois anos, em média, de 1^o a 8^o. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 13 abr. 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/>>. Acesso em: 11 jul. 2006.
- BRASIL. Lei nº 9.424, 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.
- CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. *Cadernos CENPEC*. São Paulo, n. 1, 2005.
- CARDOSO, B.; SCARPA, R. *Constituição de uma metodologia de formação: caminhos possíveis*. Seminário do Chile, 2002, São Paulo: Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária (Cedac), 2003.
- DÁVILA LEÓN, O. Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Revista Última década*, Santiago de Chile, vol. 12, n. 21, p. 83-104, dez 2004.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. *Passagem sem rito: as 5^{as} séries e seus professores*. Campinas: Papirus, 1997.
- FERREIRA REIS FONSECA, M. C. (Org.). *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas. Reflexões a partir do Inaf 2002*. São Paulo: Global; Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Instituto Paulo Montenegro, 2004.
- FERRERO, E. e TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- GATTI, B. A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005.
- GIANNETTI DA FONSECA, E. A dimensão econômica do desafio educacional. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 11 ago. 2006. Caderno Debate, p. H-5.
- GUIMARÃES DE CASTRO, M. H. A educação no Brasil: o desafio da qualidade e da equidade. *Documento de trabalho*, 2005, 36 p.
- INEP (1997, 1998, 1999, 2001, 2002, 2004, 2005). *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*. Disponível em: <<http://www.INEP.gov.br>>. Acesso em: 15 jun. 2006.
- INEP (2005-a). *A escola pública na opinião dos pais*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 16 abr. 2006.
- INEP (2005-b). *Edudata Brasil*. Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>>. Acesso em: 14 abr. 2006.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. AÇÃO SOCIAL DA EMPRESA IBOPE. AÇÃO EDUCATIVA, IDÉIAS FUTURAS. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Documento de Avaliação do Projeto Nepso – Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião*. São Paulo, 2003.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2004.
- LEAL, L. F. V. Leitura de mundo, letramento, alfabetização: diversidade cultural, etnia, gênero e sexualidade. *Caderno de Formação 1*, SME, 2003.
- LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Trad. de Ermani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LIPOVETSKY, G. *A era do vazio: ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Antropos, 1983.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília, 1998.
- PARRA, C. *Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- PEREGRINO, M.; CARRANO, P. Escolas e jovens que se habitam: desafios cotidianos e de fins de semana, *Fundação para São Paulo*, FDE, Série Idéias, n. 32, 2004.
- PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Trad. de Cláudia Schilling, Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA REFORMA EDUCATIVA NA AMÉRICA LATINA E CARIBE (Preal). *Quantidade sem qualidade. Um boletim da Educação na América Latina*. Relatório do Conselho Consultivo do Preal, 2006.
- REZENDE, F. e TAFNER, P. *Brasil: o estado de uma nação*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2005.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOLE, I. *Estratégias de leitura*. Trad. de Cláudia Schilling, Porto Alegre: Artmed, 1998.

A equipe responsável pela pesquisa que resultou neste texto agradece a contribuição dos educadores, pais e alunos de escolas públicas dos municípios de Bebedouro, São Bernardo do Campo e São Carlos que, gentilmente, forneceram informações imprescindíveis à elaboração deste estudo. Também aos professores de todo o país que, voluntariamente, responderam à enquête promovida pelo Educarede.

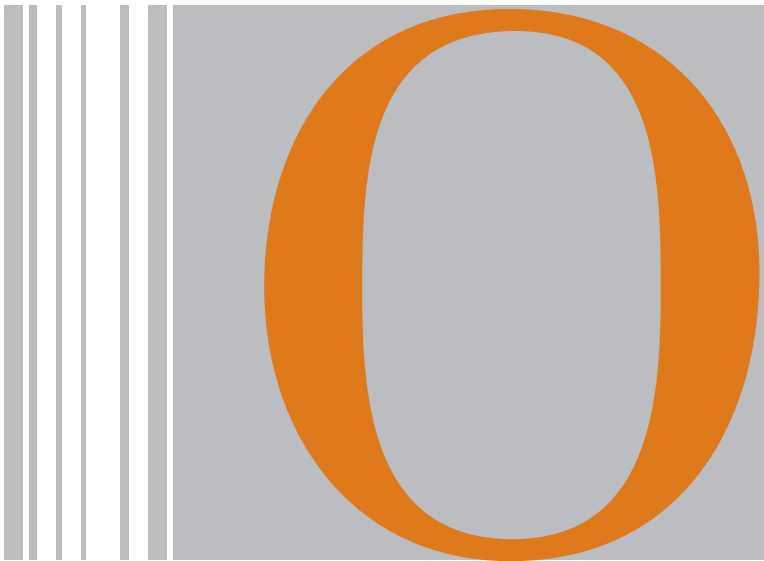
A equipe faz extensivo seu agradecimento aos educadores do CENPEC que participaram das leituras críticas: Adriano Vieira, Anna H. de Almeida Pires Altenfelder Silva, Antônio Aparecido Primo, Carola Arregui, Isa Guará, Ivone do Canto Almeida, Lenir Morgado da Silva, Liliane Petris, Luiza Esmeralda Faustini, Luzia Sueli Bernardi, Maria Estela Bergamin, Maria Isabel Iorio Soncin, Maria José Reginato Ribeiro, Maria Júlia Azevedo, Maria Terezinha Teles Guerra, Silas Martins Junqueira, Sônia Madi, Sônia de Oliveira Nudelmam, Sônia Silva, Vanda Noventa Fonseca e Zoraide Faustini da Silva.

Agradecimento especial aos consultores que, em diversos momentos, debateram conosco as análises produzidas: Bernadete Gatti, Maria Helena Guimarães, Guiomar Namó de Mello e Sofia Lerche.



A ESCOLA NA BERLINDA

Julio Groppa Aquino analisa a conjuntura educacional brasileira*



segundo ciclo do ensino fundamental tem recebido muito pouca atenção dos estudiosos da educação nacional e dos poderes públicos responsáveis pelo sistema educativo. Estamos esquecendo especialmente a escola que oferecemos às camadas populares da sociedade e é nela que se encontram milhões de pré-adolescentes e adolescentes que ensaiam sua entrada no mundo do conhecimento e da vida social, com toda sua diversidade.

Por isso mesmo, é preciso tecer os fios que ligam a vida na escola e fora dela. Essa trama, tecida com as ferramentas do conhecimento escolar e das novas expressões, vivências e interesses da adolescência, pode ajudar a organizar uma experiência escolar significativa para alunos e para a equipe escolar.

Mas o desejo cívico de universalização do ensino, com qualidade e aprendizagem para todos, precisa superar esse momento de perplexidade e se constituir num compromisso coletivo mais refletido, que ajude a superar os mitos e entraves que ainda acompanham a discussão sobre a escola pública de hoje.

* JULIO GROPPA AQUINO é docente da graduação e da pós-graduação da Faculdade de Educação da USP; com mestrado e doutorado pelo Instituto de Psicologia da USP e pós-doutorado pela Universidade de Barcelona.

Entre suas obras, destacam-se *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas* (Editora Moderna, 2003), *Diálogos com educadores: o cotidiano escolar interrogado* (Moderna, 2002), *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos* (Summus, 2000) e *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno* (Summus, 1996).

Participou, como co-autor, de *Família: modos de usar* (Papyrus, 2006), *Em defesa da escola* (Papyrus, 2004), *Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal* (Moderna, 2001) e de *Ofício de professor: aprender para ensinar* (Abril, 2001).

Colunista da revista *Educação*, identificado como um dos mais atuantes analistas da educação do Brasil, Groppa tem freqüentado simpósios, seminários e debates, apresentando sempre opiniões contundentes sobre a educação.

Cadernos CENPEC enviou dez conjuntos de questões ao pensador Julio Groppa Aquino.

Para ele, precisamos “cultivar horizontes inéditos, mesmo sabendo de antemão que não sera nossa geração que deles desfrutará”.

É por meio de seu estilo direto e incisivo que ele respondeu aos questionamentos de Cadernos CENPEC. Suas respostas, ao mesmo tempo reflexivas e calcadas numa realidade irrefutável, convencem-nos de que, se quisermos melhorar a educação em nosso país, precisamos agir rápido e investir corajosamente no presente para vislumbrarmos um futuro promissor.

Confiram!

Isa Maria Ferreira da Rosa Guará

1. Depósito da infância e da adolescência pobres

CADERNOS CENPEC - *A valorização da educação e a mobilização em prol da melhoria da escola pública parece refletir uma crença na potencialidade da educação para a promoção do desenvolvimento do país. Esta é uma aposta possível?*

JULIO GROPPA AQUINO - As escolas públicas são, talvez, as instituições que espelham mais fielmente as profundas mudanças socioculturais do país nas últimas décadas. Pelo fato de elas terem de se haver cotidianamente com a observância de um direito constitucional extensível, em tese, a todo e qualquer cidadão, presume-se que as escolas têm sofrido na pele o impacto da democratização, mais do que qualquer outra instituição social. Mas aquilo que deveria ser tomado como uma conquista social sem precedentes e motivo de regozijo para a presente geração de brasileiros nem sempre é vivido assim pelos protagonistas escolares. Entre eles, é freqüente a nostalgia da velha escola elitista e meritocrática, o que parece representar uma espécie de retrocesso do ponto de vista dos avanços democráticos das últimas décadas.

Temos testemunhado, nos últimos 40 anos, dois grandes efeitos conexos do processo de democratização escolar:

- a implacável estigmatização do ensino público;
- a privatização irrefreável do setor.

Estes dois processos culminarão na flagrante desvalorização do magistério e no abandono paulatino do projeto consistente de educação para as massas. O sal-

do final: as práticas escolares estatais, marcadas por uma letargia ético-política, vêm abdicando de sua função pedagógica e se transformando tão-somente num depósito da infância e da adolescência pobres ou, em outros termos, uma prática de faz-de-conta que se converte rapidamente num barril de pólvora, sempre pronto a ir aos ares.

Enquanto isso, dos extratos sociais populares aos mais abastados, todos afirmam que a educação seria a principal responsável pela promoção do desenvolvimento socioeconômico e cultural do país. Os excedentes de subempregados com formação universitária, ou aqueles que exercem funções não relacionadas ao seu campo original de formação, são exemplos do ufanismo de tal lógica. É possível afirmar, pois, que a escolarização é uma condição necessária, mas não suficiente, para promover o decantado desenvolvimento nacional.

A mesma argumentação vale para a alegação, em princípio, louvável, de que a educação promoveria redução das desigualdades sociais. A mostra do ilusionismo de tal lógica é a cisão irreconciliável entre ensino estatal, convertido em assistencialismo para pobres, por meio de uma oferta pedagógica aligeirada, fracionada e diluída, e ensino privado, convertido em mercantilização farsesca para ricos, por meio da oferta de mais um produto de grife, pragmático e com destinação certa: a preparação técnica para os vestibulares.

Deve-se então admitir que a conjuntura educacional é um retrato fiel das desigualdades estruturais do país, conservadas, no caso da escola pública, por meio da pauperização das condições de trabalho e da própria fragilização da imagem social do trabalhador da educação, o que traz como consequência a desqualificação crescente dos quadros docentes e, por conta disso, a depreciação dos serviços prestados. O tal “apagão do ensino médio” é uma mostra irrefutável do que já está em curso. Mais correto seria dizer que hoje vivemos um estado de calamidade latente na educação nacional.

2. Faltam acesso, permanência e aprendizado.

CENPEC - *As expectativas da sociedade brasileira hoje sobre a educação tropeçam em dados desanimadores da educação pública e do desempenho escolar. Se já conseguimos melhorar o ingresso na escola, ainda não tivemos êxito na aprendizagem. A boa qualidade da edu-*

É preciso que os alunos realizem a travessia escolar sem interrupção e que ela se converta numa experiência significativa no que diz respeito a uma inteligibilidade tão sólida quanto transformadora da vida e do mundo à sua volta...

cação assume um sentido de urgência democrática? O que representa exatamente essa qualidade?

JGA. A qualidade da educação vem-se tornando uma evocação indiscriminada que, pelo desgaste semântico, pode acarretar generalizações indevidas. Ao amalgamar sentidos distintos, a alegação da falta de boa qualidade da educação pública pode cometer certa injustiça em relação ao intrincado processo de democratização escolar – por sinal, longe de ser encerrado.

Se a ação escolar for avaliada segundo a multidimensionalidade de propósitos que lhe é inerente, a queixa do baixo nível da qualidade talvez não se justifique por completo. Por exemplo, do ponto de vista da socialização das crianças e jovens, é certo que a escola pública cumpre um papel inestimável. Ela acolhe cotidianamente mais de um quarto da população de um país continental como o nosso, oferecendo às crianças e jovens um assento e um número de registro, os quais sinalizam o reconhecimento estatal mínimo de sua cidadania – algo que não se vê em relação a outros direitos sociais previstos constitucionalmente.

E mais: pelo fato de ter se defrontar com uma massa de pessoas oriundas de diferentes realidades socio-culturais, a escola pública revela-se um laboratório vivo das oportunidades e dos limites do convívio democrático – aquilo que não pode ser quantificado em avaliação de qualquer tipo. Os corredores e os pátios tumultuados das escolas são provas cabais de uma instituição marcada por uma intensíssima diversidade humana e cultural que, bem ou mal, é capaz de criar seus mecanismos de auto-regulação.

Se, por um lado, a função socializadora é um exemplo louvável do trabalho escolar, por outro, o mesmo não pode ser dito em relação ao alcance pedagógico de sua ação. O rendimento escolar do alunado aferido nos testes de desempenho é, amiúde, razão de desa-

lento e perplexidade coletivos. Mostra do embotamento de uma geração de alunos que sequer conseguiria ler e escrever?

Mais honesto seria avaliar os resultados formais da escolarização como efeito da cambaleante atenção social oferecida às crianças e jovens pobres. O processo de democratização escolar tem evidenciado a refratária ou, na melhor hipótese, custosa disposição de determinados segmentos sociais – aí incluídos os profissionais da educação – em relação à maioria de seus concidadãos. Daí um veredicto possível da escola pública contemporânea: nada parece haver de errado com seus passos, uma vez que seus resultados espelham a medida exata de nossos compromissos coletivos para com as camadas populares da sociedade.

Tal diagnóstico seria aplicável aos três patamares da democratização escolar: acesso, permanência e aprendizado. Passadas quase quatro décadas do início do processo de democratização, ainda não se conseguiu universalizar o direito ao acesso; o direito à permanência – via progressão continuada – tem sido o pomo da discórdia entre os profissionais. Quanto ao direito ao aprendizado, estamos a léguas de seu enfrentamento.

Entretanto, trata-se de três dimensões articuladas e indissociáveis. Isso porque não se democratiza o ensino sem a universalização de seu acesso. Este, porém, não se sustenta por si só. É preciso que os alunos realizem a travessia escolar sem interrupção e que, por fim, ela se converta numa experiência significativa no que diz respeito a uma inteligibilidade tão sólida quanto transformadora da vida e do mundo à sua volta – o que quer dizer: bom aprendizado.

No que tange à democratização escolar, é certo que estamos diante de uma promessa histórica ainda não cumprida, já que é apenas com a observância estrita do direito ao aprendizado que os direitos de acesso e de permanência se justificam e se mantêm.

3. A demonização da progressão continuada

CC. *Os professores (e as pesquisas confirmam) dizem que os alunos chegam ao ciclo II sem saber ler e sem saber escrever corretamente ou, pelo menos, dentro do esperado para esse nível. A estratégia da progressão continuada tem sido apontada como o “bode expiatório” dessa situação e mesmo alguns pais de alunos reclamam da aprovação automática como um desestímulo para o*



estudo. O tema vazou até para o discurso dos candidatos nas últimas eleições. O que precisa ser decidido, na política educacional, para se manterem os propósitos da progressão continuada garantindo que os alunos aprendam?

JGA. Já em seus primórdios, o processo de democratização escolar encontrou seu ponto de inflexão mais agudo: a reprovação e seu desdobramento ulterior, a evasão. Um contingente enorme de crianças, sistematicamente reprovadas, em particular nos primeiros anos, era e ainda é excluído da vivência escolar, mormente em razão da suposta falta de condições satisfatórias para o aproveitamento escolar. Raros são os profissionais da educação que não avalizam tal argumentação, a qual encontrará seu apogeu na alegação de um *quantum* recorrente de “alunos-problema” que povoariam as salas de aula.

Para que se tenha uma idéia do impacto da cultura da reprovação, tomemos o Relatório da UNESCO, *Educação para todos 2006* – professores e educação de qualidade, com base em 2002. Seus dados revelam que os educadores brasileiros reprovaram 21% das crianças matriculadas nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, o que situa o país no 16º posto dentre os 45 países – em sua maioria, rincões africanos oriundos de guerras civis – com as mais altas taxas de reprovação do planeta.

Já partir da década de 1980, despontaram as propostas de progressão continuada que, rechaçadas de Norte a Sul, vêm-se convertendo no mais resistente bode expiatório da educação nacional. Mal afamadas, mal interpretadas e, principalmente, mal conduzidas, tais propostas conheceram um desdobramento colateral cumulativo: o baixíssimo teor da aprendizagem do alunado. Como compreender o incômodo fato de que a maioria dos alunos, na passagem para o segundo ciclo do ensino fundamental, sequer logra redigir um texto minimamente coerente ou dominar operações matemáticas simples? Como justificar o injustificável?

A resposta tem sido uma só: demonizando a progressão continuada e saudando o velho sistema reprovatório. Uma resposta equivocada, já que em conflito aberto com o direito à permanência escolar, e igualmente tendenciosa, porque onera apenas uma parte dos envolvidos, a mais indefesa, por sinal. Trata-se de uma mostra também dos riscos da apropriação enviesada de um princípio político-pedagógico de monta, o do direito à progressão escolar, convertido paradoxalmente em alibi para seu avesso absoluto.

Impossível acatar tal ajuizamento da conjuntura educacional, a despeito da defesa acalorada da maioria de seus profissionais. Isso porque a progressão continuada baseia-se no princípio, comprovadíssimo, aliás, de que a reprovação gera exclusão e, no limite, mais violência social. Portanto, o que deveria estar na berlinda não é a legitimidade da progressão continuada e sim sua consecução prática.

Interpretada, na maioria das vezes, como mera “aprovação automática”, ela exige esforços adicionais indispensáveis:

- em primeiro lugar, a reordenação radical dos fazeres em sala de aula, atentando para uma outra noção de ambiência pedagógica, não mais lastreada nem pelo conhecimento enciclopédico e reiterativo, nem pelas coordenadas estritas de mando/obediência;
- em segundo lugar, a atenção complementar e sistemática aos alunos em situação de vulnerabilidade pedagógica – uma destinação mais honrosa para os tais professores “eventuais”, por exemplo.

Desse modo, talvez pudéssemos fazer valer o princípio de que a escolarização deve ser não apenas mínima e obrigatória, tal como reza a lei, mas também progressiva e consecutiva. Sem vontade política para tal tomada de consciência, o sonho de uma escola republicana cai por terra.

4. Descompasso entre formação e profissão

CC. *O contato do CENPEC com gestores e educadores em todo o Brasil mostra que o professor hoje é lançado na escola e no ensino sem formação para enfrentar as novas condições da escola e dos alunos. Falta-lhe domínio didático, compreensão dos processos de aprendizagem e até mesmo apropriação dos objetos de conhecimento. A fragilidade da escola no exercício de sua função social nos remete à maior cobrança da Universidade na formação dos profissionais. As licenciaturas atuais dão conta da reflexão e da instrumentação dos professores para a nova realidade educativa?*

JGA. Boa parte dos diagnósticos acerca dos entraves da educação pública aponta para o despreparo de seus profissionais para enfrentar os desafios de uma escola que se anuncia democrática e que, ao mesmo tempo, tem de se defrontar com a complexidade sociocultural do alunado das camadas populares. Nesse viés de análise, a fragilidade da ação docente seria fruto, primeiro,

de uma formação inicial deficitária – o que nos remete à discussão do papel da Universidade na formação dos profissionais da educação e, em particular, da situação dos cursos de licenciatura.

A maioria dos profissionais atuando nas redes públicas é oriunda das faculdades privadas, cuja lógica empresarial, salvo raras exceções, contradiria os propósitos últimos do trabalho público. E os licenciados egressos das universidades públicas, supostamente mais bem qualificados, teriam como destinação prioritária a rede privada de ensino, em razão dos melhores salários. Eis aqui uma distorção histórica de difícil resolução em curto e médio prazos.

Uma possível contribuição imediata da universidade pública para a escola básica poderia se dar pela via de modelos alternativos (e mais efetivos) de estágio profissionalizante – o que requereria um programa de formação de que as universidades públicas, em sua maioria, ainda não dispõem; isso porque, muitas vezes, a formação de professores coloca-se aí como um contrapeso da formação de pesquisadores. Outra possibilidade de contribuição, agora mais ousada, seria aquela da prestação de serviços compulsórios, por determinado período de tempo posterior à conclusão do curso, por aqueles formados pela universidade pública. Uma proposta demasiado utópica, mas justa, sem dúvida.

Seja como for, o que está em questão quando se evoca o papel da universidade em relação à escola básica é o decantado descompasso entre a formação universitária e o exercício profissional do educador.



Em primeiro lugar, é preciso lembrar que, por mais bem-sucedida, a formação inicial jamais será suficiente nem unificadora das infindáveis configurações práticas do ofício. Isso porque, além do caráter permanente e inesgotável da formação do trabalhador da educação, a multiplicidade e a complexidade dos saberes necessários ao trabalho educacional (sejam aqueles relativos aos campos específicos de conhecimento, sejam aqueles ligados à área pedagógica *lato sensu*) inviabilizam qualquer esforço de totalização formativa.

De modo geral, a formação inicial firma-se, no limite, como uma introdução ao estado da arte do campo e não necessariamente como uma iniciação pragmática às contingências do exercício profissional. Atribuir, pois, à formação universitária a responsabilidade pelos descalminhos da profissão é outra distorção à qual nos habituamos na educação brasileira.

Uma distorção até certo ponto injusta, porque as críticas à formação universitária trazem, em seu bojo, uma queixa, sem dúvida, legítima: a defasagem entre o que se pensa e o que se faz em educação. Nesse sentido, no perímetro universitário, uma mirada analítico-conceitual sobre os dilemas concretos do cotidiano escolar é muitas vezes preterida em favor de um abstracionismo teórico, típico das práticas de formação inicial.

Enquanto isso, na outra ponta do processo, a urgência aplicacionista das práticas faz com que os profissionais abdicuem prontamente de uma reflexão sólida sobre o que é ali vivido em favor da primazia do tirocínio, quando a experiência passa a ser a fonte única de todos os saberes possíveis do campo profissional.

Eis aqui esboçado o quadro de desequilíbrio entre as demandas práticas e a oferta formativa no campo educacional. Aproximá-las exigiria alguns passos para a frente da Universidade e outros para trás da empiria pedagógica. Um esforço conjunto que poderia perfeitamente ser oportunizado pelos estágios profissionalizantes – ocasião privilegiada de conflito, mas também de cooperação entre ambas as esferas.

5. Maciça formação artística, literária e humanística.

CC. A maioria dos professores que atua nas redes públicas de ensino traz o histórico precário de formação inicial. Os professores pertencem a segmentos mais pobres da população e seu repertório cultural é mais restrito. Com

um salário limitante, o contato com livros, jornais e outros bens culturais não se expande. Que política educacional seria indicada para a superação desses limites?

JGA. Os programas de formação continuada, quando voltados exclusivamente ao suposto aprimoramento técnico-pedagógico (e, atualmente, a um famigerado “desenvolvimento pessoal”) dos profissionais, revelam um saldo pífilo – o que inclui as reuniões pedagógicas semanais, as palestras e congressos sazonais, até mesmo os cursos de especialização de média duração.

Muitas vezes conduzidas por um sem-número de supostos prestadores de serviços alheios ao campo pedagógico e mais interessados num quinhão mercadológico ascendente, as modalidades de formação continuada têm-se mostrado igualmente reféns das demandas espontaneístas da categoria profissional, como a auto-ajuda e os psicologismos rasteiros. Nada mais disparatado em relação às necessidades da escola pública atual.

O que fazer? Não há alternativa além de se investir maciçamente na formação artística e humanística dos profissionais, por meio da imersão sistemática em práticas culturais destacadas. De pronto, que os espaços de formação restrinjam-se à oferta de obras culturais de qualidade.

E que as bibliotecas das escolas sejam freqüentadas com mais assiduidade – o que vale tanto para os professores quanto para os alunos. Oxalá Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade e Guimarães Rosa possam nos auxiliar a compreender a complexa mecânica do ato de viver (também e principalmente numa sala de aula) à moda da criação artística. Não custaria tentar.

6. Disjunção dos universos escolar e juvenil

CC. *No segundo ciclo do ensino fundamental, os horários são compartilhados por diferentes matérias e professores e há novas exigências e expectativas para os alunos em relação à conduta em sala de aula e à organização do trabalho escolar. Para alguns alunos, os estudos começam a se configurar como algo sem sentido, que foge de sua possibilidade de compreensão e que têm pouca utilidade prática. Como se pode potencializar essa diversidade de experiências neste momento específico da vida dos pré-adolescentes?*

JGA. Pouca atenção tem sido oferecida ao segundo ciclo do ensino fundamental. E é exatamente aí que começam a se avolumar os contratempos da educação básica. É aí

também que entram em cena os professores “especialistas”, designação essa mais preñe de ambigüidade do que de suposta especificidade.

Para os alunos, o ingresso no segundo ciclo é marcado por uma espécie de rito clássico de iniciação escolar:

- a diversidade e aprofundamento das disciplinas;
- a maior complexidade das tarefas e das responsabilidades;
- a mudança da relação com os professores, agora múltiplos e distintos.

Em suma, inicia-se aí a “maioridade” discente, coincidente inclusive com os ritos de passagem da adolescência. Trata-se de um momento da vida experienciado com expectativa, mas que, não raras vezes, pode acarretar a disjunção dos universos escolar e juvenil, redundando no desapego ao *modus vivendi* escolar. Trata-se, pois, de um momento crucial da escolarização, tal como hoje ela se dispõe.

Segundo o sociólogo francês François Dubet, o sistema escolar não mais oferece um enquadramento da vida juvenil, o que faz com que os jovens tenham de construir por si mesmos o sentido de sua vivência escolar, antes assegurada pela adesão aos papéis institucionais. Daí que a construção da subjetividade juvenil, antes contígua à vivência do papel discente, dar-se-ia agora num duplo registro: dentro e fora da escola.

Dubet aponta, então, quatro desfechos para a experiência subjetiva da juventude na escola:

1. a justaposição da subjetividade ao papel discente – quando os interesses dos alunos são convergentes aos estudos;
2. a dissociação entre subjetividade e papel discente – quando os alunos apenas se integram à escola, por meio de condutas ritualísticas, mas não se incorporam a ela verdadeiramente;
3. a negativização da subjetividade pelo papel discente – quando os alunos sucumbem aos julgamentos escolares que os invalidam, incapacitando-os;
4. o antagonismo da subjetividade frente ao papel discente – quando os alunos reagem aos julgamentos escolares, agindo de modo transgressivo ou violento.

Apenas no primeiro caso, amiúde raro e circunscrito a segmentos sociais privilegiados, temos algo que se aproximaria do efeito clássico da institucionalização escolar. Os outros três desfechos seriam resultantes dos novos processos de desinstitucionalização escolar, nunca antes testemunhados com tamanha força. Ou, então, que antes

François Dubet

A prática como forma de conhecimento

Conhecido por suas pesquisas sobre a juventude marginalizada na França, François Dubet quis viver os dilemas da escola francesa contemporânea. Durante um ano, ele trabalhou como professor de História e Geografia em um colégio da periferia de Bordeaux, França.

François Dubet é pesquisador do Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques (CNRS – École des Hautes Études en Sciences Sociales), professor titular e chefe do Departamento de Sociologia da Universidade de Bordeaux II e membro sênior do Institute Universitaire de France. É autor de mais de uma dezena de livros, entre os quais: *La galère: jeunes en survie*. Paris: Fayard, 1987; *Les lycéens*. Paris: Seuil, 1991; *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil, 1994 (Edição portuguesa: Lisboa, Instituto Piaget, 1997) e *A l'école* (com Danilo Martuccelli) Paris: Seuil, 1966.

Adaptado de:

< http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDEo5_6/RBDEo5_6_19_ANGELINA_E_MARILIA.pdf >

despontavam como efeitos colaterais, ou mesmo marginais, das práticas escolares.

O cenário esboçado pelo teórico francês não deixa dúvidas: é preciso atentar para o descompasso entre a vida na escola e fora dela. Daí uma decisão pedagógica sensata: o diálogo ininterrupto do conhecimento escolar com as formas de vida encarnadas pelos jovens – algo possível de ser levado a cabo por meio de um projeto político-pedagógico atento às necessidades e possibilidades da clientela escolar, sem que isso signifique rendição às demandas juvenis, muitas vezes sequer formuladas com clareza.

Somem-se, a isso, ações centradas no desenvolvimento de projetos temáticos, bem como em metodologias grupais conseqüentes, novamente sem que isso signifique adesão a um *pout-porri* teórico e metodológico, facilmente conversível em vale-tudo pedagógico.

Em suma: as iniciativas pedagógicas voltadas aos jovens têm de estar envoltas por um misto de rigor, dispo-

sição e serenidade, lastreadas por um contrato de trabalho claro entre as partes. Se a parte docente é cumprida, tudo leva a crer que o restante é consequência.

Se assim conduzidos os esforços, teríamos uma escola em que o delicado diálogo assimétrico entre as duas gerações estaria mais ou menos equacionado, sem o apelo fácil do revanchismo em relação aos mais novos. Afinal, todo convívio escolar transformador será sempre mediado por um certo grau de acolhimento e generosidade que emoldure silenciosamente os fazeres cotidianos.

7. Indisciplina discente e autoridade docente

CC. - *O que acontece nas salas de aula e nos corredores, as relações interpessoais, com suas intimidades e seus conflitos, a multiplicidade das lógicas e das linguagens, ou seja, o dia-a-dia das escolas, tem sido um campo de tensões e não de alternativas e consensos. O professor perdeu a legitimidade diante dos alunos? Para os alunos pesquisados, disciplina e, sobretudo, limpeza são questões tão relevantes quanto as de ordem pedagógica. Essa demanda por regras claras e ambiente agradável pode ser um bom indicativo para a escola, mas concretamente as queixas sobre a indisciplina e até mesmo a violência nas relações e em relação ao patrimônio escolar são crescentes. O que está acontecendo com a autoridade do professor e com as normas básicas de civilidade na convivência escolar?*

JGA. - As relações pessoais representam certamente o núcleo mais instável da vida nas escolas e apontam invariavelmente para duas temáticas inter-relacionadas: a indisciplina discente e a autoridade docente.

Os vínculos cotidianos entre os protagonistas escolares, marcados às vezes por confrontos agudos, outras vezes por um esforço velado de domesticidade, findam por revelar os percalços do projeto escolar contemporâneo.

Em que pese a alegação de que a indisciplina é um fenômeno generalizado e observável por todos e qualquer um, mais apropriado seria tomá-la não como característica emblemática da infância e da juventude atuais, tampouco como predisposição particular de alguns alunos em situação de desvantagem social, familiar etc., e sim como um conjunto de atos transgressivos circunscritos aos códigos normativos em uso em determinado contexto pedagógico – quer pela obscuridade ou pela rigidez das normas de conduta ali norteadoras, quer por sua implausibilidade ou, ainda, sua ineficácia. Em suma: tra-



... a relação entre família e escola ocorre numa tensa zona de fronteira, ambas sempre em disputa pela delimitação de suas responsabilidades contíguas e cambiantes.

ta-se de um conjunto de micropráticas transgressivas das normas escolares ali em vigor – sem contar a legitimidade, ou não, delas.

Se o ato indisciplinado fosse ajuizado dessa maneira, não se correria o risco de confundi-lo com os fenômenos da incivilidade e da violência, visto que não se trata de ocorrências com uma mesma raiz. A indisciplina remete precisamente aos usos e costumes escolares, ao passo que a incivilidade aponta para a inobservância das regras de polidez mais gerais, enquanto a violência refere-se à intimidação física e/ou moral contra outrem pelos mais variados motivos – esta infinitamente menos freqüente do que as outras duas.

Se partirmos do pressuposto de que onde houver normas haverá transgressão, será necessário admitir que ambas são termos indissociáveis de uma mesma equação. Disso decorre que os contratempos disciplinares remetem mais à natureza e ao teor da intervenção docente do que propriamente ao perfil dos transgressores da ordem escolar, visto que o ato indisciplinado evoca uma correlação imediata com o manejo da autoridade docente – ora pelo excesso, ora pela falta dela. Daí ser possível concluir que se trata de um efeito possível, mas não necessário, do tipo de relação estabelecida nas salas de aula atualmente.

As tentativas de compreensão do fenômeno disciplinar findam por se endereçar a hipóteses exógenas aos fazeres pedagógicos, ausentando assim a intervenção docente do quadro explicativo do fenômeno. O ato indisciplinado, quase sempre, encontrará uma alternativa de administração tão corriqueira quanto infrutífera: a tentativa de correção atitudinal do aluno “desviante”.

Isso acontece porque o ato indisciplinado é compreendido, na maioria das vezes, como expressão:

- de distúrbios psíquicos individuais – a famigerada “falta de limites”; ou
- de conjunturas sociais problemáticas – as tais “famílias desestruturadas”, por exemplo; ou
- da desacomodação institucional operada pela incorporação de um contingente populacional alheio às rotinas pedagógicas clássicas – o lado supostamente obscuro da democratização escolar.

Primeiro a advertência, depois a represália, por fim o encaminhamento externo: eis o roteiro prévio das estratégias de manejo dos infratores escolares, todas elas trazendo em seu bojo, por um lado, a iminência

do desvio de função e da desincumbência profissional e, por outro, a exclusão de uma parcela crescente do alunado.

Na contramão de tais estratégias e tendo em mente que o enfrentamento do ato indisciplinado será sempre contingencial, é preciso enfatizar que apenas a palavra cotizada em sala de aula poderia fazer frente ao impacto desagregador dos incidentes disciplinares – o que conclama novamente a autoridade docente e a relação professor-aluno.

Isso porque toda vez que o professor relega a atuação propriamente pedagógica a um segundo plano, a instituição escola entra em risco de colapso. Sempre que voltada a funções não pedagógicas, a relação professor-aluno conhece um princípio de dissolução, visto que o pacto de confiança institucional se quebra. Daí a aposta no recurso do contrato pedagógico.

Tal perspectiva requer um claro compromisso ético e político dos profissionais da educação. Compromisso ético no que diz respeito a formas narrativas laboriosas, marcadas pelo apego incondicional aos saberes acumulados e à sua reapropriação inventiva. Compromisso político no que se refere a formas de relação legitimadas por ambos os parceiros da ação pedagógica, por meio das quais seja possível a construção de regras de trabalho e de convívio expressamente democráticas.

Novos protocolos, portanto, que apostem no reenchantamento do mundo escolar, lastreado pela premissa da educabilidade de todos os alunos, em quaisquer condições – obrigação última de uma escola que se pretenda democrática.

8. Crise de responsabilidade na família e na escola

CC. Na enquete realizada pelo Portal Educarede, 83,94% dos professores acreditam que a família, por diferentes motivos, acaba atribuindo à escola a responsabilidade pela educação dos alunos e 37,26 % disseram que a família está distante da educação escolar. No entanto, a

fala dos pais indica sempre uma preocupação com a escola dos filhos, mas eles se sentem pouco à vontade para participar. Qual é o grau de responsabilidade da escola pela educação dos alunos e em que é necessária uma participação mais ativa dos pais no ensino de 5ª a 8ª séries? A “crise da família” precedeu e, de certa forma, gerou a “crise da escola”?

JGA. Abarcando duplamente as instituições família e escola, a noção de crise da educação tornou-se um dos emblemas do momento histórico presente, marcado por um movimento irrefreável de desencaixe e desregulamentação das práticas sociais tais como eram reconhecidas até um passado próximo. Alguns vêm denominando os novos tempos como pós-modernidade, hipermodernidade, modernidade líquida etc.

Daí não haver razão para tomarmos as transformações da família como precedentes ou geradoras dos imbrólios escolares. Ambas instituições são coetâneas e igualmente herdeiras das mutações sociohistóricas.

Do ponto de vista educativo, o efeito mais agudo de tais mutações parece ser a perplexidade dos mais velhos em relação aos hábitos e condutas da infância e da juventude, muitas vezes tidas como insolentes ou, de modo oposto, excessivamente conformadas.

Três disposições passam então a acompanhar os protagonistas sociais responsáveis pelo trato com os mais novos:

- a melancolia traiçoeira dos supostos “bons tempos” que não voltam mais;
- a esgarçada da visão coletiva de futuro, resultando num nítido desassossego quanto ao mundo que abrigará nossos filhos e alunos;
- a mútua responsabilização, por parte de pais e professores, pelos descaminhos do trabalho educativo.

Mais correto, então, seria admitir que a relação entre família e escola ocorre numa tensa zona de fronteira, ambas sempre em disputa pela delimitação de suas responsabilidades contíguas e cambiantes. Uma relação de conflito e ambigüidade porque crivada pela imbricação de determinados afazeres ou, algumas vezes, pela inversão deles – por exemplo, quando a escola espera que os pais sejam acompanhantes pedagógicos de seus alunos, enquanto a família espera que os profissionais da educação sejam “segundos pais” para seus filhos. Expectativas fadadas ao fracasso, afinal.

A instabilidade da relação família/escola se anuncia já na própria Constituição do país. Lá, a educação é tor-

nada dever indistinto tanto do Estado quanto da família. Família, nesse caso, remete ao âmbito informal primeiro, ao passo que ao Estado, por meio da escolarização (seja ela estatal, seja privada), caberia a cota formal da tarefa educativa. E logo se fazem pressentir os mal-entendidos daí decorrentes.

Exemplos disso são: da parte das escolas, a convicção de que boa parcela dos problemas práticos dos educadores se deveria à desestruturação familiar do aluno – clichê repetido por nove entre dez profissionais da educação brasileira. Da parte das famílias, a atribuição de funções antes atinentes ao âmbito familiar, relacionadas à guarda e à tutela moral da infância e da juventude, o que acarretaria uma inflação das demandas atribuídas aos profissionais e, conseqüentemente, o ofuscamento das ações pedagógicas.

Ora, qualquer delimitação das fronteiras institucionais de cada uma das práticas deveria evitar o bordão mais comum no meio educativo: o “trabalho a quatro mãos”. Quatro mãos que atuariam juntas apenas nos casos de êxito pedagógico, pois quando há fracasso de alguma ordem, as mãos parentais são as mais responsabilizadas.

Se, por um lado, os pais têm a obrigação de delegar a educação formal de seus filhos aos profissionais responsáveis, por outro, os educadores têm de honrar esse compromisso evitando a intromissão abusiva na dinâmica interna das famílias, por mais que se imaginem convocados a tal. Ainda que sejam instituições vizinhas, são bastante díspares em seus perímetros de atuação. O que as distingue é o enfrentamento das questões da vida privada (na família) e os da vida pública (na escola). Daí a imprescindível atitude de discrição que deve presidir a relação família/escola.

No que diz respeito à participação dos pais, a atitude de delegação confiante deveria somar-se à do encorajamento diuturno das crianças para o enfrentamento da vida coletiva, materializado nas pequenas batalhas do dia-a-dia escolar. Trata-se de um universo imensurável de descobertas oferecidas pelas relações entre os pares escolares e, principalmente, pelos mais velhos – desde que estes não abram mão de seu papel de guardiões do bem comum escolar.

9. Experiências educativas criativas e inovadoras

CC. Os resultados dos exames nacionais evidenciam que, nos bairros periféricos, o ensino tende a ser ain-



da mais deficitário. Episódios de violência e indisciplina são citados como empecilhos ao bom desenvolvimento da escolaridade. As periferias das grandes cidades precisam de um modelo novo de escola, com outras funções, outros profissionais, contratos e horários? Como fixar os professores nas escolas, evitando a rotina das transferências?

JGA. No Brasil, há hoje 30 milhões de alunos concentrados no ensino fundamental público, em suas esferas federal, estadual e municipal, mais outros três milhões atendidos pelo ensino privado: cifras iguais à de todo o contingente populacional do Canadá e duas vezes o do Chile.

Se partirmos do pressuposto de que a incorporação e a acomodação da população às escolas são necessariamente graduais e, portanto, vagarosas, já que devem compatibilizar forças sociais múltiplas e dissonantes, faz-se necessário levar em conta os enormes entraves, tanto aqueles de ordem político-administrativa quanto os de mentalidade social e profissional, que se interpõem a uma intervenção de magnitude continental, como é o caso brasileiro.

As avaliações atuais da escolarização pública têm revelado resultados impressionantes no que diz respeito ao precário desenvolvimento das habilidades mínimas que deveriam e poderiam ser desenvolvidas pelo trabalho escolar. Tais resultados têm delatado uma espécie de imobilidade aguda da instituição escolar, imobilidade esta corporificada em usos e costumes pedagógicos inócuos e repetidos à exaustão. Urge, pois, a criação de experiências pedagógicas radicalmente distintas das que hoje dispomos. E é exatamente em contextos improváveis que, paradoxalmente, elas por vezes despontam.

Os dados aferidos por uma pesquisa de campo realizada pelo UNICEF em parceria com o MEC, junto a 33 escolas públicas distribuídas pelo país, as quais tiveram bom desempenho na “Prova Brasil”, revelam algo merecedor de atenção: ilhadas em contextos pauperizados (em todos os sentidos), experiências eficazes de ordenação das rotinas organizacionais e pedagógicas vicejam incólumes.

Experiências de alto teor ético-político, a despeito de seu anonimato e acanhamento. Experiências não necessariamente modelares, mas que poderiam inspirar pactos rigorosos dos outros profissionais com ações expressamente inclusivas, sem que isso representasse

qualquer espécie de vulnerabilidade ou dano institucional. Experiências dignificantes, enfim.

A pesquisa do UNICEF e do MEC figura como um sinalizador daquilo que, de algum modo, é intuído por muitos: oriundas mais da vontade coletiva dos segmentos envolvidos do que da tutela externa, experiências escolares emancipadoras são plenamente possíveis, seja nos bairros periféricos das grandes cidades, seja em rincões afastados.

Mais ainda, é exatamente lá, nas bordas do tecido social, que o trabalho escolar parece angariar mais valor e significado para a comunidade que dele se vale. E é exatamente lá que a vontade de mudança dos profissionais da educação parece encontrar um terreno fértil e ávido para a experimentação e a consecução de formas alternativas e proíficas dos fazeres escolares.

Isso posto, cabe ressaltar que medidas organizacionais genéricas – como a fixação de profissionais por meio de remuneração adicional; práticas e rotinas pedagógicas compensatórias etc. – são necessárias, mas não inteiramente suficientes para uma possível alteração da ambiência educativa de determinados estabelecimentos de ensino, marcados tanto pelo abandono dos poderes públicos quanto pela conseqüente deserção profissional daqueles a eles ligados – o que pode ocorrer, inclusive, também com escolas centrais e seu público em menor desvantagem socioeconômica.

O que parece mais contar, afinal, são a vontade política e a determinação pedagógica dos protagonistas escolares rumo à criação e à mudança, ambas atentas à preservação do legado cultural que lastreia as narrativas escolares. É tarefa magna dos profissionais, pois, assegurar práticas que aspirem à conversão do espaço escolar num bem comum inestimável – aquilo que ele já o é, em sua raiz.

10. Pacto pela revitalização dos fazeres escolares

CC. - *Embora a descentralização da gestão educativa caminhe rapidamente, ainda temos uma descentralização truncada, com evidentes dificuldades de reconhecimento e convivência entre sistemas de ensino autônomos municipal, estadual e federal.*

O sucesso dos sistemas municipais de ensino depende da descentralização maior de recursos, para além do Fundeb, ou de investimentos maiores na formação de competências locais para a gestão administrativa e pedagógica dos sistemas?

Não obstante os desafios conjunturais, nada nos impede de cultivarmos horizontes inéditos, mesmo sabendo de antemão que não será a nossa geração que deles desfrutará.

Nesse sentido, os mecanismos de participação existentes – o Conselho de Escola, a Associação de Pais e Mestres, o Grêmio Escolar com raras exceções, tornaram-se mecanismos formais de participação, sem alma e motivação para construir uma verdadeira comunidade educativa.

Que canais seriam indicados hoje para fortalecer a escola na construção de um projeto político-pedagógico mais participativo?

JGA. - Descentralização de recursos e fomento a competências locais são dois elementos convergentes e indispensáveis no que se refere ao “desengessamento” e, portanto, à maior democratização dos sistemas. Especificamente no que tange ao segundo elemento, o processo de municipalização do ensino fundamental é uma mostra de resultados significativos.

Não obstante a eficácia de iniciativas de tal natureza, é certo que a convivência entre os três sistemas padece da falta de um eixo dorsal comum, a despeito da proposta, por exemplo, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – uma iniciativa com pouca penetração nas salas de aula.

O caso dos PCN é ilustrativo do descompasso entre as políticas públicas e a base dos sistemas. Daí a necessidade de que transformações substantivas do *modus operandi* escolar emanem do próprio cotidiano escolar/pedagógico e que atentem para as especificidades regionais/locais. É imperioso, portanto, que tais iniciativas tenham em vista a ambiência institucional de cada estabelecimento de ensino, salvaguardando sua autonomia.

Isso não significa apego exclusivo aos mecanismos de participação e decisão locais – os conselhos, associações, grêmios etc. – visto que, muitas vezes, eles podem se tornar dispositivos formais, desinvestidos de seu papel fomentador do diálogo da escola com a co-

munidade. Eles são tão-somente canais de participação dos diferentes segmentos nas decisões. Deve-se lembrar, portanto, que o lastro democrático de determinada ação escolar não se resume à prática da participação representativa nos órgãos decisórios.

Democratizar a realidade escolar obriga-nos a ter de nos haver com uma engrenagem complexa e morosa, que se movimenta de modo não linear, ao sabor de avanços e recuos. Assim, deliberações internas ou diretrizes mais gerais só serão levadas a cabo se os protagonistas escolares as legitimarem e as incorporarem a seus fazeres – o que requer a formulação de um grande pacto civil em favor da revitalização dos fazeres escolares. Um pacto de cima para baixo, da esquerda para a direita, que envolva não apenas a atuação orgânica dos segmentos profissionais diretamente envolvidos, como também a continência vigorosa da sociedade civil. Sem tal disposição política, qualquer diretriz ou deliberação, por mais bem-intencionadas, tendem a soçobrar.

Mais pormenorizadamente, trata-se de um grande pacto coletivo estruturado segundo princípios mínimos e alheios a propósitos redentores ou imediatistas, mas sempre lastreados pela premissa da educabilidade efetiva de toda criança ou jovem, em qualquer situação. Talvez assim se possa confrontar a cultura de estigmatização do ensino público e de sua clientela, orquestrada por determinados setores sociais, e, com isso, sedimentar a premissa da escolarização de qualidade como sinônimo de um direito coletivo conquistado a duras penas, jamais um privilégio individual adquirível somente nas instituições privadas.

Um pacto desse quilate requereria disposição e perseverança de seus signatários. Isso porque quando nos debruçamos sobre o fato educativo, uma transformação substancial é morosa, fruto de anos de investimentos pesados, não apenas do ponto de vista material, como também, fundamentalmente, ideológico. Some-se a isso o fato de que os profissionais atuais pertencem a uma geração que tem de ensinar o que não aprendeu – o que ainda exige um forte investimento pessoal.

Não obstante os desafios conjunturais, nada nos impede de cultivarmos horizontes inéditos, mesmo sabendo de antemão que não será a nossa geração que deles desfrutará.

Este é o preço da necessária generosidade em relação aos mais novos; só resta saber se estamos dispostos aos sacrifícios que tal escolha impõe.



Leitura e escrita: ainda um desafio.

MARIA ESTELA BERGAMIN*

A proposta deste texto é mostrar como um projeto de formação continuada, que articula o currículo com a realidade, assume o trabalho com a leitura e a escrita como compromisso de todos, e, contando com a autoria do professor, pode se transformar em uma alternativa para melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos.

Como surgiu o Projeto

Desde a sua fundação, o CENPEC desenvolve ações que visam à melhoria do ensino fundamental, mas é a partir de 1996, com a realização do *Projeto Ensinar e Aprender*¹ — implementado no Paraná, em São Paulo, no Espírito Santo, em Goiás e no Mato Grosso — que inicia um trabalho efetivo com a segunda etapa do ensino fundamental ou de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental.

Ensinar e Aprender é um projeto de formação de professores especialistas de área, com apoio de material didático, que visa garantir a conclusão do ensino fundamental para alunos com defasagem idade-série.

O desenvolvimento desse projeto fortaleceu a idéia de que era preciso construir propostas que ajudassem a melhorar a aprendizagem dos alunos nessa etapa do ensino fundamental. Com esse propósito, em 2005, o CENPEC e a Fundação Volkswagen iniciaram um trabalho conjunto, destinado à formação de professores e gestores que atuam nesse ciclo de ensino.

A realização desse trabalho e o contato intenso com os professores e gestores das escolas participantes geraram a necessidade de compreender melhor as condições em que se desenvolvem o ensino e a aprendizagem. Iniciou-se então, paralelamente a essa formação, um estudo² com essa preocupação.

Surgia, assim, o Projeto *Leitura e Escrita: desafio de todos*.

Atualmente, esse Projeto integra o Programa Território Escola, desenvolvido em parceria com a Fundação Volkswagen.

O Programa Território Escola tem três propostas-chave:

- articular a atuação da escola com as práticas culturais do território em que está inserida, buscando dar sentido às aprendizagens dos alunos;
- ampliar o letramento como ferramenta de base para o acesso ao conhecimento e à cidadania;
- somar esforços com outros espaços educativos da comunidade, na perspectiva da educação e da proteção integral de crianças e de adolescentes.

A denominação Território Escola foi intencionalmente escolhida por sugerir uma reflexão sobre as concepções que consideram a escola e a comunidade um território onde pulsam relações humanas e onde é possível estabelecer vínculos de pertinência entre instituições e serviços públicos de atendimento a crianças e adolescentes.

Assim, é muito importante o protagonismo dos agentes da escola e da comunidade, pois a escola só potencializa a sua prática articulando-se e complementando-se com outros recursos, espaços e sujeitos presentes no território.

Integram o Programa Território Escola os seguintes projetos:

- Entre na Roda;
- Estudar pra Valer;
- Brincar;
- Ações em Rede;
- Leitura e Escrita: desafio de todos.

O Projeto iniciou suas atividades por meio de uma parceria com as diretorias regionais de ensino (órgãos regionais da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo) de São Carlos e São Bernardo do Campo e a Rede Municipal de Bebedouro, e envolveu 131 escolas e 408

* MARIA ESTELA BERGAMIN é pedagoga e coordenadora da área de Educação e Sistemas de Ensino do Cenpec.

*Em uma sociedade
dinâmica, por onde
circulam tantas
informações, as
necessidades vão muito
além do conhecimento
para decodificar,
reconhecer as letras e
escrever o nome.*

educadores (professores, coordenadores pedagógicos e gestores).

Seu objetivo é desenvolver a capacidade de leitura e produção de textos, nas diferentes áreas do conhecimento, com alunos de 5^a a 8^a série, ampliando suas possibilidades de leitura do mundo e inserção sociocultural.

Compartilha-se assim, entre todos os professores, independente da área em que atuam, a responsabilidade de criar situações intencionais de aprendizagem de leitura e de produção de textos orais e escritos.

Nesse sentido, pretende-se que os alunos tenham, além do domínio do conteúdo específico de cada componente curricular, condições de entrar em contato com diferentes linguagens, gêneros e portadores textuais presentes no mundo.

O mundo contemporâneo e o papel da escola

Vivemos em um mundo que exige, cada vez mais, conhecimento amplo dos usos que se fazem das linguagens nas diversas práticas sociais. No cotidiano, no trabalho, nas relações pessoais, na política, na escola, enfim, nas mais diferentes situações de comunicação, é importante dominar os instrumentos que permitam o acesso a novas informações, aos saberes e à cultura de modo geral, e à participação social.

O domínio da leitura e da produção de textos que circulam em todas as esferas do mundo contemporâneo é um verdadeiro divisor social: sem ele, a participação do indivíduo fica limitada. Em uma sociedade dinâmica, por onde circulam tantas informações, as necessidades vão muito além do conhecimento para decodificar, reconhecer as letras e escrever o nome.

Educar, nessa sociedade, não se restringe à transmissão de conhecimentos, por mais relevantes e atualizados que possam ser. Demandam-se pessoas capazes de realizar leituras autônomas e críticas, de modo que possam utilizar o conhecimento adquirido para o seu desenvol-

vimento pessoal e do grupo no qual estão inseridas. Exige-se também que elas saibam se comunicar por meio da linguagem, de forma adequada, ajustando o discurso às características do contexto, escolhendo o gênero e os recursos lingüísticos pertinentes.

Entre os inúmeros papéis que a escola precisa desempenhar atualmente na sociedade, a formação de leitores e escritores competentes talvez seja o mais vital. Ao cumprir esse papel, a escola estará fornecendo, ao estudante, os instrumentos necessários para que consiga buscar, analisar, selecionar e organizar as informações complexas do mundo contemporâneo.

No Brasil, os resultados das avaliações de leitura reafirmam o papel fundamental da escola na formação do leitor. Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades onde vivem os alunos.

Os resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF mostram que a escolaridade é o principal fator de promoção das habilidades e práticas de leitura, sendo que os níveis mais altos são atingidos somente por aqueles que completaram as 8^{as} séries do ensino fundamental.

Conclusões semelhantes são apontadas pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, que inclui o ensino médio.

Os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB informam que há um aumento da proficiência em leitura ao longo da escolaridade, mas mostram também que, da 4^a para a 8^a série, esse aumento é modesto. Há, ainda, um número significativo de alunos que concluem o ensino fundamental com muitas dificuldades para compreender o que lê e produzir textos simples.

Essa situação fica particularmente comprometida nas séries finais do ensino fundamental. Nessa etapa da escolaridade, sai de cena o professor polivalente e entram os professores especialistas nas diferentes disciplinas do currículo.

Muitos desses professores esperam que as capacidades de leitura e escrita dos alunos que recebem estejam estabilizadas e em altos patamares, o que não se verifica nas avaliações externas. Além disso, sentem-se despreparados para lidar com a baixa proficiência que observam. Sabe-se ainda que a estrutura e o funcionamento desse ciclo de ensino dificultam a implementação de um trabalho articulado e integrado entre os profissionais docentes.

Esse cenário nos leva a perguntar:

- Se formar leitores e escritores competentes é uma necessidade crucial, por que não envolver todos os professores de 5ª a 8ª série nesse desafio?
- Por que deixar uma tarefa tão complexa apenas para o professor de português?
- Como isso pode ser viabilizado sem que cada uma das disciplinas perca a sua especificidade?

Conexão entre currículo e vida

A quantidade de informação acumulada no mundo atual e a velocidade com que essas informações são ampliadas, revistas e substituídas fazem com que o ensino e a aprendizagem privilegiem o desenvolvimento de habilidades para buscar informações, selecionar, interpretar, relacionar e processar conhecimentos.

Cada área do conhecimento tem sua importância na formação do leitor e do autor de textos orais e escritos. Assim, é o conjunto dos educadores que irá garantir a ampliação do acesso das crianças e jovens ao mundo letrado. Mas, evidentemente, existe uma diferença entre o trabalho de leitura e de produção em Língua Portuguesa e nas outras áreas: para a Língua Portuguesa, a leitura e a produção de textos são os objetos de ensino e aprendizagem.

Já, segundo Zoraide Faustino da Silva:



(...) os professores das outras áreas utilizam a leitura e a escrita como instrumentos para a aprendizagem de conteúdos de sua área. As capacidades de leitura e produção funcionam como ferramentas que se relacionam dialeticamente com os conteúdos dessas áreas.

Trata-se de uma relação de mão dupla. Para que aprendam os conteúdos das áreas, os alunos precisam saber explorar um texto, o que significa:

- localizar informações;
- fazer inferências;
- identificar idéias principais;
- distinguir fato de opinião;
- reconhecer a intencionalidade do autor;
- avaliar criticamente as informações e os argumentos;
- lidar com o vocabulário específico da área etc.

Por outro lado, os conteúdos das diferentes áreas, seus conceitos, habilidades, valores e procedimentos concorrem para a ampliação do letramento, tornando o sujeito mais apto a ler o mundo em que vive (Faustino, 2006).

Esse trabalho com a leitura e a produção de texto em todas as áreas do currículo insere-se num movimento mais amplo de organização curricular, que se conecta com as realidades culturais do aluno e com o território onde se situa a escola.

Para serem significativas, as vivências em sala de aula precisam estar relacionadas às práticas culturais dos alunos: o lazer, o trabalho, o estudo, as relações do cotidiano, as religiões, os rituais etc.

O conhecimento dessas práticas e o acesso a diferentes espaços, na escola e fora dela, no bairro e na cidade, são fundamentais para ampliar os níveis de letramento dos alunos.

A falta de sintonia entre o currículo escolar e a realidade tem sido apontada como uma das causas do desinteresse dos adolescentes pela escola e pelos estudos.

Essa falta de sintonia se manifesta, em primeiro lugar, na distância que se estabelece entre os conhecimentos universais, veiculados pelas diferentes disciplinas, e o território onde se localiza a escola e vivem os alunos: a vivência é um atributo do lugar; é nele que se estabelecem as relações sociais com as instituições e com o trabalho e que se desenvolvem a subjetividade e a cultura.

A relação do indivíduo com a vida é mediada pelo lugar em que ele vive.(...)Como pode haver aprendizagem com um currículo apartado da vida que pulsa ao redor da escola?

A relação do indivíduo com a vida é mediada pelo lugar em que ele vive. A aprendizagem implica construção de sentido, e o que faz sentido para os alunos são suas vivências e práticas culturais: as relações sociais que estabelecem, os saberes que já trazem para a escola, as crenças e os valores com os quais se identificam.

Essa etapa da escolaridade coincide com o momento em que eles estão passando da infância para a adolescência; assim, os conflitos são acentuados e quase tudo é questionado: o mundo dos adultos, a escola, seus conteúdos e seus métodos.

Como pode haver aprendizagem com um currículo apartado da vida que pulsa ao redor da escola?

A escola estará compreendendo o aluno com o qual lida e o espaço em que ele vive, se intensificar a sua prática na vida do lugar e se enraizar no território. Cabe a ela representar a cultura local, valorizá-la, disseminá-la, propiciando o intercâmbio entre ela e o que é disposto no mundo, para melhorar a vida do sujeito de aprendizagem e de sua comunidade.

Além disso, a escola deve considerar o processo histórico da globalização e a presença das mídias e tecnologias no território e procurar responder a algumas questões:

- Como isso se manifesta no local?
- Que percepções os alunos têm dessas relações?
- Como os conhecimentos universais podem desvelar essas questões?

Interpretar as variáveis e contribuir para que os estudantes compreendam os processos sociais que ocorrem no lugar onde vivem, a partir dos conceitos específicos das diferentes áreas do conhecimento, é, portanto, o grande papel da escola pública.

É importante também que a escola se articule com outras instituições e serviços locais, principalmente os de

caráter educacional, potencializando e complementando a formação necessária às nossas crianças e jovens.

Em decorrência desse cenário, o currículo escolar precisa dialogar com a dimensão e a velocidade da cultura global. Segundo Chaveiro (2006):

(...) a escola, e sua prática, deve mediar o lugar com o global, respeitando o que é singular e aprendendo com o que é universal. (...) A vida e o conhecimento juntos podem então esclarecer o mundo que existe no lugar e efetivar uma consciência do modo como o lugar participa do mundo.

O Projeto e suas propostas curriculares

O fortalecimento do papel dos professores como leitores, escritores e autores de atividades curriculares para seus alunos é outro aspecto bastante valorizado no Projeto. Isso porque, além de colocar o professor como produtor de conhecimento, ele pretende disseminar as atividades produzidas, contribuindo para a sua irradiação em outros municípios.

Para realizar essas finalidades, o Projeto oferece um programa de formação continuada sistemática, com duração de três anos, destinado a professores e gestores que atuam no ciclo de 5^a a 8^a série. A participação desses educadores está condicionada à adesão.

Esse programa prevê momentos presenciais e a distância e é realizado sob a forma de oficinas, conduzidas pelo CENPEC, nos municípios que aderiram ao Projeto. Nessas oficinas, professores e gestores têm a oportunidade de refletir sobre os critérios para selecionar os conteúdos e os temas em cada uma das áreas, discutir e desenvolver as novas práticas docentes, buscar novas formas de trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula e produzir as atividades curriculares sequenciadas para seus alunos.

Vejam como os princípios do Projeto estão se concretizando nas diferentes áreas e que propostas curriculares estão sendo construídas.

Propostas para todas as disciplinas

Leia, a seguir, um resumo das propostas elaboradas, em conjunto, pelos formadores do CENPEC e os professores de São Carlos, fruto do Programa de Formação desenvolvido nesse município, em 2006.

ARTE

MARIA TERESINHA TELES GUERRA
Formadora do Cenpec na área de Artes.

Educar para a produção e a compreensão das manifestações artísticas contribui de forma inequívoca para a leitura de mundo e das inúmeras culturas, para o letramento, para a ampliação do olhar sobre si próprio e sobre o outro.

Essa concepção orientou a organização dos trabalhos dos professores de Arte, que definiram CIDARTE como tema, numa clara demonstração da inexistência de fronteiras entre o território da arte e o da cidade; vendo-o como algo híbrido, imbricado de valores simbólicos, com um grande, amplo e profundo acervo artístico, histórico e cultural, patrimônio material e imaterial da cidade e dos que nela habitam.

Os professores optaram pelas Artes Visuais como a linguagem a ser trabalhada durante a formação, considerando a presença maciça da imagem nas sociedades contemporâneas e a urgência da formação de leitores e produtores nestes códigos.

Foram privilegiadas quatro de suas modalidades:

- Fotografia — com foco na figura humana em seus contextos;
- História em Quadrinhos — a temática é a cidade;
- Desenho — que privilegia a arquitetura urbana e a instalação como forma de denúncia daquilo que, na cidade, seria urgente interferir.

Em seu transcorrer, pretende-se investigar as manifestações artísticas e estéticas locais, bem como os equipamentos culturais disponíveis na cidade de São Carlos, a fim de promover uma relação de intercâmbio entre a escola, o entorno, a cidade e a região.

A arquitetura da cidade será objeto de observação e estudo, com seus monumentos, museus, teatros, parques, casarios, cemitérios, *outdoors*, vitrines, propaganda, publicidade, grafites, pichação, lendas, festas, manifestações culturais etc.

O trabalho com a leitura e a produção textual terá, como tema central de análise, os textos não-verbais. Também será dada atenção especial à linguagem verbal, em suas modalidades escrita e oral, de forma que os alunos desenvolvam habilidades para realizar pesquisas, registros e entrevistas, produzir resenhas e se apropriar da produção artística da humanidade também por meio do estudo da História das Artes.

CIÊNCIAS

MARIA ISABEL IORIO SONCINI
Formadora do Cenpec na área de Ciências.

Considerando que a escola é mais viva e os conhecimentos da área mais significativos para o aluno quando ele consegue identificar as relações entre o que aprende na escola e seu cotidiano, que a escola não pode estar separada da comunidade e que o conhecimento não pode ficar fechado em si mesmo, para abordar o tema escolhido para desenvolvimento das oficinas de formação — “Terra e Universo – a morada de todos nós” — foi proposto aos alunos que investigassem o que pensam suas famílias a respeito das origens da Terra e do Universo.

A partir dessas representações, trabalhando-se com a metodologia da problematização, desenvolveu-se um conjunto de atividades de observação de espaços da cidade — como aterros, praças, a região da microbacia do bairro de Aracy — em integração com Geografia e com projetos ambientais locais.

Durante todo o processo, os alunos são convidados a argumentar, ler e produzir textos de diferentes gêneros: relatórios, tabelas, quadros, gráficos, esquemas, imagens, músicas, poemas.

O desenvolvimento da oralidade também tem seu lugar no ensino de Ciências por meio da discussão de idéias; defesas de pontos de vista com argumentos; exposição de dúvidas, de hipóteses e de conclusões e realização de seminários.

GEOGRAFIA

SILAS MARTINS JUNQUEIRA
Formador do Cenpec na área de Geografia.

O trabalho de formação em Geografia terá como base a realização de um estudo do meio no bairro de Cidade Aracy, onde se desenvolvem também os projetos Ações em Rede e Entre na Roda.

Essa ação tem como objetivo colocar os educadores em contato com a realidade do bairro, ao mesmo tempo que se apropriam da metodologia do estudo do meio, com seus momentos específicos de planejamento, saída a campo e retorno. Pretende-se direcionar o estudo para que os professores reflitam e problematizem as práticas culturais locais,

conhecendo os lugares, as pessoas, as instituições e o que expressam, propondo, inclusive, possíveis ações de melhorias.

Em princípio, haverá um esforço para articular os líderes comunitários, as ONGs, os projetos, os órgãos públicos e demais instituições que lá atuam, na intenção de que se conheçam e possam agir conjuntamente no bairro. O passo seguinte implica a articulação dos produtos obtidos no estudo do meio com os conceitos geográficos de lugar, paisagem, território e territorialidade.

O trabalho com a leitura e a produção de textos se dá durante todo o desenvolvimento da proposta, com a utilização de diversos gêneros que utilizam diferentes linguagens: fotos, depoimentos, entrevistas, croquis, relatórios.

MATEMÁTICA

LENIR MORGADO DA SILVA
Formadora do Cenpec na área de Matemática.

Refletir sobre o ensino da Matemática implica pensar sobre a sua natureza e os processos de produção do seu saber. É de fundamental importância analisar o que é a Matemática, qual seu objeto de estudo, por que e para que se ensina Matemática.

Além da sua dimensão formativa — auxilia na formação intelectual do sujeito, desenvolve um tipo particular de pensamento e raciocínio — ela tem papel instrumental — constitui uma ferramenta útil para a execução de atividades cotidianas — e contribui para a interpretação e a intervenção do indivíduo na sociedade.

Na elaboração de sua proposta de formação, a área levou em conta tanto essas diferentes dimensões quanto a necessidade de considerar os conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes e a realidade em que vivem.

Assim, foi escolhido o tema “Estatística”, enfatizando-se o estudo de gráficos como meio de explicitar o uso social da leitura. O trabalho proposto apresenta diversas situações em que se faz necessário a leitura de gráficos, por exemplo, em artigos da mídia impressa e televisiva.

A metodologia escolhida foi a de Resolução de Problemas com foco na problematização, investigação e leitura de enunciados.

HISTÓRIA

ANTONIO APARECIDO PRIMO
Formador do Cenpec na área de História.

A área adota uma concepção de História segundo a qual tanto historiadores quanto professores realizam seus trabalhos a partir de problemas e/ou temas trazidos pelo presente, relacionando-os ao passado e refletindo sobre o futuro.

Nessa ótica, o ensino parte de questões do presente, volta ao passado para ampliar as reflexões e retorna ao presente. E é segundo ela que o tema definido pelos professores de História para os trabalhos de formação — “História, memória, juventude, família e diversidade cultural” — será desenvolvido, considerando-se diferentes famílias que viveram na cidade de São Carlos, em momentos históricos distintos, relacionando-os com o panorama geral do país e do mundo.

Nesta proposta, ressalta-se ainda a importância de os alunos perceberem que um texto constitui uma versão do conhecimento histórico. O uso de documentos históricos — principalmente se for observada a tendência atual de considerar documentos os textos escritos (oficiais, jornalísticos, literários(...)), as construções e as organizações dos espaços urbanos e rurais, a música, a dança, as imagens (pinturas, fotos, filmes, propagandas, charges etc.), os gestos, a tradição oral etc. — abre possibilidades para que o professor trabalhe com variados gêneros e linguagens, aspecto fundamental para ampliar o letramento dos estudantes.

EDUCAÇÃO FÍSICA

ADRIANO VIEIRA
Formador do Cenpec na área de Educação Física.

Propõe-se a construção de um currículo crítico para ser desenvolvido nas aulas de Educação Física, levando em conta as necessidades dos alunos, seus saberes e sua cultura.

Sendo a cidade o lugar da vivência do sujeito, cabe à Educação Física ajudar o aluno a se instrumentalizar para se movimentar adequadamente nesse espaço.

É importante compreender que os alunos já se movimentam e o fazem mergulhados em sua cultura

e nas interações com outros, na cidade onde moram. Movimentam-se para trabalhar, estudar, divertir-se, interagir nos grupos, significando e ressignificando seus movimentos e as suas finalidades. Então, é preciso saber mais sobre essas ações dos alunos e conhecer as características da cidade para serem problematizadas nas aulas. Nesse currículo, as habilidades de leitura e de produção de textos, assim como os conhecimentos específicos da área, são essenciais.

Para se apropriar dos conhecimentos da área, o aluno utiliza diversas linguagens: audiovisual, corporal/gestual, musical, plástica e, sobretudo, a linguagem verbal – escrita e falada –, pois muitos dos conhecimentos estudados, organizados e sistematizados pela Educação Física encontram-se materializados em livros, revistas, jornais, almanaques, vídeos, discos, fitas cassetes(...)

LÍNGUA PORTUGUESA

LUIZA ESMERALDA FAUSTINONI
Formadora do Cenpec na área de Língua Portuguesa.

A língua materna é a nossa porta de entrada para o mundo da cultura. Pela linguagem, nos comunicamos, expressamo-nos, defendemos pontos de vista, partilhamos idéias, produzimos cultura, participamos da vida social. Desde que nascemos, iniciamos um aprendizado sempre acompanhado pela Língua, como sistema simbólico, e pela linguagem, como atividade discursiva e cognitiva.

Na nossa sociedade, a leitura e a produção de textos verbais são práticas culturais que permeiam outras práticas culturais.

Partindo desses pressupostos, a área de Língua Portuguesa definiu, como foco, o conhecimento dos hábitos de leitura e de produção de texto dos alunos, mães e pais, bem como as vivências culturais do entorno: manifestações culturais, momentos de lazer, frequência a bibliotecas, teatros, museus.

Pretendeu-se, com isso: conhecer os repertórios de letramento dos alunos e das famílias; identificar que acesso eles têm aos equipamentos culturais disponíveis na comunidade mais próxima e mais distante e como usufruem deles; aumentar as possibilidades de uso dos espaços educativos do entorno para a ampliação dos níveis de letramento.

Buscou-se, ainda, durante a formação, propiciar aos alunos a possibilidade de conhecer os diferentes discursos que circulam na sociedade e desenvolver habilidades para que possam reconhecer qual a sua intencionalidade, fomentar o senso crítico e produzir textos adequados às diferentes situações de vida.

Apropriação conceitual e metodológica

O envolvimento dos gestores das escolas e das secretarias e/ou órgãos regionais, pertencentes ao município parceiro, também é fundamental. Ele possibilita a irradiação do Projeto dentro das escolas e para outras escolas do município.

No caso do município de São Carlos, a equipe técnica da Diretoria de Ensino, por meio de seus Assistentes Técnicos Pedagógicos - ATPs, desenvolve oficinas de formação que se articulam com aquelas realizadas pela equipe do CENPEC, complementando-as.

Esse envolvimento possibilita que os professores e gestores das escolas e das secretarias se apropriem da concepção e metodologia do Projeto e possam dar continuidade a ele, mesmo depois que a equipe do CENPEC e da Fundação Volkswagen encerrarem as suas atividades.

A avaliação do Projeto e alguns resultados

O Projeto tem uma metodologia de acompanhamento e avaliação dos processos, resultados e impactos que são obtidos nas escolas e nas secretarias de educação dos municípios onde é realizado.

A gestão desse acompanhamento é viabilizada de forma compartilhada entre os diferentes parceiros: a Fundação Volkswagen, o município participante e o CENPEC. São realizadas reuniões entre esses parceiros para planejamento conjunto e monitoramento dos resultados parciais, além de visitas conjuntas de acompanhamento a algumas escolas do município que aderiram ao Projeto.

Alguns aspectos vêm sendo monitorados pela Gestão do Programa:

- Como os professores das diferentes áreas do conhecimento estão trabalhando com a leitura e escrita nas escolas?
- Como eles estão relacionando os conteúdos com as práticas culturais do Território?

- Os gestores escolares estão acompanhando e subsidiando o trabalho dos professores?
- Como tem sido organizado e conduzido o horário de trabalho coletivo nas escolas (HTPC)?
- Tem havido disseminação do Projeto para outras escolas do município?
- Os alunos estão melhorando sua capacidade de leitura e escrita?

Após um ano e meio de desenvolvimento do projeto, já se evidenciam resultados:

- Os professores de todas as áreas do conhecimento elaboraram, durante os encontros de formação, atividades de aprendizagem encadeadas, a serem desenvolvidas em sala de aula. Estas atividades foram construídas a partir de um tema selecionado, levando-se em conta tanto as vivências dos alunos quanto os conceitos-chave de cada área do currículo. Nas propostas elaboradas para o desenvolvimento dos conteúdos, a leitura e a produção de textos ganharam atenção especial.
- O trabalho extrapolou os muros da escola e se estendeu para a comunidade. O estudo do meio, as entrevistas, a observação e a análise dos espaços da cidade e de sua arquitetura, a utilização de mapas e gráficos, a análise de documentos históricos, as pesquisas sobre os hábitos de leitura da comunidade e a identificação de manifestações culturais possibilitaram a elaboração de propostas didáticas sintonizadas com o meio em que os alunos vivem, dando sentido à busca do conhecimento. Essa forma de trabalho gerou aprendizagem para os professores, colocando-os como autores de sua própria prática e fortalecendo uma atitude profissional mais reflexiva e investigativa.
- Em relação aos gestores, houve um fortalecimento do seu papel de articulador do currículo, quer no interior da escola, quer entre a escola e a comunidade. Sua participação nas diferentes ações do Projeto os aproximou dos professores, aumentando sua cumplicidade, facilitando o acompanhamento do ensino e da aprendizagem. Em muitas escolas, esse envolvimento possibilitou a disseminação do Projeto para outros professores que não participaram da formação.

Em 2007, os municípios de São Sebastião, Caraguatuba e Peruíbe implantaram o Projeto em suas escolas. Esse movimento indica que muitos profes-

sores e gestores estão mobilizados para buscar novos caminhos que conduzam à melhoria da qualidade da educação oferecida nesse ciclo de ensino. Indica também que esse desafio pode ser mais bem enfrentado quando partilhado com outros atores da sociedade, quando se transforma num desafio de todos.

Referências

- FAUSTINONI da Silva, Zoraide. Leitura e produção de textos no ensino fundamental. *Currículo em Debate*, Goiás, SEE, Caderno 3, 2006.
- CHAVEIRO, Eguimar Felício. A escola pública entre o lugar e o mundo. *Currículo em Debate*, Goiás, SEE, Caderno 3, 2006.
- FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN/CENPEC. *Entre na Roda: leitura na escola e na comunidade*. Introdução. São Paulo: 2006.

Notas

- 1 Nesse Projeto, propõe-se que a seleção dos conteúdos se pautar por critérios de abrangência explicativa para a compreensão da sociedade e da realidade local, e que as habilidades de leitura e de produção de textos, orais e escritos, sejam o eixo integrador das diferentes áreas do conhecimento.
- 2 Os resultados deste estudo se encontram no especial Estudos CENPEC, nesta edição.

Projeto Gente Nova: Matemática, poesia, leitura e geometria, para viver as diferenças.

ANA PAULA DE OLIVEIRA*

Decidi ser professora de Matemática por querer transmitir o amor que sentia por essa ciência aos meus alunos e, assim, ajudá-los em sua aprendizagem, estimulando-os a gostar da matéria sem ter medo de aprender. Quando comecei a lecionar, pensei em colocar em prática o que sempre quis, e foi aí que as dificuldades começaram.

A primeira delas era a de não ser professora efetiva e, portanto, todo ano, era designada para uma escola diferente; às vezes, até num mesmo ano, passava por várias escolas. O meu propósito, como professora, de certa forma, era colocado em prática, mas nunca conseguia saber se havia obtido algum resultado, pois não era possível sequer verificar os progressos de qualquer de minhas turmas.

Muitas vezes pensei em desistir, pois me sentia “remando contra a maré”, porém, sempre acontecia algo que me trazia esperanças e me fazia continuar. Quando fui efetivada em uma escola pública, onde hoje leciono, fiquei motivada porque poderia, enfim, acompanhar meus alunos e verificar se eu estava no caminho certo. Essa escola fica em Itirapina, uma cidade pequena do interior de São Paulo, em um bairro que sofre discriminação. Felizmente, a situação está mudando graças à escola, à comunidade do bairro, às ONGs e ao poder público local.

Os alunos, em grande parte, são carentes e esta condição não está relacionada somente às condições financeiras. A escola tem um papel de suma importância em suas vidas, portanto, eu, como uma educadora nessa instituição, tinha uma enorme responsabilidade e não poderia, de forma alguma, decepcionar os alunos ou não cumprir a minha função.

Uma de minhas turmas era de 5ª série e eu teria a oportunidade de acompanhá-los até o término do ensi-

no fundamental, então, não poderia falhar, minha prática pedagógica seria responsável pelo sucesso ou o fracasso deles.

Notei falas e atitudes preconceituosas entre os alunos, e percebi que seria necessário trabalhar esse assunto com eles, sem deixar de lado os conteúdos matemáticos que queria abordar.

Geometria para estimular a convivência

Desenvolvi, então, um projeto de trabalho intitulado Gente Nova. Nele, os alunos perceberam a importância de conviver com as diferenças e seus benefícios. Com esse objetivo, preparei uma seqüência de atividades para que eles pudessem se conhecer melhor e também refletir sobre as regras de convivência e os valores sociais. Ao mesmo tempo, ensinei-lhes algumas noções e conceitos de geometria e resolução de problemas.

Conversei com todos sobre o projeto para que pudessem conhecer seus objetivos e as razões que me levaram a planejá-lo, de forma que se envolvessem nas atividades. Em seguida, convidei-os a ouvir a canção *Aquarela*, de Toquinho. Inicialmente, procurei saber se os alunos conheciam a música — do que ela tratava — o compositor e o cantor, se já a tinham escutado antes e se gostavam da canção.

Essa conversa foi mediada com perguntas e orientações para a organização da exposição oral. Algumas regras foram lembradas: esperar a vez de falar, falar um de cada vez, respeitar a fala do outro(...) Esse momento foi importante para o grupo e houve bastante troca de informações. Muitos já tinham ouvido a canção, mas não haviam prestado atenção nos seus significados. Assim, após ouvir a canção e acompanhar a leitura da letra, destaquei, com os alunos, as belíssimas imagens que ela provoca e o jogo de palavras utilizado pelo compositor para despertar as emoções. Acrescentei também infor-

* ANA PAULA DE OLIVEIRA é professora de escolas públicas e participante do *Projeto Leitura e Escrita*, em São Carlos, desde 2005.

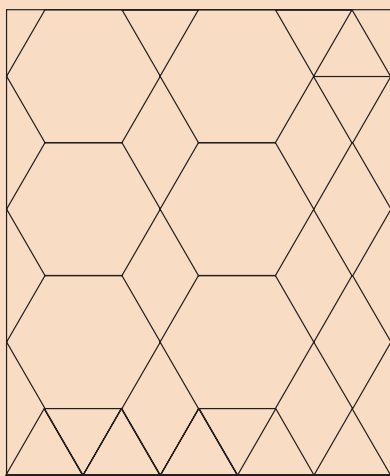
mações sobre o compositor e o cantor, que muitos não conheciam.

A seguir, para desenvolver uma das atividades que compunham o projeto, dividi a classe de 32 alunos em grupos de quatro. Meu objetivo era trabalhar com a composição e a decomposição de figuras planas e, ao mesmo tempo, melhorar a oralidade, a escuta, a leitura e a produção de texto.

Os alunos tiveram que resolver uma questão: representar, por meio de uma composição geométrica, um trecho da canção. Para isso, cada grupo recebeu uma estrofe da música e uma folha com figuras geométricas planas (ver modelo abaixo).

Cada grupo leu a sua estrofe e observou o quadro com a composição geométrica. Os alunos decidiram qual ilustração (representação gráfica) fazer enquanto escutavam a música. As produções foram realizadas em cartolina e cada grupo expôs oralmente sua produção e a disponibilizou para análise dos demais grupos.

O grupo não especificou a qual estrofe a produção se referia. Dessa forma, os colegas tinham que resolver a questão: descobrir qual estrofe fora representada na ilus-



tração do outro grupo. Nesse momento, os alunos precisaram se organizar, escutar o outro e respeitar a sua opinião e conclusão. Também foi necessário justificar a conclusão, argumentando a favor dela.

Os alunos reconheceram os nomes das figuras: hexágono regular, losango, triângulo equilátero, e suas composições (seis triângulos equiláteros compõem um he-

xágono regular, dois triângulos equiláteros formam um losango, três triângulos equiláteros formam um trapézio isósceles etc.)

Depois, conduzi uma discussão sobre a realização das atividades em grupo, por meio de perguntas que tinham o objetivo de nos fazer refletir sobre as dificuldades da tarefa, as formas de solução encontradas, as negociações feitas com os colegas do grupo e com a classe, as atitudes e os comportamentos. Também foram estabelecidas metas para a correção dos problemas detectados. Para finalizar, os alunos leram a seguinte frase para reflexão e motivação:

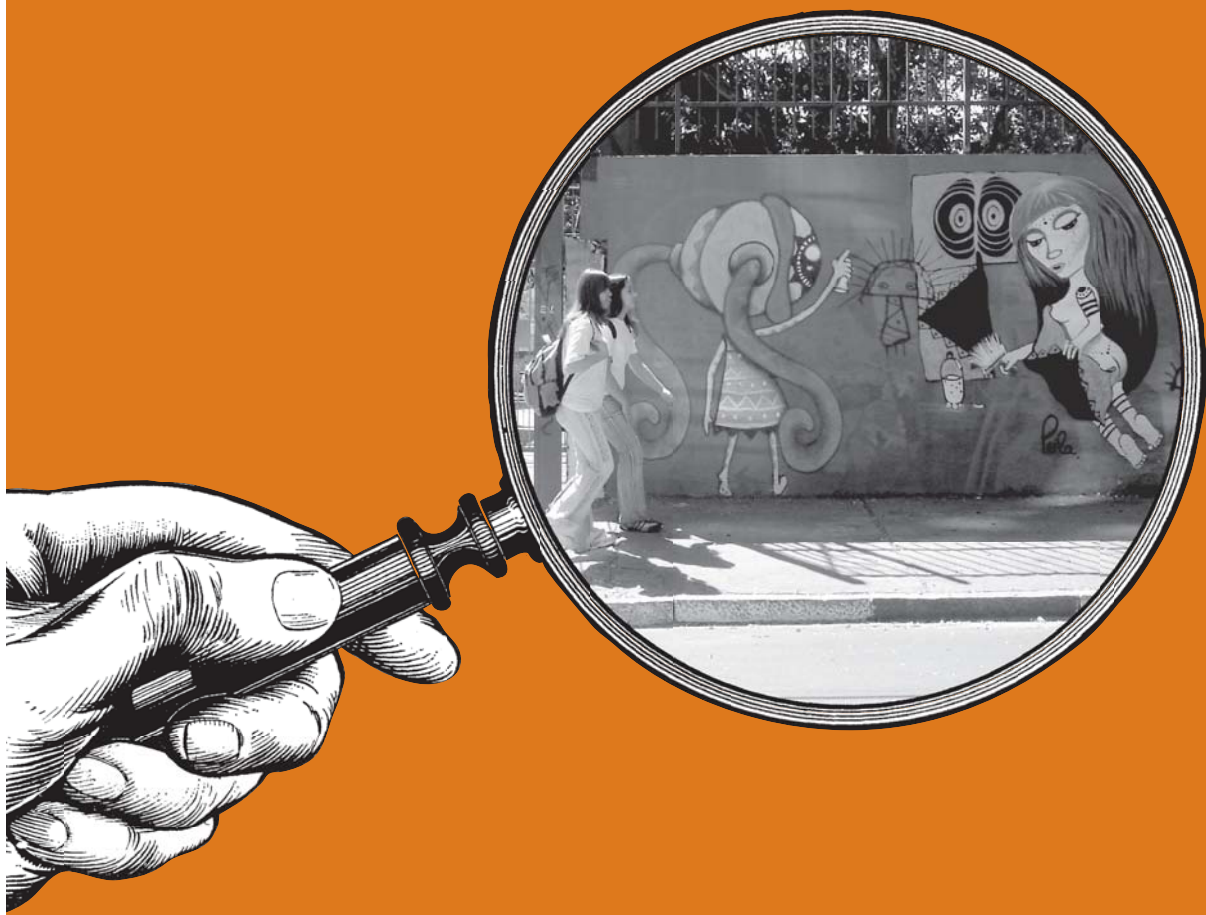
Somos todos anjos de uma asa só. E só podemos voar quando abraçados uns aos outros.¹

Considero esse projeto bastante válido. Tive a oportunidade de acompanhar a mesma turma na 6ª série e, novamente, na 8ª, e notei que o Gente Nova estava presente nas atitudes e nos discursos dos alunos em todas as atividades e projetos desenvolvidos. São fundamentais, para o progresso dos alunos, as possibilidades criadas em sala de aula para a exposição oral organizada dos conhecimentos que eles trazem, a mediação do professor para a organização desses conhecimentos, sua ampliação e aprofundamento.

É igualmente importante o trabalho em grupos, mediado atentamente pelo professor, para a troca e a construção coletiva dos conhecimentos, atitudes e valores. Os resultados foram visíveis também no desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de textos orais e escritos. Continuo aplicando esse projeto, que hoje chamo de “Autoconhecimento para uma boa convivência”, e adaptando-o a cada uma de minhas turmas.

Nota

¹ In: *A janela e o espelho* (autor desconhecido). Disponível em: <[www.http://alvorada.am.br/mensagem](http://alvorada.am.br/mensagem)>.



O que deve ser feito para melhorar as escolas paulistas?¹

NORMAN GALL*



TV Globo, na sua novela *Os Sete Pecados*, mostra uma escola pública na periferia de São Paulo. A escola está coberta de grafites, ensina pouco e funciona sob ameaça permanente de desordem. Uma jovem diretora idealista chega a essa escola prometendo melhorar o ensino e o aprendizado, mas desiste depois de uma guerra de comida na cantina da escola. Ela decide renunciar, porém um aluno pobre a convence a ficar, suplicando: “A senhora precisa ficar, é a única pessoa aqui que se preocupa com a gente, de outro jeito nunca vou aprender nada nessa escola.”

Nos registros sobre a educação pública não faltam exemplos de heroísmo individual – de diretores, professores e estudantes – lutando contra a esterilidade e o desperdício de um sistema fracassado. Mas o desempenho do sistema como um todo – ou dos sistemas, nessa federação descentralizada de Estados e municípios – é tão ruim que, no geral, está corroendo a estabilidade e o desenvolvimento futuro do Brasil.

Os apelos para que se inicie uma reforma séria são ouvidos cada vez com mais intensidade. As reformas da educação pública normalmente começam sob condições adversas. Seu sucesso depende da liderança política no topo das instituições públicas e também da mobilização no ponto mais baixo da pirâmide social que se beneficiaria com escolas melhores.

* NORMAN GALL é diretor executivo do Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial < www.braudel.org.br >, e-mail: < ngall@braudel.org.br >.

O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva estabeleceu um prazo para as escolas brasileiras atingirem os níveis de desempenho médio encontrados nos países mais avançados: 2022. Que políticas e investimentos novos são necessários para que o Brasil se aproxime da meta?

Desenvolvimento da capacidade institucional

No início deste ano, e durante cinco semanas, uma equipe do Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial realizou uma pesquisa de campo sobre a reforma escolar em Nova York, entrevistando estudantes, professores e diretores em escolas de bairros pobres, para saber que estratégias e métodos poderiam ser utilizados para melhorar a educação pública em São Paulo e no Brasil. A principal lição desse trabalho é que o País precisa investir no desenvolvimento da capacidade institucional.

Descobrimos que as reformas realizadas em Nova York seguiram um modelo desenvolvido na Inglaterra nas duas últimas décadas, instituído no governo conservador de Margaret Thatcher e consolidado na última década pelo governo trabalhista de Tony Blair.

Segundo Michael Barber, que conduziu a reforma escolar na Inglaterra de 1997 a 2005, as “reformas realmente radicais” da era Thatcher-Blair progrediram com base em três idéias centrais:

1. a criação de padrões e responsabilidade;
2. a criação de capacidades e colaboração, “garantindo a oferta de professores e melhorando seus salários, criando oportunidades para as escolas colaborarem, e investindo no desenvolvimento profissional”;
3. a formação de um “quase-mercado em serviços públicos, explorando o poder de escolha, a competição saudável, a transparência e os incentivos, e é nesse campo que o debate educacional está entrando agora”.

As condições adversas em São Paulo e Nova York têm sido o desempenho acadêmico precário, os altos índices de evasão escolar, a ausência de um padrão de ensino, a desordem crônica nas escolas, a falta de uma supervisão eficaz, o desânimo e a apatia entre os professores e as poucas expectativas de um futuro melhor.

No caso de São Paulo, a essas dificuldades deve-se acrescentar a proteção legal para as faltas frequentes de muitos professores, o que agrava a desordem nas

escolas e desmoraliza os alunos, e também a negligência e a anarquia dos currículos e métodos de ensino que contribuem para as altas taxas de fracasso acadêmico. Além disso, a classe política do Brasil não tem muito interesse em promover os esforços a longo prazo para melhorar o ensino e o aprendizado.

Em Nova York, o grupo que liderou a reforma escolar surgiu fora da classe política tradicional, conduzido pelo prefeito Michael Bloomberg, um empresário bilionário, e o secretário da Educação Joel Klein, advogado.

Da mesma maneira, os líderes empresariais brasileiros começaram a fazer pressão em favor de melhorias no ensino público. Esses esforços precisam ser intensificados e expandidos para ganharem impulso.

O Brasil tem algumas vantagens para melhorar suas escolas:

1. seu sistema federativo descentralizado abrange uma ampla variedade de Estados e municípios de diferentes tamanhos e perfis econômicos e sociais. Essa diversidade serve para experimentos com diferentes abordagens e estratégias locais;
2. refletindo a preocupação generalizada sobre a qualidade do ensino público, o Governo Federal lançou recentemente o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), prometendo um grande financiamento nos próximos anos;
3. o jovem ministro da Educação, Fernando Haddad, desfruta da confiança do presidente Lula e das lideranças educacionais;
4. os esforços para melhorar as escolas públicas contam com apoio político e financeiro do setor privado. O Ministério da Educação adotou as metas propostas no plano “Todos pela Educação”, uma coalizão do setor privado;
5. o Estado de São Paulo, com uma população maior do que a da Argentina ou da Califórnia (41 milhões) e com um dos maiores sistemas escolares do mundo (5,5 milhões de alunos) está em excelente situação fiscal para financiar a melhoria do ensino público. Contará com impostos e *royalties* adicionais vindos da atividade econômica gerada pelas recentes descobertas de gás e petróleo na Bacia de Santos.

Mais denúncias e diagnósticos do que soluções

Apesar das críticas sobre a falência das escolas brasileiras, algumas iniciativas importantes vêm surgindo.

No momento, o sistema escolar brasileiro carece de uma capacidade institucional que promova um aperfeiçoamento do ensino e do aprendizado.

O Distrito Federal, com um sistema escolar que abrange 500 mil alunos, está adotando um currículo unificado e incentivos para o desempenho de escolas e professores, como parte das negociações salariais, e está implementando um dos primeiros programas de segurança escolar no Brasil.

Em Minas Gerais, onde, a partir de 1991, as reformas no sistema educacional foram esporádicas, a eleição, pela comunidade, dos diretores de escolas aprovados em exames de qualificação se consolidou. Encontrou-se um meio para se demitir os professores deficientes. E, mais importante, o nível de alfabetização dos alunos é testado depois dos seus dois primeiros anos na escola primária, para reforçar a aprendizagem.

Em Pernambuco, o programa Procentro, patrocinado pelo setor privado, oferece um ensino secundário de alta qualidade e em tempo integral em escolas públicas de 20 cidades do interior.

É mais fácil denunciar e diagnosticar as deficiências do ensino público brasileiro do que propor soluções viáveis.

Como o Brasil é um vasto arquipélago de diversas comunidades, com diferentes níveis de desenvolvimento, o seu sistema federal descentralizado desencoraja iniciativas no campo educacional que possam abranger a nação inteira.

Os investimentos precisam ser seletivos, baseados em iniciativas de estados e municípios que tentam melhorar as escolas locais e buscam apoio financeiro e técnico.

Esforços localizados e dispersos podem ser importantes, embora qualquer empenho significativo para melhorar as escolas do Brasil levará anos e exigirá uma estratégia a longo prazo coerente para superar estas dificuldades básicas:

O que ensinar?

É preciso um conteúdo maior e melhor. Uma razão para que as crianças brasileiras aprendam tão pouco na escola e apresentem um desempenho tão medíocre nos testes nacionais e internacionais é que não existe nenhum currículo adotado pelas autoridades municipais, estaduais ou federais. Os vagos “parâmetros curriculares” do Ministério da Educação orientam muito pouco os professores quanto aos conteúdos na sala de aula. É necessário um esforço dedicado para se adotarem padrões de aprendizagem e um currículo mais enriquecido.

Implementação das mudanças

Devem ser criados novos institutos, similares à Leadership Academy de Nova York, a fim de treinar supervisores, mentores e mestres a intervirem nas salas de aula para darem um suporte às melhorias na prática do ensino. No momento, o sistema escolar brasileiro carece de uma capacidade institucional que promova um aperfeiçoamento do ensino e do aprendizado.

Não existe supervisão ou apoio algum aos professores no trato de suas próprias deficiências e do fracasso de um aluno no seu aprendizado. Entre as burocracias centrais e as escolas e professores não há gestores intermediários para implementar os padrões e as práticas.

As novas metas anunciadas pelo Governo Federal e propostas por grupos privados não serão alcançadas sem que se promova esta gestão intermediária e a qualidade da supervisão. Para isso, são necessários investimentos. E, no caso da supervisão, ela é especialmente importante porque as universidades e institutos de pedagogia preparam mal os professores para o trabalho em sala de aula.

Novos incentivos

Para melhorar o ensino público, é preciso uma reestruturação dos incentivos.

Professores, diretores, escolas inteiras e distritos escolares precisam de recompensas pelo melhor desempenho dos alunos. Ausências freqüentes de professores e diretores não devem ser toleradas.



Avaliação do progresso

Os dados produzidos pelos exames estaduais e nacionais não são usados para diagnosticar e melhorar o desempenho do estudante. Em muitos casos, nem chegam às escolas. Escandalosamente, os resultados dos testes promovidos pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - Saresp não são nem mesmo publicados. Assim, os pais ficam desprovidos de informações vitais sobre o progresso acadêmico de seus filhos e suas escolas.

O Ministério da Educação promete corrigir essa falha, dando notas a todas as escolas do Brasil, como está sendo feito em Nova York. Mas é preciso melhorar a avaliação, com conseqüências não só para um desempenho excelente como também para o medíocre.

As escolas devem fazer anualmente uma auto-avaliação e, junto com suas comunidades, estabelecer um plano de ação para melhorar seu desempenho nos testes padronizados.

A cada três anos, devem ser realizadas avaliações de qualidade por profissionais visitantes.

As autoridades brasileiras também devem considerar a criação de uma superintendência autônoma para avaliar o desempenho escolar, no estilo da instalada recentemente no Chile.

As regiões metropolitanas

Entre as 14 cidades brasileiras com população de mais de 41 milhões de habitantes, o gigantesco sistema escolar de São Paulo exhibe as maiores dificuldades das áreas metropolitanas. Nos exames do Saresp, os alunos freqüentemente são questionados sobre temas que nunca lhes foram ensinados em sala de aula.

A Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados - Sead está elaborando os perfis de todas as 5.800 escolas do Estado de São Paulo, como matrículas, rotação de professores, resultados de testes, promoções, índices de evasão escolar e condições socioeconômicas. Com esses dados, que se acumularam na Secretaria da Educação Estadual sem utilização durante anos, as autoridades poderão direcionar suas intervenções baseando-se nas necessidades de cada escola.

Os governos estaduais anteriores tiveram pouco interesse na solução de problemas sistêmicos da educação pública. Até recentemente havia pouca pressão popular para uma melhora da qualidade do ensino e uma indiferença geral da classe política.

O sistema não entrou em colapso por causa da demanda pública por algum tipo de ensino e porque as escolas são uma fonte abundante de emprego formal e aposentadoria para professores e administradores que, em troca, propiciam um grande número de votos para as elites políticas.

O sistema, em grande parte, é governado por incentivos perversos, que são as regras legais e os costumes de premiar comportamentos contrários aos objetivos declarados das instituições. O sistema não se importa com resultados e parece funcionar visando mais ao benefício de seus empregados e menos ao das pessoas que devem servir.

Em Nova York, o lema da reforma do ensino é “Primeiro, as Crianças”. Não vemos esta prioridade em São Paulo.

É preciso investir mais recursos no processo de aprendizagem. Isso implica criar um currículo básico que estabeleça metas claras para o ensino. Significa a mudança de leis e regulamentos para reduzir as ausências dos professores, um grande problema do sistema educacional brasileiro desde o século XIX. Implica ainda o treinamento de supervisores e mentores para trabalharem dentro das salas de aula com professores e alunos, com o objetivo de melhorar os resultados.

É preciso investir mais recursos no processo de aprendizagem. Isso implica criar um currículo básico que estabeleça metas claras para o ensino.

Significa também descentralizar os poderes de decisão, dentro de uma estrutura geral, para uma direção regional e os diretores de escolas que, em troca, vão se responsabilizar pelos resultados.

O sistema precisa investir na liderança regional. Em algumas regiões, devem ser desenvolvidos programas-piloto, como ocorreu no Bronx, onde novas estratégias e métodos foram experimentados antes de serem aplicados em toda a cidade de Nova York.

Os planos de estudos e os métodos de ensino devem ser enriquecidos para os 700 mil estudantes secundários de São Paulo, obrigados a estudar à noite, assistindo a aulas estéreis e entediantes.

Programas especiais devem ser criados para alunos talentosos cujas necessidades são ignoradas, enquanto professores e diretores lutam com a desordem crônica nas escolas.

Deve ser desenvolvida uma capacidade institucional para tratar desse problema, com o treinamento de especialistas em segurança escolar e a criação de ambientes alternativos de aprendizagem para alunos problemáticos que dificultam o ensino.

Sindicatos

Na América Latina, como em outras sociedades, os sindicatos dos professores freqüentemente se opõem às reformas do ensino, dizendo que são obras de tecnocratas de elite com objetivos não declarados de privatizar as escolas públicas, reduzir os custos e quebrar os sindicatos.

Os sindicatos latino-americanos marcaram a sua oposição às reformas com greves, manifestações de protesto, campanhas na mídia e o seu voto nas eleições.

Porém, no sistema federal do Brasil, os sindicatos de professores também são descentralizados, como os Estados e municípios. Alguns são geridos por burocratas de carreira, com pouco contato com os professores, o que não cria oportunidades de diálogo e negociação, com os líderes sindicais ou com a base de professores, sobre novos incentivos que não ameacem a perda de empregos.

A qualidade da liderança sindical varia entre as localidades, da mesma maneira que a liderança política de Estados e municípios. Em alguns lugares, especialmente no México, República Dominicana e Minas Gerais na década de 1990, como também em Nova York no período de 2003 a 2007, houve negociações bem-sucedidas entre reformadores educacionais e os sindicatos de professores.

Escolas deterioradas significam condições de trabalho deterioradas. Assim, os sindicatos dos professores, fora do Brasil, gradativamente se engajaram na reforma escolar.

Alguns estão treinando e reciclando professores. Outros concordaram com os incentivos em função do desempenho. Em Nova York, Newark, Chicago, Boston, Baltimore, Miami e Minneapolis, os sindicatos aceitam a responsabilidade na administração das escolas públicas.



Em seu excelente livro *Despite the Odds: The Contentious Politics of Education Reform*, a professora Merilee Grindle, do Instituto de Estudos Latino-Americanos da Universidade Harvard, adverte que o futuro da reforma escolar é incerto “quando o apoio de professores é ignorado, quando sindicatos hostis continuam se opondo às mudanças e quando os incentivos para políticos, administradores, professores e pais acabam atuando contra as novas iniciativas”. E acrescenta:

(...) as mudanças no sistema educacional precisam ser implementadas em nível de sala de aula, para aumentar o grau de aprendizado das crianças das habilidades e capacidades necessárias. Isso implica a necessidade de vários níveis de executores para que as novas iniciativas prosperem. Em algum ponto dessa longa cadeia de responsabilidades pelas tomadas de decisão, as atividades de reforma podem esmorecer, vítimas da inércia, da contenção política, dos julgamentos errados, das invejas entre organizações e dos emaranhados logísticos (...)

É preciso coragem para adotar uma reforma escolar

No início desta série de quatro artigos, perguntamos:

- Qual a relação entre ignorância e desordem social?
- Como operar uma sociedade complexa sem uma população instruída?
- Como serão nossas sociedades, daqui a dez ou 20 anos, se nossas crianças não conseguirem aprender?

As autoridades de Nova York, numa atitude louvável, corajosamente decidiram enfrentar a realidade ameaçadora da desordem e do fracasso das suas escolas, respondendo com soluções criativas para corrigir as deformações na estrutura e incentivos do sistema.

Cometeram erros e se expuseram a uma intensa controvérsia política, porém seu trabalho já começa a mostrar resultados. Tanto as notas nas provas de leitura e matemática como os índices de graduação melhoraram, e a violência nas escolas diminuiu.

O secretário da Educação Joel Klein esteve em minha velha escola no Bronx, Evander Childs, para anunciar que



três pequenas escolas que funcionavam naquele prédio conturbado estavam formando 80% dos alunos do nível secundário, em comparação com os 31% em 2002.

“As crianças precisam exercitar leitura, leitura, leitura”, disse Steven Chernigoff, diretor da Bronx High School for Writing and Communication Arts, escola superlotada, com 348 alunos, que ocupa um corredor no edifício da Evander Childs. E completa: “Grande parte da melhora se deve a um trabalho intensivo com os estudantes, individualmente ou em grupos pequenos. Estamos muito bem treinados na utilização de dados para acompanhar o progresso dos alunos a partir do momento em que entram em nossa escola. Explicamos a importância de eles se formarem no tempo certo. Se estão atrasados, oferecemos cursos de verão, aulas nos sábados e aulas individuais no fim da tarde.”

A decisão de se iniciar uma reforma escolar em Nova York foi tomada por um homem, o prefeito Bloomberg, fazendo eco à inquietação geral, nos Estados Unidos, sobre as deficiências da educação pública.

Em São Paulo, a decisão também depende de um homem, o governador José Serra, que se formou em escolas públicas de São Paulo e no Instituto Politécnico, com doutorado em Economia pela Cornell University e que, exilado, trabalhou na Comissão Econômica para a América Latina – Cepal, das Nações Unidas, em Santiago do Chile, e, mais tarde, no Instituto para Estudo Avançado em Princeton, antes de se tornar secretário do Planejamento do Estado de São Paulo, ministro do Planejamento e, depois, da Saúde.

Estas credenciais impressionantes dão esperança para novas iniciativas, fazendo mais pela educação pública do que os governos passados.

Ser governador de São Paulo é missão repleta de problemas. Nos primeiros seis meses como governador, Serra concentrou seus esforços na obtenção de financiamento federal para o Rodoanel em torno da Grande São Paulo, para melhorar os trens suburbanos, prover infra-estrutura sanitária para loteamentos ilegais em torno do reservatório de Guarapiranga e para reparar as rodovias rurais deterioradas.

Em outras palavras, Serra focalizou o *hardware* do sistema, mais do que no *software*. O entanto, é o *software* que torna a sociedade produtiva.

No campo da educação, Serra concentrou-se em iniciativas isoladas, como a contratação de 4 mil estagi-

ários para auxiliarem na alfabetização de crianças nas duas primeiras séries do curso primário.

Embora sejam medidas importantes, há necessidade de uma ação integrada para solucionar os problemas sistêmicos do ensino público, que sofreu terrivelmente por falta de ambição.

Como terá se sentido o governador Serra quando a *Folha de S. Paulo*, no mês passado, mostrou a deterioração da Escola Estadual Firmino de Proença, do bairro da Mooca, onde ele estudou, com os alunos perdendo quatro aulas em alguns dias da semana, por falta de professores?

“Nos dias de aula de ciências”, disse um aluno, “passamos o tempo fazendo o jogo da velha”.

Nota

- 1 “Reforma do ensino em São Paulo e no Brasil” Este é o último de quatro artigos sobre reforma escolar, publicados pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, elaborados no Programa do Instituto Braudel Reforma do Ensino em São Paulo e no Brasil. O programa e os outros artigos podem ser acessados pelo site: <www.braudel.org.br>.

O Instituto Fernand Braudel está desenvolvendo um programa de pesquisas, debates e mobilização pública em prol da melhoria do ensino público em São Paulo e no Brasil. A partir de análises de experiências nacionais e internacionais bem-sucedidas, trabalha com gestores públicos, professores, políticos, empresários, pais e alunos para auxiliar no desenvolvimento de propostas de políticas e programas capazes de melhorar o ensino e o aprendizado na rede pública. O propósito do Instituto Fernand Braudel é somar esforços com lideranças que já demonstram interesse pela reforma do ensino.

Série de artigos sobre a reforma da educação

- 1 O que deve ser feito?
Norman Gall, *O Estado de S. Paulo*, 15 de julho de 2007. Disponível em: <http://www.braudel.org.br/noticias/midia/pdf/estado_20070715.pdf>
- 2 Ordem e desordem nas escolas
Norman Gall, *O Estado de S. Paulo*, 17 de junho de 2007. Disponível em: <http://www.braudel.org.br/noticias/midia/pdf/estado_20070617.pdf>
- 3 O grande esforço de ensinar e aprender
— Patrícia M. Guedes, *O Estado de S. Paulo*, 20 de maio de 2007. Disponível em: <http://www.braudel.org.br/noticias/midia/pdf/estado_20070520.pdf>
- 4 A luta por melhores escolas em São Paulo e Nova York
Norman Gall, *O Estado de S. Paulo*, 29 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.braudel.org.br/noticias/midia/pdf/estado_20070429.pdf>
- 5 Entrevista com o ministro da educação, Fernando Haddad.
Ele vai salvar a educação?. *Época*, 30 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.braudel.org.br/noticias/midia/pdf/epoca_20070430.pdf>





MARIA MALTA CAMPOS*

A importância das relações humanas na escola

“Até o intervalo tudo estava calmo, mas, de repente, soltaram uma bomba dentro do banheiro dos meninos. Um garoto saiu do banheiro desorientado. Essa é apenas a primeira da noite. Aula de Química. A professora que normalmente não consegue explicar a matéria devido ao barulho ameaça sair da sala e chamar o vice-diretor. Antes que ela pensasse em sair, muitos foram embora. Mais um estrondo no pátio. Até me abaixei, pensando que vinha em minha direção. Na sala, a professora conseguiu explicar a matéria que vai cair na prova, já que a sala ficou mais vazia. É uma pena que ela não consiga manter a ordem dentro da sala de aula.”

TRECHO DO DIÁRIO DE AULAS DA ALUNA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO DE SÃO PAULO, SANDRA DA LUZ SILVA, 2002, p. 6.¹

Quem segue o noticiário sobre a educação pública na mídia brasileira encontra muitas reportagens sobre a qualidade da educação, geralmente baseadas nos resultados dos sistemas de avaliação – que agora permitem que a própria imprensa divulgue o *rankings* das escolas – e notícias sobre episódios de violência ocorridos em recintos escolares ou espaços próximos.

Estas duas faces da realidade não costumam ser co-tejadas com outros tipos de informação que permitam contextualizar os retratos predominantemente negativos da escola pública, e também não são relacionadas entre si, como se os problemas de aprendizagem não tivessem nenhuma conexão com o padrão de relacionamento humano vigente no cotidiano das escolas.

Dissociação semelhante pode ser constatada na literatura especializada. Quem pesquisa temas como currículo, aprendizagem, alfabetização, entre outros, estabelece articulações causais com formação dos professores, modelos de gestão escolar, origem social dos alunos, mas raramente são reconhecidas, enquanto fatores relevantes para a qualidade da educação, questões relativas às interações humanas na escola, tanto entre profissionais e estudantes, como entre pares. O tema da relação entre

* MARIA MALTA CAMPOS é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Currículo da PUC/SP e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas.

... se a escola deve também formar para a cidadania e o convívio social, essa formação ocorre principalmente no plano das experiências vividas pelas pessoas que habitam a escola e seu entorno.

a escola e a família é tratado, na maioria das vezes, apenas em seus aspectos mais formais, no que diz respeito, por exemplo, à participação dos pais em órgãos colegiados ou em reuniões pedagógicas.

Paradoxalmente, em algumas pesquisas mais recentes que procuraram ouvir os protagonistas locais das escolas – diretores, professores, funcionários, alunos, pais e pessoas da comunidade – o clima humano da escola aparece sempre com grande destaque, seja como objeto de preocupação, seja como fator de valorização do trabalho realizado em determinadas unidades .

De outra parte, as pesquisas sobre violência na escola constataam que os episódios mais dramáticos, que ganham destaque na imprensa, não costumam ser a regra na maioria das escolas; porém, esses estudos indicam que o padrão de conflitos, desentendimentos e desorganização, é, sim, bastante disseminado nas redes públicas.

Parece, então, que são muitas as evidências que apontam a necessidade de se prestar mais atenção a esse aspecto da vida escolar. Com efeito, o clima humano da escola pode ser entendido tanto como um meio, no sentido de que favorece ou não a aprendizagem, quanto como um fim, pois se a escola deve também formar para a cidadania e o convívio social, essa formação ocorre principalmente no plano das experiências vividas pelas pessoas que habitam a escola e seu entorno.

Alguns resultados de pesquisa

Em estudo que investigou as razões das diferenças de desempenho acadêmico na América Latina, comparando escolas do Brasil, Chile e Cuba, realizado por Martin Carnoy e colaboradores (2003), entre outros fatores, foi constatado que as professoras brasileiras de terceiras séries, observadas nas aulas de Matemática,² gastavam mais tempo e esforço, comparativamente a suas colegas dos dois outros países, controlando o comportamento de seus alunos.

Nas palavras dos autores:

As salas de aula brasileiras, às vezes, eram bastante caóticas, principalmente se comparadas com as turmas das escolas particulares chilenas e das escolas cubanas (p. 18).

Observados a partir de vídeos gravados durante as aulas, os alunos do Brasil apresentavam maiores diferenças

de idade, maior nível de pobreza e estudavam em classes mais numerosas. De acordo com o trabalho:

As crianças brasileiras e, em menor grau, as das escolas públicas do Chile às vezes ficam obviamente entediadas e desinteressadas. Os conflitos entre alunos e professoras são mais freqüentes e, em certas ocasiões, as professoras parecem não ter muito controle sobre a turma (p. 19).

Comparando os métodos de ensino utilizados, o artigo observa que:

O método mais estático das aulas brasileiras talvez seja uma maneira de exercer controle sobre os alunos, a fim de manter a disciplina (p. 22).

Outro aspecto enfatizado na comparação é o tempo gasto na cópia de exercícios da lousa. Enquanto no Chile e em Cuba as professoras já traziam os exercícios impressos para distribuir aos alunos, no Brasil geralmente os alunos tinham de copiá-los da lousa, o que demandava tempo deles e da professora. Esta e outras práticas, ao lado dos problemas de organização da classe, faziam com que a produtividade das aulas brasileiras fosse mais baixa do que nos outros países.

Essa pesquisa não estava particularmente interessada no aspecto da disciplina, atendo-se mais ao exame do emprego do tempo, na metodologia e materiais utilizados e no grau de dificuldade dos conteúdos abordados. Entretanto, os problemas de disciplina se fizeram notar a partir dos resultados obtidos na observação sistemática dos vídeos, o que constitui um dado digno de nota.

De forma semelhante, o Relatório Nacional sobre o PISA 2000 (INEP, 2001), focalizado nos resultados das provas de leitura e Matemática da amostra brasileira de alunos de 15 anos de idade de escolas públicas e priva-

das, traz também alguns dados interessantes sobre a influência do “clima disciplinar” nas notas obtidas por alunos de diferentes níveis socioeconômicos e culturais.

Esse indicador é composto por

(...) informações coletadas sobre: a frequência de interrupções nas aulas por questões disciplinares, o quanto a concentração dos alunos é prejudicada por atitudes de colegas, o respeito declarado pelos alunos a seus professores, com que frequência os alunos declaram “matar aulas” e a relação de alunos com álcool e drogas.

As escolas foram classificadas utilizando-se, como referências, climas disciplinares: bom, médio ou degradado.

Os resultados nas provas de leitura demonstram que “todos os alunos perdem com a degradação do clima disciplinar”. Porém, enquanto, para os alunos de nível social mais alto, a perda é relativamente pequena (um a dois pontos), para os alunos de nível socioeconômico baixo, as perdas são maiores (mais de 15 pontos). O relatório conclui que “o clima disciplinar deteriorado aumenta o impacto do nível socioeconômico e cultural nos resultados escolares”. Ou seja, as características das escolas causam efeitos mais significativos sobre os resultados dos alunos mais pobres.

Esse resultado faz lembrar as interpretações de Bernstein (1984) sobre as diferentes formas de compreensão que alunos de classe operária e de classe média demonstram sobre normas de comportamento mais ou menos explícitas no início da escolaridade. Bernstein argumentava que as normas mais sutis supostas no ensino baseado na iniciativa das crianças – a que ele deu o nome de pedagogia invisível – são apreendidas com maior facilidade por alunos que já convivem com esse sistema na família.

Em contraste, as crianças da classe trabalhadora estão acostumadas a normas claras e impostas de fora para dentro pelos adultos – pedagogia visível –, tendo dificuldade em aproveitar as oportunidades de aprendizagem que se baseiam em normas interiorizadas pelos alunos e em sua conseqüente maior autonomia para se conduzir na classe.

As opiniões dos pais de alunos, analisadas por pesquisa encomendada pelo INEP (2005) à Fundação Cesgranrio (Pinto et al, 2006), reforçam esses dados. A partir de questões levantadas sobre a qualidade da educação, durante a realização de discussões em dez gru-

pos focais, foram entrevistados dez mil pais, mães ou responsáveis, com filhos matriculados em escolas públicas urbanas de todos os estados brasileiros, no início de 2005.

Dentre os principais pontos que emergiram das discussões dos grupos, destaca-se a percepção de que a escola pública atual é

(...) o espaço da indisciplina, da transgressão e da desordem onde a autoridade mais se esvaziou na sociedade (p. 7).

Os entrevistados nessa fase da pesquisa expressaram o desejo de que a autoridade de diretores e professores fosse restaurada, que a escola se tornasse mais atrativa e motivadora para os alunos e que as secretarias de educação se tornassem menos omissas em relação aos problemas de desorganização e falta de manutenção das escolas. Por outro lado, os pais demonstraram valorizar o trabalho dos professores e avaliaram as escolas de seus filhos mais positivamente do aquelas que haviam freqüentado.

Na segunda etapa da pesquisa, essas percepções foram confirmadas. Sobre a atuação dos diretores, 81% concordaram com a sugestão de que deveriam ser mais rigorosos com a disciplina dos alunos. Quanto aos professores, as respostas evidenciam uma apreciação geralmente positiva da parte dos pais, apesar de 17,5% das respostas terem concordado com a afirmação “os professores costumam xingar os alunos” e 6% com “existe algum professor que agride os alunos”.

No entanto, os aspectos que provocam mais críticas e descontentamentos são as faltas de professores e as greves: 75,8% dos pais concordam que um dos maiores problemas da escola pública é a falta constante de professores e 56,2% acham que acontecem greves demais. Um outro ponto de discórdia refere-se aos novos sistemas de promoção adotados pelas escolas, entendidos como desestimuladores da aplicação aos estudos por parte dos alunos.

O questionário também continha perguntas sobre disciplina, insegurança e violência na escola. Metade dos entrevistados respondeu afirmativamente sobre a ocorrência de brigas entre alunos e a necessidade de guardas nas escolas; 30% concordaram sobre a ocorrência de roubos e pichações na escola; o consumo de drogas foi apontado por apenas 15%, e o tráfico, por 6% dos pais.

É importante levar em conta a caracterização desses

pais de escola pública: quase 58,3% deles têm até o ensino fundamental incompleto; 7,5% são analfabetos e apenas 2,8% têm ensino superior. Mais de 73% tinham renda familiar de até três salários mínimos. Os hábitos de leitura mostram que 75% raramente lêem livros, revistas, jornais, mas 84% declaram assistir à televisão todos os dias. Somente 10% utilizam computador e apenas 6,9% acessam a Internet.

As melhores oportunidades educacionais alcançadas por seus filhos são muito valorizadas por eles, mas suas preocupações revelam que percebem as dificuldades que ainda impedem um maior aproveitamento escolar, embora não tenham clareza sobre quais seriam as soluções mais indicadas para esses problemas. O estudo recomenda uma maior aproximação da escola com os pais, desejada por eles e necessária para a superação dos problemas de qualidade constatados.

A *Consulta sobre a qualidade da educação na escola*, pesquisa realizada em 22 escolas públicas e privadas dos estados de Pernambuco e Rio Grande do Sul, ouviu, no final de 2000, diretores, professores, funcionários, alunos, pais e outras pessoas da comunidade sobre suas concepções de como seria uma escola de qualidade³ (Campos, 2002). Seus resultados aproximam-se daqueles comentados anteriormente.

Ao descrever como deveria ser uma boa escola, os entrevistados muitas vezes utilizavam expressões que indicavam os problemas conhecidos que deveriam ser evitados. Em Pernambuco, por exemplo, uma das palavras mais significativas presente nas respostas abertas foi “bagunça”, ao lado de limpeza e merenda, uma grande preocupação nesse Estado.

Pais, alunos e funcionários revelaram maior preocupação com o bom estado de prédios e equipamentos, com a presença de professores competentes, ou seja, condições básicas do funcionamento escolar. Diretores e professores mencionaram aspectos mais abstratos da educação: desenvolvimento da cidadania, diversidade cultural, formação integral.

O relatório observa que

(...) ao contrário do que geralmente se assume, a sujeira, a desorganização e a falta de respeito a regras de convivência afetam sim os alunos e são percebidas como características que indicam falta de qualidade (p. 25).

Por outro lado, os resultados apontam que tanto as equipes escolares quanto alunos e pais valorizam aqueles aspectos vinculados ao relacionamento humano na escola: convivência saudável, tratamento igualitário, clima de colaboração, amizades. Esta dimensão não se encontra dissociada da aprendizagem, pois o prazer de aprender e o reconhecimento manifestado aos bons professores também foram manifestados nas respostas.

A continuidade desse trabalho resultou na *Consulta sobre a qualidade da educação infantil*, desenvolvida da mesma forma que a anterior, em quatro estados, os dois anteriores mais Ceará e Minas Gerais. Nessa pesquisa também foram ouvidas crianças de 5 e 6 anos, entrevistadas em grupo⁴ (Cruz, 2006). Os depoimentos infantis, além de trazerem desejos de experiências prazerosas, como brincadeiras e comidas gostosas, associadas a uma boa creche ou pré-escola, também revelaram as preocupações das crianças com a limpeza e manutenção dos ambientes, assim como com as pequenas agressões do cotidiano, geralmente entre pares (“bater, empurrar, cuspir”, p. 71), mas em alguns casos mencionando as professoras (“puxar a orelha, dar merenda com força”, p. 71).

O que parece transpirar nessas falas é a existência de muitas situações de conflitos entre crianças que, aparentemente, permanecem sem uma interferência educativa dos adultos.

A qualidade do ambiente de aprendizagem

Ao analisar uma experiência de educação para a paz, desenvolvida em escolas do México, Valenzuela (2004) argumenta com o título de seu artigo: “Com violência, não há qualidade da educação”. Relatando o projeto coordenado por um grupo de educação popular, integrado por mulheres, e baseada em sua longa experiência de atuação em escolas públicas, a autora defende

(...) a importância de criar e propiciar um clima de respeito, tolerância e apreço pela diversidade, como premissas indiscutíveis para elevar a qualidade da educação, a partir do desenvolvimento das competências psicossociais para a resolução não violenta dos conflitos nas escolas de educação básica⁵ (p. 112).

Valenzuela critica a concepção de qualidade da educação baseada exclusivamente em objetivos acadêmicos, comentando que permanecem em segundo plano

(...) aspectos como a educação em valores, o desenvolvimento de competências para resolver conflitos, a educação cívica e cidadã (p. 124).

Essa preocupação aplica-se tanto a alunos como a professores e demais profissionais, pois, segundo ela, aprendizagens significativas não ocorrem se os professores impõem conteúdos ao ensinar e gritam ao tentar controlar crianças e adolescentes.

Marília Spósito discute como a banalização da violência

(...) produz conseqüências importantes no âmbito da unidade escolar ao estruturar formas diversas de sociabilidade que retiram o caráter eventual ou episódico de determinadas práticas de destruição ou de uso da força (2007, p. 6).

A autora interpreta a exacerbação desses problemas, no Brasil e em outros países, como sendo reflexo da mudança sofrida pela representação coletiva do acesso à educação, que já não mais estaria associada a oportunidades de mobilidade social como antes. Este

(...) esgotamento do modelo de escolaridade voltado para a mobilidade social convive com o enfraquecimento da capacidade socializadora da escola enquanto instituição de formação das novas gerações (p. 17).

Assim, os laços de sociabilidade significativos que eventualmente se estabelecem na escola, entre pares e entre adultos e estudantes, independem de uma ação intencional da escola.

Refletindo sobre as pequenas e grandes violências observadas no cotidiano das escolas mexicanas, Valenzuela defende a importância de considerar as relações humanas na escola com o mesmo sentimento de urgência com que se discutem os resultados dos testes padronizados. De acordo com ela:

(...) pouco nos ocupamos ou não damos a devida importância a aprender e desenvolver as habilidades e competências para viver melhor com nós mesmas e nós mesmos ou com quem nos cerca. Assim formamos seres dissociados, com grandes pretensões de acrescentar conhecimentos e saberes, porém carentes das ferramentas necessárias para um manejo adequado de sentimentos e emoções; carentes da auto-estima necessária para fazer frente aos desafios da vida, sem saber como expressar adequadamente agravos e frustrações, como superar dores e perdas, como sentir empatia com aqueles que são di-

ferentes de nós, como reconhecer nossas debilidades e pontos fortes, como enriquecermo-nos com as idéias diferentes, posições, formas de pensar e viver de outros e outras, como saber impor limites, quais são os momentos precisos para tomar decisões, como desenvolver nosso pensamento para ser críticos e críticas em situações que muitas vezes nos rebaixam, pois continuamos pensando de uma maneira dualista, sem nos dar conta de que a realidade e, em particular, a condição humana é plural, diversa e altamente complexa (p. 124-125).

Referências

- BERNSTEIN, Basil. Classes e pedagogias: visível e invisível. *Cadernos de Pesquisa*, n. 49, maio 1984, p. 26-42.
- BRASIL. MEC/INEP. *Pesquisa nacional qualidade da educação: a escola pública na opinião dos pais*. Resumo técnico executivo. Brasília: INEP, 2005 (disponível em www.inep.gov.br).
- BRASIL. MEC/INEP. *PISA 2000*. Relatório Nacional. Brasília: INEP, 2001 (disponível em www.inep.gov.br).
- CAMPOS, Maria Malta. *Consulta sobre qualidade da educação na escola*. Relatório técnico final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2002. (*Textos FCC 21*).
- CAMPOS, Maria Malta; COELHO, Rita de Cássia e CRUZ, Sílvia H. Vieira. *Consulta sobre qualidade da educação infantil*. Relatório técnico final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2006. (*Textos FCC 26*).
- CARNOY, Martin; GOVE, Amber K.; MARSHALL, Jeffery H. As razões das diferenças de desempenho acadêmico na América Latina: dados qualitativos do Brasil, Chile e Cuba. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 84, n. 206/207/208, jan./dez. 2003, p. 7-33.
- CRUZ, Sílvia Helena Vieira. Falam as crianças. In: CAMPOS, M. M.; COELHO, R. C. e CRUZ, S. H. V. *Consulta sobre qualidade da educação infantil*. Relatório técnico final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2006, p. 55-75. (*Textos FCC 26*).
- PINTO, Fátima Cunha F.; GARCIA, Vanessa C.; LETICHEVSKY, Ana Carolina. Pesquisa Nacional Qualidade na Educação: a escola pública na opinião dos pais. *Ensaio*, v. 14, n. 53, out./dez. 2006, p. 527-542.
- SILVA, Sandra da Luz. Diário de aulas. *Braudel Paper*, n. 31, p. 6. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, 2002. Disponível em: <http://www.braudel.org.br/publicacoes/bp/bp31_pt.pdf>. Acesso em: 6/jul./2007.
- SPOSITO, Marília Pontes. *A instituição escolar e a violência*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/observatorios/educacao/>>.
- VALENZUELA y GÓMEZ GALLARDO, María de Lourdes. Un aprendizaje desde México: Con violencia, no hay calidad en la educación. In: *Reflexionando sobre la calidad educativa*. México: CEAAL, 2004. p. 111-135.

Notas

- 1 Depoimento de Sandra da Luz Silva in *Braudel Papers*, n. 31, p. 6, 2002. Disponível em: <http://www.braudel.org.br/publicacoes/bp/bp31_pt.pdf> Acesso em 6/jul/2007.
- 2 Foram filmadas 10 a 12 aulas de matemática para a 3ª série de cada país, durante o mês de agosto de 2000. No Brasil e em Cuba, a amostra incluía escolas públicas rurais e urbanas. No Chile, também fizeram parte da amostra escolas privadas subsidiadas pelo Estado. As escolas brasileiras situavam-se no Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco.
- 3 A pesquisa, promovida pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ouviu um total de 626 pessoas nos dois estados. As escolas de ensino fundamental e médio foram escolhidas de forma a garantir uma diversidade de situações: da capital e do interior, urbanas e rurais, de bairros centrais e periféricos, estaduais, municipais e privadas.
- 4 Foram realizadas entrevistas com 40 grupos de cerca de cinco crianças cada, em um total de 254 crianças nos quatro estados. Desse total, 47% frequentava instituições públicas, 37% conveniadas e 16% particulares.
- 5 Tradução livre da autora.

Como dar significado social e científico ao cotidiano do aluno

MARIA APARECIDA PEREZ*

Quando exerci o cargo de Chefe de Gabinete e, depois, de Secretária de Educação da cidade de São Paulo, de fevereiro de 2002 a dezembro de 2004, no Governo Marta Suplicy, pude observar e acompanhar o desenvolvimento de vários projetos junto a escolas localizadas em diferentes regiões urbanas, em especial, na periferia. Considerávamos esses projetos especiais porque não se relacionavam diretamente com o currículo escolar.

Na própria estrutura organizacional da Secretaria, esses projetos, quando propostos para as unidades escolares, eram acompanhados por uma equipe pedagógica específica, diferente das que eram responsáveis pedagogicamente pelas áreas de educação infantil e pelo ensino fundamental. Vejamos alguns deles:

Educom Rádio: nasceu em 2001, de um contrato entre a Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo e o Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – NCE ECA-USP, com o objetivo de construir, nas escolas públicas, um ambiente favorável às manifestações da cultura de paz e à colaboração mútua entre os membros da comunidade educativa, combatendo as manifestações da violência, tanto física quanto simbólica. Para tanto, o NCE trabalha com a linguagem radiofônica, envolvendo professores, alunos e membros da comunidade educativa. O projeto destina-se a capacitar alunos e professores do ensino fundamental para o uso de práticas de educomunicação por meio do uso do rádio.

A cidade que a gente quer: esse projeto foi desenvolvido em parceria com o MIT. Permite aos participantes projetar e construir modelos e criar outras formas de expres-

são voltadas para a melhoria da qualidade de vida na cidade de São Paulo, expressando suas idéias através das novas e tradicionais tecnologias e materiais diversos. Envolve diversas áreas do conhecimento de forma significativa e contextualizada; desenvolve habilidades de trabalhos em grupos, pesquisa e questionamento crítico da vida, da cultura e do funcionamento da cidade em que se vive. O projeto também possibilita habilidades e vivências úteis ao desenvolvimento pessoal dos participantes, além de conteúdos como informática, edição de vídeo, animação, robótica e componentes eletrônicos.

RPG – Rolling Player Game: jogo de encenação ou de dramatização que pode ser praticado de forma vivenciada, com pessoas reais representando personagens, ou de forma eletrônica, por meio do computador. O RPG tem se tornado um poderoso recurso educacional, pois todo e qualquer tema pode ser adaptado e desenvolvido, tais como: meio ambiente, diversidade cultural, saúde, consumo, relações sociais, e assim por diante. O desenvolvimento da história e seus personagens, construção de cenários e fantasias exige pesquisa sobre os temas, escrita, cálculo etc. Possivelmente, a maior contribuição do RPG seja a de simular desafios constantes para os participantes, permitindo que cada um assuma características do personagem e descubra, brincando, novas formas de agir na vida real.

Mão na Massa: ensino de Ciências por meio de um tema gerador – um projeto internacional, fruto da cooperação entre as Academias de Ciências francesa e brasileira, que visa à melhoria da educação científica, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental. As práticas de formação do projeto permitem aos educadores visualizar a construção dos mapas conceituais e a rede de conhecimento, bem como a construção dos conteúdos significativos a partir da realidade.

* MARIA APARECIDA PEREZ é ex-secretária de educação da cidade de São Paulo e doutoranda do International Education Doctorate Program – INEDD, do Departamento de Educação da Universidade de Siegen.

de da criança, da escola e da comunidade. A utilização dos *kits* da Experimentoteca como recurso e não como fim didático-pedagógico em sala de aula permite, aos educadores, destacar a contextualização e a problematização investigativa.

Apita Já: projeto de Educação para o Trânsito, desenvolvida por intermédio de jogos grupais de raciocínio. Os jovens vão para as ruas, no entorno da escola, para conhecer a realidade do trânsito e de mobilidade enfrentada pela comunidade, eles colherão informações através de “estudos do meio” e criarão, num exercício democrático, projetos de intervenção. Da comunidade, espera-se o seu engajamento na causa para que os jovens possam concretizar suas ações. A idéia é que seja criado um espaço para o diálogo e que, por meios deste exercício democrático, estas ações possam realmente responder aos anseios destas comunidades por uma melhor qualidade de vida. As propostas complexas para sua realização, por exemplo, passarelas para pedestres, introdução de linhas de ônibus, asfaltamento etc. foram encaminhadas às autoridades competentes.

Primavera da Paz: Festival de Bandas e Fanfarras, instituído por lei, para acontecer na primavera, aliado a um tema escolhido pelas escolas, como Direitos Humanos, Dia do Amigo etc. Uma comissão intersecretarial, composta pelas várias Secretarias Municipais sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação, é encarregada da sua organização. Os alunos, junto com o professor de música e outros profissionais da escola, pensam na música, no uniforme, na coreografia que nem sempre respeita o formato da banda marcial. Elaboram o cronograma e o formato do Festival.

450 anos de São Paulo: visita a exposições; excursões aos locais vistos em fotos antigas; pesquisa, produção e expressão de idéias sobre São Paulo, por meio de desenho, pintura, fotografia ou escrita. Este trabalho resultou numa publicação de 35 livros, 31 representando as escolas de cada uma das subprefeituras; um livro produzido pelos índios Guaranis nos CECI's; um livro pelos alunos do MOVA; um pelo CEU Frances e um pelo CEU Italiano, estes dois últimos, fruto de convênios com os consulados onde era ofertado o ensino bilíngüe.

Banco na Escola: uma ação voltada para a formação de alunos, pais, professores e comunidade escolar, para a compreensão do Orçamento Municipal, principalmen-

te no que diz respeito à aplicação dos recursos destinados à Educação. As metodologias pedagógicas, processos comunicativos contextualizados e tecnologias digitais em redes locais ou globais, quando bem utilizadas, podem propiciar a aprendizagem (individual ou coletiva) assistida por computador, conectado ou não em redes telemáticas. Desenvolver as chamadas competências de letramento informacional (verbal e numérico) implica fazer uso da leitura das normas fiscais e dos relatórios orçamentários, compreendê-los e debatê-los coletivamente, para colocá-los em ação, na prática.

Desenvolver o educando e o conhecimento

Todas as atividades desenvolvidas por esses projetos

atraíam os educandos e, na maioria das vezes, aqueles considerados os “mais terríveis e indisciplinados” eram os que participavam mais ativamente delas, sentiam orgulho em apresentar seus trabalhos publicamente e mostravam mudança de comportamento ao perceber que as várias formas de aprender extrapolavam a sala de aula, onde ficavam sentados, ouvindo e copiando.

Com o tempo, fomos notando quanto esses projetos dialogavam com o conteúdo escolar e quanto conquistavam as crianças e, principalmente, os adolescentes. Essa constatação implicava várias perguntas:

- O que esses projetos proporcionavam aos educandos?
- O que e como esses alunos aprendiam?
- Por que essas atividades atraíam os mais rebeldes?

Na prática, na sala de aula, o professor tem diversas formas de apresentar o conhecimento para o aluno e gostaríamos de nos deter em duas delas que, sob nosso olhar, são as mais deficitárias.

Tomando como base as reflexões de Bernd Fichtner, podemos dizer que, numa primeira forma, o professor apresenta o conhecimento acabado, definido; assim, o conteúdo do ensino é entendido e percebido só como um resultado já pronto. Ensinar, desse modo, significa uma simples transmissão literal de objetos e palavras do livro didático para os educandos. O ensino, neste caso, tem por objetivo a “fundamentação” de conhecimentos já prontos. E as conseqüências são bem conhecidas por nós: o educando é como um vasilhame onde “depositamos” conhecimento, como guardamos objetos.

Numa segunda forma, o ensino é orientado apenas para o processo comunicativo, interativo, portanto, a co-

municação é mais significativa do que o conteúdo. Nessa concepção, o contexto ensino-aprendizagem é, acima de tudo, uma inter-relação de interpretações, expectativas e compreensões, e a sala de aula passa a ser um lugar de expressões, sem nenhuma base para a construção real de conhecimento. Fala-se sobre algo, mas não se constrói o conteúdo mediante a própria atividade.

Em ambos os casos, objeto e atividade de aprendizagem estão separados por não considerarem os sujeitos sociais envolvidos na ação. São propostas que se encaminham para o inverso do processo de aprendizagem desejado, ou seja, um processo de atividade e, ao mesmo tempo, de desenvolvimento tanto do sujeito (educando) quanto do objeto (conhecimento).

As atividades de aprendizagem de “fundamentação” e “desenvolvimento” necessitam ser dialógicas para que os educandos sejam sujeitos da sua própria aprendizagem, de forma que as práticas pedagógicas ganhem sentido à medida que o conteúdo das matérias se relacione com o cotidiano do educando.

Olhar de novo para o que considerávamos projetos especiais exige uma série de reflexões:

- Por que não trocar a sala de aula por outros ambientes, até externos à escola, à sua volta?
- Por que não incentivar a comunidade do entorno da escola a participar do seu projeto político-pedagógico?
- Por que não usar o lúdico nas matérias, como em Matemática, Ciências etc.?
- E a arte e suas várias linguagens, onde elas aparecem?
- Por que não possibilitar ao educando organizar suas ações em função de um tema proposto e de um resultado esperado?
- Por que não conversar sobre os interesses dos alunos e, dialogicamente, tratá-los nas aulas, relacionando-os ao currículo?

Depois da minha experiência na Secretaria e observando outras experiências nacionais e internacionais, acredito que, se não vivenciarmos, no âmbito escolar, as contradições — sociais, culturais, econômicas e ambientais — não teremos como responder às perguntas iniciais, tornando a escola atraente ou uma “beleza”, como dizia Paulo Freire.

O educando, a partir de um tema proposto, pode organizar a pesquisa, pensar no formato do projeto e como apresentá-lo, escrever sobre ele, organizar seu tempo, num pacto com os outros educandos que comporão seu grupo e o professor responsável.

Assim, poderá realizar-se uma conexão entre generalização e troca, entre pensamento e comunicação, entre curiosidade e objetivo, permitindo que o aluno perceba a sua capacidade de compreender as representações do conhecimento na Matemática, Química, Biologia, Física, Português, Artes, Geografia, História etc.

O novo não tem formas velhas para se apresentar. O novo tem a ver com a possibilidade de o estudante refletir, numa postura pró-ativa, sobre as informações recebidas, e construir novas relações entre o saber estabelecido, o próprio saber e o processo de descoberta.

Respeitar o educando como sujeito social exige uma nova organização didática e novas posturas dos professores e especialistas da educação. “A minha sala de aula, o meu aluno, a minha matéria” são expressões que precisam desaparecer.

Prática coletiva

Todos os projetos citados, embora se apresentem com nome e objetos de estudo diferentes, têm em comum o uso de Roteiro de Pesquisa e dos Planos de Estudo, sem desprezar as tradicionais tecnologias, como a lousa, o giz ou o livro, nem as novas, como os computadores, na busca de informação. E o que são estes Roteiros e Planos? Nada que seja desconhecido por nós, educadores, mas dificilmente praticado coletivamente.

Os Roteiros, como vêm sendo aplicados na experiência da EMEF Amorim Lima, em São Paulo, tratam de temas e não de disciplinas. Os temas relacionam as matérias e os conteúdos curriculares sem separá-los — por exemplo, o aprendizado da escrita da palavra água é trabalhado em conjunto com o seu significado social e científico, relacionando-a ao cotidiano do aluno.

Os Planos de Estudo e Roteiros são planejados com os professores e pactuados com o aluno e as equipes que se formam entre eles desde o início do ano. O estudo é coletivo, os alunos devem organizar seu tempo e a hierarquia dos temas de acordo com seus interesses. Todos sabem que, durante o ano letivo, terão que dar conta de todos os temas constantes dos Roteiros:

O trabalho de pesquisa é norteado por Roteiros Temáticos de Pesquisa, concebidos segundo a teoria dialógica de Bakhtin, e apoiado nos livros didáticos e paradidáticos. Apesar de usar tais livros de forma particular e não seqüencial, privilegiando uma transversalidade temática, e apesar de não se restringir a eles, o

*Respeitar o educando
como sujeito social
exige uma nova
organização didática
e novas posturas
dos professores e
especialistas da
educação. A minha
sala de aula, o meu
aluno, a minha matéria”
são expressões que
precisam desaparecer.*

Projeto reconhece o Plano Nacional do Livro Didático – PNLD como outra importante base prática e conceitual, além da sustentação em uma Política Pública Federal.

Além do acompanhamento grupal e individual em sala, os alunos são acompanhados mais de perto por um tutor que, ao se ater a um grupo menor de alunos, poderá orientá-los com olhar mais atento e agudo, indicando e corrigindo rumos.

Sendo a busca da autonomia um valor matricial do Projeto, e somente podendo ela fundar-se cada vez mais numa auto-avaliação, cabe, preferencialmente, ao espaço da tutoria implantar e fomentar a auto-avaliação, numa gradual tomada de consciência, por parte dos alunos e educadores, de suas capacidades e de suas dificuldades.

EMEF Amorim Lima – Projeto Pedagógico

A experiência precisa se tornar possível, de forma que o novo e o desconhecido tenham lugar no processo de aprendizagem. Novas propostas, como os roteiros de pesquisas, precisam ser estruturadas para conter o fundamento de sua própria explicação e do seu próprio desenvolvimento, isto é, para que não sejam inteiramente redutíveis àquilo que já é conhecido e familiar.

Portanto, o desafio do professor seria o de mostrar que o conhecimento, inclusive o já existente, é um processo de descoberta, fruto da curiosidade, abrindo assim, para os alunos, a consciência da capacidade humana para a construção de novos conhecimentos.

A relação entre o conteúdo e a aprendizagem na sala de aula precisa ser construída para despertar o novo sem se fechar na eterna repetição do já sabido.

Referências

- ABRAMO, H. W.; MARTONI, B. (Org.). *Retratos da juventude brasileira – análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto da Cidadania e Fundação Perseu Abramo, 2005.
- CENPEC; ITAÚ SOCIAL; UNICEF. *Muitos lugares para aprender*. São Paulo, 2003. (Col. Educação & Participação).
- FICHTNER, Bernd. A escola histórico-cultural e a Teoria da Atividade: sua importância na pedagogia moderna. *Cadernos de Pesquisa*, Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação, p. 4-21, 1995.
- _____. Ensinar e aprender – um diálogo com o futuro: a abordagem de Vygotsky. In: SILVA, Luis Heron; AZEVEDO, José Clóvis; SANTOS, Edmilson dos Santos (Org.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997. p. 146-177.
- _____. A abordagem histórico-cultural na educação. *Paixão de Aprender*, Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação e Prefeitura Municipal de Porto Alegre, n. 10, p. 44-56, mar. 1997.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- GENTILI, P.; MCCOWAN, T. (Org.). *Reinventar a escola pública*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.
- PEREZ, M. A. *A Educação e a construção da política de combate à exclusão*. II Conferência Internacional da Rede 10 – Luta contra a pobreza urbana, fev. 2004.
- PEREZ, M. A. Rumbo a uma ciudad educadora: la educacion y la construccion de una política de combate contra la exclusion. *IDEP – Revista Educación y Ciudad*, n. 7, p. 107 a 126, out. 2005.
- SME-SP. *Revistas das Coordenadorias de Educação – Projeto Político-Pedagógico*.
- SME-SP. *Revistas Educação*, n. 1 a 4.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

Sites

- <<http://www.amorimlima.com.br/novo/index.asp>>
<www.eb1-ponte-n1.rcts.pt>



Leitura e produção de texto no ensino fundamental

ZORAIDE FAUSTINONI*



prendemos a ler e a produzir textos orais e escritos em diferentes espaços e grupos sociais. Há uma aprendizagem de fala, leitura e escrita que se dá por meio da escuta, do gesto, da observação, da imitação, de informações colhidas em diferentes espaços e situações.

A escola, no entanto, tem como função desenvolver um trabalho intencional, planejado e sistemático para ampliar essas aprendizagens e possibilitar, às novas gerações, o acesso a discursos mais complexos, como aqueles produzidos pela Ciência, pela esfera política e pela mídia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394, 1996) estabelece, como um de seus objetivos,

(...) o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (seção III, art. 32º, I).

A escola é um importante espaço de letramento. E letramento, segundo Magda Soares (1998),

(...) é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.

Por exemplo: comprar e ler o jornal para se informar sobre o que acontece no mundo, escrever uma carta para a coluna do leitor, posicionando-se sobre determinada matéria, sentir prazer ao ler um romance, preencher um formulário ao solicitar um emprego etc. É também Magda Soares que nos chama a atenção para

* ZORAIDE FAUSTINONI é autora de livros didáticos e pesquisadora do CENPEC da área de Gestão e Sistemas de Ensino.



o fato de que, muitas vezes, os sujeitos são capazes de comportamentos escolares letrados, mas são incapazes de lidar com os usos cotidianos da escrita em contextos não escolares.

Outros autores (Costa, 2000; Tfouni, 2002) entendem que o letramento inclui também a produção de textos orais (por exemplo: a capacidade de fazer narrativas e relatos orais, de se sair bem numa entrevista, de participar de uma assembléia do sindicato ou do condomínio do prédio, de ministrar uma aula, de fazer uma exposição oral em um congresso ou seminário), uma vez que, nas sociedades letradas, há uma intersecção entre oralidade e escrita.

Segundo Bakhtin (1929; 1990), os textos orais ou escritos que produzimos são formas de expressão que se originam nas necessidades criadas em diferentes esferas da comunicação humana. Essas formas de dizer não são inventadas a cada vez que nos comunicamos, elas estão à nossa disposição, circulam nos diferentes meios sociais, tenhamos ou não consciência delas.

Os gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, e podem ser definidos por três aspectos básicos coexistentes:

- **seus temas:** o que é dizível ou pode se tornar dizível, por meio do gênero;
- **sua construção composicional:** forma particular dos textos pertencentes ao gênero;
- **seu estilo:** seleção, feita pelo autor, de recursos da língua — do vocabulário, de gramática — tendo em vista o gênero.

Para Schenewly (2004), o gênero é uma ferramenta, um instrumento com o qual é possível exercer uma ação lingüística sobre a realidade. Segundo esse autor, o uso de uma ferramenta resulta em dois efeitos diferentes de aprendizagem: por um lado, amplia as capacidades individuais do usuário; por outro, aumenta seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada.

Linguagem e participação social

No plano da linguagem, a aprendizagem dos diversos gêneros discursivos que socialmente circulam entre nós não somente amplia a competência lingüística e discursiva dos alunos, como também lhes aponta inúmeras formas de participação social que eles, usando a linguagem, podem ter como cidadãos.

Ao aprender como são feitas e qual a finalidade das cartas argumentativas de solicitação e de reclamação, o aluno não apenas se apropria de informações sobre o seu conteúdo, a sua estrutura, o seu estilo e sobre a linguagem mais adequada a esse gênero, como também toma consciência de que os cidadãos têm o direito de reclamar e solicitar providências das autoridades competentes.





Por exemplo, ao aprender a ler o jornal — a reconhecer as intenções de quem escreve, os recursos utilizados para atingir determinado leitor, a comparar a forma como diferentes jornais publicam uma mesma notícia, quais assuntos são objeto de destaque etc. — os alunos começam a penetrar nessa esfera de comunicação tão importante para a formação de opinião.

Ao aprender como são feitas e qual a finalidade das cartas argumentativas de solicitação e de reclamação, o aluno não apenas se apropria de informações sobre o seu conteúdo, a sua estrutura, o seu estilo e sobre a linguagem mais adequada a esse gênero, como também toma consciência de que os cidadãos têm o direito de reclamar e solicitar providências das autoridades competentes.

Por meio de estudo de gêneros, tais como bulas de remédio e rótulos de embalagens, aprendem sobre os cuidados com a saúde e os direitos do consumidor. Ou ainda, no campo criativo, percebem que podem apreciar e criar textos para a fruição estética e reflexão crítica, como o poema, as letras de canções e as narrativas de ficção em geral.

É imprescindível, portanto, que a escola desenvolva capacidades que possibilitem aos cidadãos a melhor participação possível em situações de fala e escrita, de leitura e produção de textos com diferentes finalidades.

O que os exames de leitura indicam

Exames de leitura, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA e a pesquisa realizada pelo Instituto Montenegro com o objetivo de construir um Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF indicam aspectos que poderiam ser mais bem trabalhados pela escola. Sabemos que essas avaliações têm limites. A esse respeito, é importante conhecer as reflexões feitas por diferentes autores, como Ribeiro (2003) e Bonamino (2002).

No entanto, apesar das ressalvas que possam ser feitas a essas avaliações, elas nos dão pistas do que pode ser melhorado, não apenas para o aluno sair-se bem no exame, como, sobretudo, para poder utilizar a leitura, a fala e a escrita para se situar no mundo, para lutar por direitos, para usufruir bens culturais, para prosseguir com os estudos, para interferir nos rumos polí-

ticos do país, para se inserir no mercado de trabalho, enfim, para ser cidadão.

Os resultados dos exames apontam:

- pouca familiaridade com a diversidade de gêneros discursivos;
- falta de hábito de voltar ao texto para responder a questões referentes a ele — em geral, os estudantes respondem com base no senso comum, considerando apenas as alternativas colocadas, sem relacioná-las ao texto;
- dificuldade para:
 1. inferir o significado de termos desconhecidos, apoiando-se no contexto;
 2. localizar informações e fazer inferências a partir de gráficos;
 3. integrar informações advindas de um texto verbal contínuo e de um gráfico;
 4. perceber contradições no texto;
 5. relacionar causa e consequência em textos mais longos.

Essas avaliações reafirmam o papel fundamental da escola na formação do leitor, pois os níveis mais altos são atingidos somente por aqueles que completaram as oito séries do ensino fundamental. No entanto, o aumento do nível de letramento não tem acompanhado o aumento de escolaridade.

A escolaridade da população brasileira vem aumentando significativamente. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE mostram, por exemplo, que a parcela de pessoas de 15 a 64 anos com apenas quatro anos de estudo caiu de 37,9% para 33,6%, entre 2002 e 2005, enquanto que a proporção daqueles que completaram o ensino médio ou superior subiu de 35,5% para 40,8%, no mesmo período. No entanto, o desempenho dos brasileiros entre 15 e 64 anos mostra uma tendência de melhora em letramento em ritmo inferior ao da própria escolarização (Boletim INAF, 2007).

Os primeiros resultados da pesquisa Estudo Longitudinal da Geração Escolar – Projeto GERES, publicados em 2006, indicam que as crianças realizam pouco progresso após a alfabetização inicial (<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18519.shtml>, 03.04.2006). E os resultados do SAEB mostram que há um aumento da proficiência em leitura ao longo da escolaridade, mas, da 4ª para a 8ª série, esse aumento é modesto.

Esses dados não diminuem a importância da escolarização, mas indicam que a atuação da escola precisa





ser melhorada e que um trabalho bem planejado e consistente, com leitura e produção de textos, deve ser desenvolvido. E esse trabalho será mais efetivo se a escola interagir com as práticas culturais de seus alunos.

Evidentemente, não se trata apenas de melhorar o trabalho com a leitura e a produção de textos, como também de reprovar menos, de combater a defasagem idade-série, pois, se o ensino fundamental é tão importante, é preciso garanti-lo para todos, na idade correta prevista pela legislação. E, para isso, a escola pública precisa contar com o apoio e orientação dos órgãos governamentais.

Não basta avaliar, é preciso dar condições para que os educadores aprimorem seu trabalho e unam esforços para que todos aprendam.

Leitura e produção de texto em todas as áreas do ensino

O desenvolvimento de capacidades de leitura e produção de textos é uma tarefa de todos os componentes curriculares e não apenas de Língua Portuguesa.

Nas aulas de Língua Portuguesa, os estudantes vão entrar em contato com diversos gêneros discursivos para apreender suas características e desenvolver capacidades de leitura e produção de diferentes gêneros, que abordam os mais diversos temas, com variadas finalidades. Nesse trabalho, o ideal é sempre preservar o máximo possível a função social que a leitura e a escrita têm fora da escola.

Cabe também à área de Língua Portuguesa o traba-

lho de análise lingüística, de modo que os alunos se apropriem desses conhecimentos e possam ler e produzir textos, em diferentes situações escolares e não-escolares, com clareza, coesão e correção gramatical e ortográfica.

Os professores dos outros componentes curriculares utilizam a leitura e a escrita como instrumento para a aprendizagem de conteúdos de sua área. Para que aprendam os conteúdos das áreas, os alunos precisam saber explorar um texto. Por outro lado, os conteúdos das diferentes áreas — conceitos, habilidades, valores, procedimentos que elas desenvolvem — concorrem para a ampliação do letramento, tornando o sujeito mais apto a compreender diferentes gêneros discursivos e a utilizar diferentes suportes textuais.

Ler e compreender

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto. Para os leitores em formação, a mediação do professor é indispensável. Assim, antes de propor a leitura de um texto escrito, ou de um conjunto de textos, é preciso que o professor verifique as dificuldades que ele apresentará para os alunos.

A leitura é feita com diferentes objetivos: por prazer, para conhecer um determinado assunto, para se atualizar, para executar uma ação etc.

Um dos primeiros cuidados é esclarecer os objetivos da leitura: por que vamos ler, o que buscamos nesse texto ou nesse suporte textual, o que vamos fazer com

as informações que o texto traz, que conhecimentos queremos construir. É importante lembrar que, quando perdemos de vista o motivo para fazer alguma coisa, tornamos essa ação mecânica, sem sentido e não nos mobilizamos para realizá-la de fato.

Em segundo lugar, é imprescindível verificar o que os alunos já sabem sobre o assunto e também sobre o gênero discursivo e o suporte textual – onde o texto se encontra –, pois isso irá facilitar ou dificultar a compreensão.

É importante que o professor chame a atenção dos alunos para:

- **os elementos contextualizadores** – o título, a fonte, a seção/capítulo de onde foram retirados, os dados sobre o autor, a época em que foi escrito etc.;
- **as possíveis intenções do autor** – que informação quer transmitir, a quem quer convencer, que reflexões quer provocar, quem são seus prováveis interlocutores.

É interessante fazer perguntas com o objetivo de aguçar a curiosidade e instigar a antecipação sobre o conteúdo do texto, hipóteses que podem ser validadas ou rejeitadas na leitura subsequente.

Capacidades de leitura

Antes mesmo de se ter um texto em mãos, temos que mobilizar determinadas capacidades de leitura. Assim, é preciso ajudar nossos alunos a: localizar e acessar fontes de consulta (bibliotecas, Internet, programas de rádio e TV, museus etc.); utilizar os fichários impressos ou a Internet para localizar obras, autores, assuntos etc.; consultar índices; localizar uma matéria dentro do jornal; avaliar criticamente as fontes (saber se são confiáveis).

Há capacidades que são comuns à leitura de diversos gêneros.

Por exemplo:

- reconhecer as características do gênero;
- identificar a finalidade do texto;
- identificar a intencionalidade do autor;
- reconhecer os efeitos de sentido – a partir de recursos gráficos, sonoros, estilísticos, semânticos, morfossintáticos etc.;
- localizar as informações explícitas;
- inferir o sentido de uma palavra pelo contexto;
- fazer as inferências globais;
- identificar os temas ou as idéias centrais;

- estabelecer relações entre as partes de um texto;
- relacionar o texto com conhecimentos do cotidiano ou especializado;
- avaliar criticamente um texto.

Outras capacidades são mais específicas a um determinado gênero.

Por exemplo:

- identificar o conflito gerador do enredo – romance, novela, crônica, contos de fadas etc.;
- distinguir o que é definição e o que é exemplo – textos didáticos, verbetes, artigos científicos, teses acadêmicas etc.;
- reconhecer as posições distintas sobre um mesmo tema – artigos de opinião, debate, editorial, teses acadêmicas etc.;
- distinguir fato de opinião – reportagem, artigos de opinião, teses etc.;
- estabelecer relação entre a tese e o argumento – editorial, teses acadêmicas, debate etc.;
- identificar a ordem seqüencial de procedimentos – experimentos, regras de jogo, instruções de montagem, receitas culinárias etc.

É importante também ter em mente que uma mesma capacidade pode ser exercida de forma diferente, conforme o gênero. Por exemplo, é diferente localizar a informação num texto literário e num gráfico. As relações que podem ser estabelecidas entre texto verbal e imagem são diferentes para a primeira página de um jornal e numa página do livro de Ciências. E há novas necessidades surgindo, por exemplo, a capacidade de lidar com o hipertexto.

E quanto à produção de textos?

No que se refere à produção de textos, é importante

que os professores das diversas áreas pensem em atividades em que a fala e a escrita tenham finalidade social, por exemplo: comunicar algo, registrar, divulgar, informar, expor, alertar, agradar, relatar, convencer, emocionar, divertir etc.

Quando falamos em produção, referimo-nos não somente aos textos escritos, como também aos orais.

O principal objetivo de se ensinar gêneros orais na escola é desenvolver capacidades de uso social da fala, tanto nas práticas mais informais, isto é, aquelas da vida privada cotidiana – conversa, relato de experiência vivida, comentário – quanto nas mais formais, aquelas

que ocorrem na esfera pública de comunicação — discussão em grupo, assembléia, seminário, debate. O trabalho com a produção oral de textos, muitas vezes esquecido pela escola, desenvolve importantes capacidades de participação social.

Para produzir textos em diferentes gêneros, é preciso conhecê-los; assim, é necessário que essa diversidade seja utilizada e trabalhada nas aulas das diferentes disciplinas do currículo. A produção de texto requer planejamento.

Esse planejamento implica tomada de decisões, como:

- qual é o melhor gênero para o objetivo que se tem: emocionar, divertir, informar, convencer, instruir, expor, comunicar-se a distância etc;
- quais são as características desse gênero: o que pode e o que não pode ser dito;
- como se estrutura, que recursos lingüísticos podem ser utilizados;
- a quem o texto se destina: onde vai circular.

Além disso, é imprescindível atentar para o que já sabemos e para o que precisamos pesquisar sobre o assunto que será tratado no texto, pois não basta saber como dizer, é indispensável também ter algo para dizer.

E não basta produzir textos. É preciso que eles sejam aperfeiçoados, tanto no que se refere ao conteúdo da área, quanto aos aspectos relacionados à situação de produção, às características do gênero e à correção gramatical — e ortográfica, no caso do texto escrito. Ainda que ensinar gramática de modo sistemático seja tarefa da área de Língua Portuguesa, ajudar o aluno a revisar o texto e a corrigir as inadequações é tarefa de todos os professores. Não se pode esperar que os estudantes construam sozinhos esses conhecimentos.

Como fazer?

Como desenvolver todas essas capacidades é o desafio que se coloca a todos os professores. Quando pensamos em leitura nas diferentes áreas do currículo escolar, sabemos que essa leitura tem, em geral, finalidade de estudo: ler para aprender. Isso não significa que, nas aulas desses componentes curriculares, devam circular somente textos escolares ou de divulgação científica.

O ideal é desenvolver a unidade de estudo lançando mão de diferentes gêneros: artigos de jornal, artigos

O principal objetivo de se ensinar gêneros orais na escola é desenvolver capacidades de uso social da fala, tanto nas práticas mais informais, isto é, aquelas da vida privada cotidiana – conversa, relato de experiência vivida, comentário – quanto nas mais formais, aquelas que ocorrem na esfera pública de comunicação – discussão em grupo, assembléia, seminário, debate.



científicos, ensaios, textos didáticos, poemas, história em quadrinhos, charges, gráficos, composições musicais, crônicas, romances, fotos, memórias, depoimentos, entrevistas, textos de humor, filmes etc. Em geral, esta forma já tem sido uma prática dos professores e está muito presente nos livros didáticos.

A questão é como fazer uma adequada exploração desses diferentes textos e relacioná-los. Muitas vezes, a diversidade de textos está presente, mas todos os gêneros são trabalhados da mesma forma e se pressupõe que o aluno consiga, sozinho, fazer as relações e reflexões sobre eles, sem a mediação do professor.

No que se refere à produção de texto, em geral, as propostas são genéricas, não há explicitação do gênero em que o texto deva ser produzido, nem orientações para produzi-lo, aperfeiçoá-lo e divulgá-lo.

Como ponto de partida, há algumas perguntas que todos os professores precisam se fazer:

- Em que situações a leitura e a produção são propostas nas aulas?
- Há uma finalidade que justifica essa leitura e essa produção ou são meros exercícios escolares?
- Os alunos são esclarecidos a respeito da finalidade da atividade de leitura ou de produção de um texto?
- O que o professor espera que os alunos aprendam na sua área?
- Que gêneros são mais adequados para cada conteúdo, tendo em vista essas aprendizagens?
- O professor utiliza uma diversidade de fontes de consulta e de suportes textuais?
- Apresenta diferentes gêneros, extraídos de diferentes fontes e suportes, para abordar um mesmo tema ou para desenvolver um mesmo conceito, por exemplo: uma ilustração, um texto do livro didático, um gráfico, uma reportagem ou artigo de jornal?
- Incentiva e ajuda os alunos a comparar esses diferentes textos e a elaborar conclusões sobre o assunto, a concordar ou discordar, a se posicionar criticamente?
- Incentiva os alunos a ler, a enfrentar as dificuldades de um texto mais longo e mais complexo?
- Diante de textos mais complexos, ajuda-os a identificar idéias, teses, argumentos; a inferir dados que não estão explícitos; a inferir o significado de termos desconhecidos; a relacioná-los com outros textos lidos ou com experiências de vida?
- Planeja situações em que os alunos possam demonstrar suas aprendizagens e divulgar suas produções

para outras pessoas e não apenas para o professor e os colegas de classe?

Cada área do conhecimento tem sua parte na formação do leitor e do autor de textos orais e escritos. Assim, é o trabalho conjunto dos educadores que irá garantir a ampliação do acesso das crianças e jovens ao mundo letrado.

Referências e sugestões de leitura

- BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 23, n. 81 (Dossiê Letramento). São Paulo; Campinas: Cortez; CEDES, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de diretrizes e bases da Educação*. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CENPEC. *Estudar pra valer!* Material de apoio ao Projeto Estudar pra Valer! São Paulo: 2005.
- COSTA, Sergio Roberto. *Interação e letramento escolar: uma (re)leitura à luz vygotskiana e bakhtiniana*. Juiz de Fora; São Paulo: UFJF; Musa Editora, 2000.
- DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2001.
- _____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.
- _____. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- _____; MORAES, Sílvia E. *Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.
- LERNER, DELIA. *Ler, escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MAYRINKI-SABINSON, M. L.T. O papel do interlocutor. In: ABAURRE, M. B. *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas: ALB – Mercado das Letras, 1997.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Ensinar e Aprender – material produzido pelo CENPEC para o Projeto Correção de Fluxo*. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 1997.
- RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.
- ROJO, Roxane. (Org.). *A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo; Campinas: EDUC; Mercado das Letras, 2000.
- ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes (Org.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- SCHENEWLY, B.; DOLZ, Joaquim et. al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1985.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2002.



Reflexões sobre a formação de professores para o ensino fundamental

SHEILA ROBERTI PEREIRA DA SILVA*

produção acadêmica contemporânea parece ter invadido o ideário pedagógico, tanto no que diz respeito à formação inicial de professores quanto em relação aos programas de formação em serviço ou continuada. É forte a influência dos estudos que têm chamado a atenção para a necessidade de dar o papel central ao professor nos processos de formação.

A mudança do paradigma prescritivo, com ênfase nos métodos e procedimentos, para um modelo apoiado no conceito de professor reflexivo é tributária da evolução da pesquisa educacional no Brasil que, nas últimas décadas, elegeu o cotidiano como *locus* privilegiado para a compreensão dos fenômenos e processos educacionais, os quais não são visíveis, em geral, por outros tipos de enfoque.

Pode-se considerar que essa mudança nos enfoques de formação foi sendo gestada a partir do redirecionamento dado à pesquisa educacional que, criticada por um certo abstracionismo pedagógico que lhe seria característico (Azanha, 1992), volta-se, consoante às recomendações dos estudiosos desse campo, para a vida cotidiana da escola, colocando-a em sua ambiência histórica, na tentativa de captar as efetivas transformações por que tem passado.

* SHEILA ROBERTI PEREIRA DA SILVA é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, professora e coordenadora do Curso de Pedagogia da UNIP de São José dos Campos.

A escola como *locus* de formação

Ao fazer um balanço da pesquisa educacional no Brasil, Gouveia (1971), já no início da década de 1970, chamava a atenção para o necessário relacionamento entre a pesquisa e a ação e sobre a importância da pesquisa na formulação da política educacional em suas linhas mais amplas. Indicava a pesquisadora, também, a necessidade de considerar a questão da pesquisa sob aspecto pouco valorizado, até então: “(...) a influência da pesquisa sobre o processo educacional propriamente dito, isto é, sobre o que acontece nas escolas” (Gouveia, 1971, p. 17), anunciando, de certa maneira, a força que viria a ter o enfoque etnográfico de pesquisa do cotidiano escolar.

Em outro estudo, Gouveia (1976) apontava o que seria, naquele momento, um dos “flancos mais desguarnecidos da pesquisa educacional no Brasil: os estudos da escola como organização social e dos sistemas administrativos em que a escola se insere” (Gouveia, 1976, p. 79), mais uma vez enfatizando a necessidade de se colocar a escola no centro das investigações.

De fato, houve um redirecionamento da pesquisa educacional nas últimas décadas, sendo freqüente, na produção acadêmica contemporânea, relatos de pesquisa de tipo etnográfico que demonstram a importância de tomar a escola como *lôcus* de formação, a partir de problemas concretos da realidade. É no cotidiano da escola que tudo acontece e que as soluções urgem. Alguns estudos, como o de Passos (1999), relevam esse princípio e apontam a ri-

queza da troca e da colaboração entre os pares, sob uma perspectiva que valoriza o componente reflexivo, para o desenvolvimento profissional do professor.

A partir dos estudos de Donald Schon e Antônio Nóvoa — dois dos autores que mais têm influenciado o paradigma dominante na formação de professores, no qual é central a idéia de “professor reflexivo” —, assistimos à emergência de uma nova racionalidade a orientar os programas de formação.

Considera-se, nesse paradigma, que, em “zonas de indefinição”, conforme formulação de Schon (Passos, 1999), ou em “zonas de sombra,” conforme pontua Perrenoud (2000) — para citar outro autor que tem influenciado muito as concepções sobre formação —, é que aparecem situações complexas para as quais não se encontram respostas nos modelos prescritivos.

Sendo assim, exige-se o diálogo com a situação com que se defronta o professor, processo por meio do qual ele pode atribuir maior sentido ao trabalho docente, condição para seu desenvolvimento profissional.

Trata-se de perspectiva importante para se contemplar no processo de produção do saber docente, cujas características são diferentes do saber normativo das prescrições pedagógicas. Quando as iniciativas de formação, mais do que respeitam, consideram a vivência — e os saberes construídos a partir deste nível da realidade em intersecção com os saberes ditos pedagógicos — em suas definições de objetivos, conteúdos e metodologias de formação, abre-se a possibilidade de trabalhar na zona de representações dos professores, entendidas



É fundamental redimensionar o lugar que ocupa a unidade entre teoria e prática nos processos de formação de professores.

como fatos de palavras e de prática social, portanto, não redutíveis ao discurso (Lefebvre, 1983).

Assim, as representações dos professores sobre os diferentes aspectos de sua prática podem ser tomadas como objeto de reflexão, de modo que eles possam submetê-las a uma crítica teórica, confrontando o vivido e o concebido, em direção a uma síntese superadora de certas concepções ou crenças que vão sendo geradas no dia-a-dia do trabalho pedagógico, as quais, por suas características acrílicas ou reiterativas, bloqueiam um agir pedagógico transformador.

O interesse pelas representações do professor como objeto de estudo é crescente, uma vez que a compreensão de grande parte dos fenômenos e processos educacionais pressupõe a análise do significado dessas representações docentes. Ao desvendar as condições por meio das quais determinadas representações dos professores se formam e se modificam, é possível vislumbrar quais mudanças são necessárias à transformação das práticas, tendo em vista tanto seu caráter retrospectivo, que possibilita conhecer as origens das representações, quanto seu caráter prospectivo, o qual permite antecipar o futuro, como apontam vários estudos que analisam o cotidiano escolar (Silva, 1996, 2005; Penin, 1989, 1994, 1995).

Esta necessidade de trabalhar as representações é apresentada, por Thuler e Perrenoud (2006, p. 364), como imperativa desde a formação inicial. Em um contexto caracterizado pela diversidade de referências e práticas, estes autores perguntam: “Que fazer em face da diversidade quando há que formular programas de formação inicial?”.

Defendem, então, uma “formação para a cooperação”, já que, de acordo com os autores, este não é um elemento dominante na profissão de professor. Entre tantas representações que pululam no cotidiano esco-

lar, Thuler e Perrenoud (2006) apontam a necessidade de problematizar o individualismo do professor.

Segundo os autores, o individualismo não é uma questão apenas de caráter e, sim, de relação com as condições das ações de ensino, com convicções construídas na e pela trajetória pessoal e profissional, enfim, com a história do professor.

Esta observação sobre a importância de se considerar as histórias de vida remete-nos à abordagem biográfica que prioriza o papel do sujeito na sua formação, mediante seu percurso de vida ou de vida escolar (Bueno et alii, 2006).

A produção acadêmica, derivada de estudos que adotam a abordagem biográfica, mostra a necessidade de se conceber a vida como espaço de formação, revalorizando a noção de experiência (Bueno et alii, 2006), o que pode ser avaliado como uma perspectiva promissora para programas de formação de professores.

Diálogo entre teoria e prática

Os enfoques atuais de pesquisa a respeito de formação do professor, ao inaugurarem uma nova epistemologia de formação, colocaram a escola no centro das preocupações e, em relevo, a questão da subjetividade, a importância de se perceber o professor como pessoa; evidenciaram, ainda, a necessidade do diálogo com a prática para acionar o processo reflexivo, trazendo novos desafios à pesquisa, no sentido de avaliar o impacto prático dos programas de formação no desenvolvimento profissional dos professores, alicerçados nas novas bases epistemológicas em que se fundamentam.

O que nos preocupa, de fato, é que, neste contexto do atual estágio de desenvolvimento das concepções sobre formação e de suas manifestações na prática de formação inicial e em serviço, em que se valoriza o diálogo com a prática, é fundamental redimensionar o lugar que ocupa a unidade entre teoria e prática nos processos de formação de professores. Tanto naquela como nesta, parece que, afetada pela racionalidade prática que caracteriza o atual momento, verifica-se um desprezo pela teoria ou um aprofundamento da dicotomia entre teoria e prática, tantas vezes denunciada como um dos principais problemas enfrentados pelos programas de formação.

Ao contrário do que se tem verificado, a formação do professor reflexivo não pode prescindir de um sólido embasamento teórico, entendida a teoria em seu caráter an-



tecipador de práticas não existentes e, como tal, como modelo que lhe serve de orientação, em um movimento de vai e vem, fundamental para a compreensão e avanço das práticas escolares. Como desprezar, no desenvolvimento do professor reflexivo, a capacidade de antecipar, na mente, as transformações que deseja fazer em sua prática? Como fazê-lo, sem a mediação teórica?

Particularmente em relação à formação inicial, ao se fazerem as críticas aos modelos tradicionais, é necessário que sejam criadas as condições para que os licenciandos não assimilem a necessidade de fundamentação teórica ao mero verbalismo (Saviani, 2007, p. 109), lembrando que a experiência por si não é formadora.

Por outro lado, “a adequada formação não pode ser imaginada com a simples e direta aplicação à situação de ensino de um saber teórico. Não se trata de substituir uma orientação psicológica por outra, nem de ampliar os estudos de ciências sociais...” (Azanha, 2004, p. 370). Trata-se, entre outras exigências, de se considerar a imensa variedade da situação escolar brasileira e tomá-la como ponto de partida da formulação de propostas de formação de docentes. A escola “deve ser o centro das preocupações teóricas e das atividades práticas em cursos de formação de professores” (Azanha, 2004, p. 373).

No que diz respeito ao professor especialista, embora o eixo de sua formação situe-se junto às áreas espe-

cíficas, exige-se uma articulação diferente entre o específico e o pedagógico, para além de uma relação apenas temporal de sucessão que a tradicional organização curricular consagrou. Considerando, como Ludke (1994), que a competência básica do professor é o domínio do conteúdo específico, eis um desafio que permanece, a despeito de todas as indicações da literatura sobre formação: romper com a dicotomia entre o conteúdo específico e a sua dimensão pedagógica.

Tal superação tem sido dificultada, entre outros fatores, pela contradição entre os modelos que prescrevem como deve ser a formação dos professores e as práticas efetivas de licenciaturas, em que prevalecem a fragmentação das diferentes áreas do conhecimento e pouca ou nenhuma ênfase ao caráter reflexivo da atividade acadêmica.

Em vez de um currículo integrado que favoreça não só uma visão, e sim uma atitude interdisciplinar no tratamento didático dos conteúdos específicos, predomina, nas práticas de formação, a lógica disciplinar descolada, não raras vezes, dos problemas educacionais concretos, reforçando justamente o que se deseja romper. Assim, fica muito dificultada a tarefa de formar professores que adotem o paradigma interdisciplinar no ensino fundamental.

Estágio em situações reais

Para superar a distância ainda existente entre as prescrições idealizadas do perfil e das competências que o professor deve desenvolver, ou sobre como deve ser o ensino, a aprendizagem e a avaliação do aluno do ensino fundamental e as práticas efetivas de formação de professores, é imprescindível redimensionar o papel do estágio como eixo articulador entre teoria e prática.

O estágio, como atividade de observação, se dotado de procedimentos teórico-metodológicos consistentes, pode contribuir para a reflexão e a compreensão da realidade educacional, na sua concretude, e, como tal, em sua diversidade. A realidade não é homogênea e a identificação e a compreensão dos problemas que ela apresenta é condição para a sua superação, a partir da idéia de que o existente contém os germens de seu vir a ser.

Então, uma análise e uma reflexão rigorosa sobre a prática de ensino podem projetar elementos importantes na direção da sua transformação. Para isso, é necessária a apropriação de ferramentas teóricas de observação

A escola “deve ser o centro das preocupações teóricas e das atividades práticas em cursos de formação de professores”

e de interpretação da prática, pois é preciso: “Primeiro aprender, depois observar. Quem nada aprendeu, nada pode observar”, como afirma Hanson (1975, p. 134).

Por outro lado, o estágio não poderia se limitar à descrição analítica do que acontece na escola ou na sala de aula. Para que se realize a unidade necessária entre teoria e prática, cujo esfacelamento dificulta ou impede uma compreensão crítica da realidade, é preciso que o estágio transforme-se nesse espaço privilegiado para romper com a atual dicotomia, por meio de um projeto que viabilize a participação do estagiário, na escola fundamental, em situações reais de ensino-aprendizagem-avaliação e em situações reais de planejamento e desenvolvimento de projetos, a partir da eleição de problemas do cotidiano da escola que o estágio de observação permite identificar.

Assim, seria possível favorecer uma compreensão da vida escolar de maneira contextualizada, que supere o abstracionismo com que a escola e o professor são considerados nas propostas de formação docente e que contribua para o desenvolvimento de um ponto de vista pedagógico que, como explica Azanha (2004, p. 373), não deve ser:

(...) uma tentativa de aplicação de conhecimentos auferidos em possíveis descrições e explicações de “fatos” escolares, mas um esforço de compreensão da escola como um projeto institucional para transformar uma comunidade de professores e alunos onde ocorrem encontros de gerações numa comunidade espiritual fundada numa visão ética cujos efeitos educativos se prolongam além dos anos de escolaridade.

Trata-se de tarefa bastante complexa, para cujo preparo não se pode dispensar tratamento homogeneizante. Pela complexidade do problema, os desafios são múltiplos e diversos e, como tal, exigem respostas múltiplas e diversas de acordo com as características de determinados contextos que apontam específicas necessidades de formação.

Por essa razão, esperamos que as contribuições da pesquisa educacional não sejam reapropriadas pelos formadores como modismos ou panacéias e que as questões como as aqui destacadas, dentre muitas outras não mencionadas, não escapem aos formuladores de diretrizes e propostas de formação do chamado professor reflexivo, enfatizado pela produção acadêmica e por programas de formação. Não se trata de mais um mero exercício retórico. Trata-se de dar a devida importância a esta questão, pela característica constitutivamente reflexiva da atividade docente.

Referências

- AZANHA, J. P. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp, 1992.
- _____. Uma reflexão sobre a formação do professor da educação básica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369-378, maio/ago. 2004.
- BUENO, B. O.; CHAMLIAN, H. C.; SOUSA, C. de et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 1, p. 1-48, jul. 1971.
- _____. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 19, p. 75-79, 1976.
- HANSON, N. Observação e Interpretação. In: MORGENBESSER, S. *Filosofia da Ciência*. 2 ed. São Paulo: Cultrix, 1975.
- LEFEBVRE, H. *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- LUDKE, M. Avaliação Institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). *Cadernos CRUB*, Brasília, n. 4, 1994.
- PASSOS, L. F. O projeto pedagógico e as práticas diferenciadas: o sentido da troca e da colaboração. In: ANDRÉ, M. (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. São Paulo: Papirus, 1999.
- PENIN, S. *Cotidiano e escola: a obra em construção*. São Paulo: Cortez Editora, 1989.
- _____. *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. Campinas: 1994.
- _____. A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 92, p. 5-15, fev. 1995.
- PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.
- SILVA, Sheila R. P. da. *A prática cotidiana do ensino de Língua Portuguesa: o singular plural*. São José dos Campos: Univap, 1996.
- _____. *A avaliação da aprendizagem no contexto da organização do ensino por ciclos com progressão continuada: um estudo a respeito de representações de professoras do ciclo I de uma escola municipal*. 2005. Tese (Doutorado) – USP, São Paulo, 2005.

Reorientação Curricular em Goiás: um processo participativo.

MARIA JOSÉ REGINATO RIBEIRO

MEYRI VENCI CHIEFFI*

A Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano, desenvolvida

pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás, de 2004 a 2006, constituiu um amplo processo de discussão do currículo da segunda fase do ensino fundamental. Assumiu forma bastante participativa, atingindo todas as escolas da rede estadual, as quais atendem, no conjunto, a 70% dos alunos matriculados neste nível de escolaridade.

Seu principal objetivo foi ampliar a garantia do direito à educação de qualidade a todo adolescente e jovem desse estado, entendendo que esse direito abrange o acesso, a permanência e a conclusão, com sucesso, do ensino fundamental. Para isso, estabeleceu como metas:

- a redução das taxas de evasão e repetência nas escolas estaduais;
- a construção, pelas escolas, de propostas curriculares que considerem as aprendizagens específicas de cada área do conhecimento, o universo cultural dos alunos e as aprendizagens ligadas à leitura e à produção de texto;
- a ampliação de espaços de discussão coletiva nas escolas e nas subsecretarias.

O desafio da participação

“(…)compreendo que a reorientação não está pronta; nós estamos construindo.”

Professor da Subsecretaria Regional de Educação de Iporá

“(…)o que os professores estão gostando é que a Reorientação não está vindo de cima, estão se sentindo mais valorizados.”

Professora da Subsecretaria Regional de Educação de Piracanjuba

* MARIA JOSÉ REGINATO RIBEIRO E MEYRI VENCI CHIEFFI são pedagogas e coordenadoras de projetos da área de Gestão e Sistemas de Ensino do CENPEC.

A opção pelo processo participativo fundamentou-se no propósito de valorizar os saberes dos profissionais de ensino que atuam em diferentes níveis do sistema, especialmente dos que fazem a educação no dia-a-dia da sala de aula. A crença é de que o currículo de cada escola se modifica, de fato, à medida que o conjunto dos educadores se mobiliza para problematizar, estudar e discutir os fatores que provocam a exclusão de milhares de jovens e constroem juntos novos caminhos para a inclusão social. Quando o professor se compromete com as discussões, ele transforma sua prática, repensa o currículo.

É preciso considerar que a discussão curricular do 6º ao 9º ano é bastante complexa e exige um grande fôlego e vontade política das secretarias de educação na implementação de ações legais, administrativas e pedagógicas, visando a modificar a estrutura e o funcionamento do ensino nesse nível de escolaridade.

Sendo assim, para conceber o novo projeto, a secretaria foi buscar referências em um programa que havia sido iniciado em Goiás e continha iniciativas inovadoras. Trata-se do Programa Correção de Fluxo Escolar - Acelera II, que, em 2001 e 2002, envolveu escolas de 16 subsecretarias, das 38 existentes no Estado, e contou com a assessoria do Cenpec.

Este Programa, destinado aos alunos com defasagem idade-série, de 5ª a 8ª série, exigiu: várias mudanças na organização do ensino, como a elaboração de arranjos curriculares específicos, acompanhados da produção de materiais; a constituição de equipes multidisciplinares regionais, responsáveis pela formação continuada dos educadores dos municípios; e modificações na legislação do ensino, particularmente no que se refere à avaliação da aprendizagem dos alunos.

As parcerias

“No Acelera tinha o Cenpec, agora temos também a Universidade, e isso é ótimo.”

Professora da Subsecretaria Regional de Educação de Aparecida de Goiânia

Com base nos resultados do Acelera II e identificada com as concepções sustentadas por esse programa, a secretaria buscou novamente o Cenpec para auxiliá-la no novo empreendimento: ampliar a discussão curricular para toda a rede.

Considerando a necessidade de enraizar o processo de reorientação no Estado, o Cenpec propôs a ampliação dessa parceria com docentes das diferentes áreas do conhecimento de universidades locais para, com isso, favorecer a troca dos acúmulos específicos entre as diferentes instituições de ensino, a aproximação entre a formação inicial e a continuada dos professores e a continuidade da discussão curricular na rede.

A parceria entre a SUEF (Superintendência do Ensino Fundamental), o Cenpec e a Universidade foi construída processualmente, com todas as vicissitudes próprias do envolvimento de três instituições que tradicionalmente não têm a prática de trabalhar em conjunto. Isso exigiu afinação de conceitos, superação de preconceitos e desprendimento para aprender uns com os outros, o que só foi possível porque uma visão política comum unia a todos em relação à garantia do direito à educação.

Muitos foram os encontros entre os parceiros antes, durante e após os momentos de formação, além da comunicação à distância, para planejamento, avaliação e elaboração de subsídios.

Assim, em 2005 e 2006, as três instituições e os educadores do estado de Goiás desfrutaram, por várias vezes, de momentos raros em que puderam discutir suas crenças e seus fazeres pedagógicos, juntos, em um mesmo espaço. Cabe ressaltar que os locais dos encontros – a estância de Caldas Novas, a cidade histórica de Pirinópolis e a capital, Goiânia – foram cuidadosamente escolhidos para proporcionar, aos educadores, tanto as condições de trabalho necessárias, quanto possibilidades de lazer e de ampliação de seu universo cultural.

A formação

“(...) esse processo não vai ter ponto final, vai crescer cada vez mais...”

Professora da Subsecretaria Regional de Educação de Quirinópolis

Para que a formação chegasse a todas as escolas do Estado, ela foi organizada de forma a contemplar dois movimentos: um centralizado e outro descentralizado.

A formação centralizada reunia bimestralmente cerca de 400 educadores das 38 regiões do Estado, que tinham a responsabilidade de liderar o processo de reorientação em suas localidades. A maior parte desses educadores que compunham as equipes multidisciplinares dos órgãos regionais acumulava também a função docente em escolas da região, o que propiciava uma visão realista da pertinência das propostas e dos encaminhamentos feitos nesse fórum de discussão.

Os encontros seguiam uma determinada rotina. Iniciavam-se com a apresentação e o debate do tema, que seria norteador dos trabalhos daquele encontro, realizados por profissionais reconhecidos como autoridades no assunto.

Em um segundo momento, os educadores, agrupados por subsecretarias, traziam notícias do projeto, com a avaliação da equipe, indicando os avanços, as dificuldades encontradas e as necessidades de ajuda.

Num terceiro momento, constituíam-se os grupos por área de conhecimento, na qual o objeto de trabalho era a concepção da área e sua abordagem metodológica, o que permitia trazer as práticas de sala de aula para a análise, tendo como pano de fundo o tema norteador do encontro e as metas da reorientação.

Por fim, as subsecretarias voltavam a se reunir para planejar os momentos de formação em suas localidades.

A formação centralizada desdobrava-se, assim, regionalmente, atingindo todas as escolas, por meio de encontros das equipes multidisciplinares com os professores, coordenadores pedagógicos e diretores do ensino fundamental.

Esses encontros assumiam feições locais, mas guardavam unidade com a formação centralizada nos objetivos, na temática e nas “tarefas” comuns.

As “tarefas” a serem desenvolvidas, especialmente em uma escola específica da região, denominada escola-pes-

quisa, consistiam numa estratégia para provocar a reflexão sobre a prática escolar, trazer a realidade da rede para a formação e instituir uma rotina de acompanhamento das equipes das subsecretarias às escolas.

Versavam sobre as questões de fundo da reorientação curricular e envolviam os profissionais das escolas num processo de ação-reflexão-ação, valorizando os desdobramentos da formação “no chão da escola”.

Os cadernos

“Ao produzir os cadernos, nos redescobrimos como produtores de conhecimento e percebemos a escrita como um importante canal de registro e documentação de um momento de grande fertilidade de diálogos na rede.”

Especialista da comissão de redação
da equipe de SUEF

Os cadernos *Currículo em Debate* são produtos de três anos de discussão sobre a escola, o currículo e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, no contexto do direito à educação.

Foram elaborados quatro cadernos, com dois grandes objetivos. O primeiro era de registrar a vida dos preciosos encontros de formação centralizada e descentralizada, sistematizando e veiculando: as discussões, as polêmicas, as práticas dos educadores, a fundamentação teórica relativa à democratização da escola e ao ensino das áreas do conhecimento, bem como “as tarefas” realizadas pelos educadores, as quais se tornavam objeto de reflexão e de estudo nos trabalhos de formação.

O outro objetivo era construir um conjunto de subsídios para alimentar a continuidade do debate coletivo dos professores e técnicos nas escolas, nos grupos de estudo dos 246 municípios do estado e nas equipes regionais e central da secretaria.

Os cadernos registraram as grandes temáticas norteadoras da reorientação curricular, concomitantemente aos encontros de formação. Assim, cada um teve um foco específico, a saber:

- CADERNO 1: O direito à educação — desafio da qualidade.
- CADERNO 2: Um diálogo com a rede — análise de dados e relatos.
- CADERNO 3: Currículo e práticas culturais — as áreas do conhecimento.
- CADERNO 4: Relatos de práticas pedagógicas.

A produção dos cadernos contou com a participação de todos os segmentos envolvidos no processo de reorientação, com maior ou menor intensidade, dependendo da natureza do tema.

Assim, as concepções das áreas do conhecimento e respectivas abordagens metodológicas foram propostas, discutidas e revistas várias vezes pelos professores das próprias disciplinas, de todo o Estado, nos encontros de formação, junto aos formadores do Cenpec, da SUEF e da Universidade. Esta, representada por docentes da Universidade Federal de Goiás – UFG, Universidade Estadual de Goiás – UEG e Universidade Católica de Goiás – PUC, parceiros durante todo o processo da reorientação, contribuiu com vários artigos teóricos que foram compartilhados e discutidos com os professores, com a intenção de provocar reflexões e torná-los co-autores dos documentos que expressam a reorientação curricular.

Além disso, contribuíram também com o tratamento de informações, dados e relatos trazidos pelos professores de todas as regiões do Estado. Uma comissão de redação foi constituída na SUEF, com a representação de diferentes áreas do conhecimento e a assessoria do Cenpec, para cuidar da concepção da coleção e de cada caderno, além de sua formatação.



O Cenpec desempenhou também o papel de leitor crítico de toda a coleção.

Nos cadernos de Currículo em Debate, o leitor encontra as marcas do percurso feito pelos educadores de Goiás na luta pela garantia do direito à educação para toda criança e todo adolescente e, quem sabe, mesmo sendo de outro estado, apesar das distâncias e das diferenças, identifique-se com elas e se fortaleça no seu próprio percurso.

Avanços e Desafios

“(...)com a reorientação curricular estamos todos levantando e analisando os dados da escola e, com isso, alguma coisa vai mudar.”

Professora da Subsecretaria Regional de Educação de Mineiros

O que garantiu que o processo de reorientação curricular fosse participativo, mobilizando maior número de agentes de educação do Estado, foram os movimentos de formação centralizada e descentralizada. Essa estratégia exigiu recursos financeiros consideráveis e deslocamento dos educadores dos mais distantes pontos de Goiás, mas foi ela que permitiu maior

capilaridade do projeto, abrangendo praticamente todas as escolas.

O processo de acompanhamento do projeto na rede, pelas duplas pedagógicas, tanto da SUEF quanto das subsecretarias, permitiu diagnósticos e intervenções processuais nas práticas dos educadores, o que foi fundamental para a definição dos rumos da reorientação, subsidiando, desta forma, os conteúdos dos grandes encontros de formação.

As parcerias envolvidas no assessoramento à direção político-pedagógica do projeto também contribuíram muito com o processo, porque trouxeram, para o debate, múltiplos olhares e saberes específicos e complementares; a própria constituição da parceria foi, por si só, uma aprendizagem para todos.

Um ponto a se destacar foi a parceria, no financiamento do Projeto, constituída pelo Estado de Goiás e a Fundação Itaú Social numa proposta que teve, na definição de interesses e necessidades a serem atendidos, o protagonismo do poder público. Outro ponto muito valorizado foi a entrega da coleção *Currículo em debate* para todos os educadores da rede.

Perseguindo a mesma metodologia participativa, foi realizado um balanço coletivo, ao final de 2006, envolvendo os mesmos 400 educadores da formação centralizada, que avaliou as três metas propostas pela reorientação curricular e fez indicações para a continuidade do processo: manter as conquistas obtidas, investir na apropriação sólida da reorientação pelas subsecretarias e escolas, repensar as atuais condições administrativas, funcionais e salariais da rede para que dêem sustentação às mudanças de práticas pedagógicas e avançar na construção de propostas curriculares inclusivas.

Continuar o processo: este é o grande desafio de Goiás!

Não é simples enfrentar a questão do ensino deste nível de escolaridade porque isso exige a implementação de medidas de grande complexidade, complementares entre si e que vão desde a política de educação nacional mais ampla que pressupõe um sólido programa de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, o investimento as condições de trabalho dos educadores até a implementação de uma nova cultura, no interior das escolas, que rompa com o elitismo e o isolacionismo que desconsidera as vozes dos jovens, dos professores, dos pais.

Mas ousar é necessário. É preciso.





Seriam eles indomáveis protagonistas?

YARA SAYÃO*

O

s alunos de quinta a oitava séries do ensino fundamental já há muito tempo vêm sendo considerados “indomáveis” pela escola, por estarem numa idade apontada como difícil e ingrata para o trabalho do professor.

E por quê?

- Trata-se de um problema que tem a ver apenas com os alunos ou também com o trabalho coletivo e educativo da escola?
- Quais são as grandes questões que os educadores dessas séries têm se colocado?

Podemos mapear algumas diferenças, ocorridas nos últimos anos, que contribuem para que essas séries estejam sendo objeto de estudo e preocupação mais intensas.

Nosso ponto de partida é, de um lado, a escuta, o acompanhamento e a reflexão junto a grupos de educadores e de psicólogos que tematizam suas práticas em instituições escolares da rede pública; de outro, atuações pontuais em algumas escolas de ensino fundamental.

Uma questão que tem chamado a atenção dos educadores na escola, bem mais do que antes, é a função da família, ou melhor, segundo alguns professores, as falhas das famílias em sua tarefa de educar e, por consequência, a sobrecarga que significa a delegação dessa função para a escola.

Seria então a educação escolar a continuidade da educação doméstica? Ou será que esta observação ou “queixa” estaria revelando a dificuldade da escola em encontrar suas próprias respostas aos inúmeros desafios que se têm apresentado?

Podemos afirmar que ambas as instituições — família e escola — encontram-se fragilizadas e assustadas com as questões que as crianças e adolescentes têm colocado para a sociedade, o que faz com que proliferem as cobranças e acusações recíprocas.

Vejamos: família e escola têm responsabilidades na educação das crianças e adolescentes, mas são respon-

* YARA SAYÃO é psicóloga do Serviço de Psicologia Escolar da USP.

Escola: é neste privilegiado espaço que a criança, ao conhecer e vivenciar o papel de aluno, pode também experimentar o contato social com os diferentes, essencial para o exercício da cidadania.

sabilidades bem diferentes. Na família, o convívio é intensamente atravessado pela questão afetiva: carinho, lembranças, amor, raiva, inveja, afinidades, disputas, rancores, preferências etc. É muito difícil imaginar (talvez impossível mesmo) a convivência entre familiares que não seja marcada por vários desses sentimentos.

Dada a natureza da instituição familiar, por melhor que ela seja, há uma clara limitação para a experiência do convívio com os diferentes, ou seja, com os “outros”, com quem não há uma ligação afetiva imediata.

E a escola? Para além de sua função principal, que é a de dar acesso ao conhecimento de forma sistematizada, é neste privilegiado espaço que a criança, ao conhecer e vivenciar o papel de aluno, pode também experimentar o contato social com os diferentes, essencial para o exercício da cidadania.

Isso confere, à escola, uma grande responsabilidade no ensino das questões relativas aos valores indispensáveis à vida democrática, entendendo-se aqui que a democracia é importante não apenas como regime político, mas também como forma de sociabilidade. E o respeito às diferenças é um desses valores essenciais. Conhecemos vários exemplos históricos de intolerância e discriminação das diferenças e seus efeitos nefastos em todos os níveis da vida pública e privada.

Então, é na escola — espaço público — que a criança, agora aluno ou aluna, poderá aprender a respeitar o outro, mesmo que esse outro nada represente para ela afetivamente. Também outros valores, como justiça e solidariedade, serão aprendidos pelas crianças de forma diversa daqueles ensinados pela família em relação a estas mesmas questões, uma vez que, na família, esse aprendizado sempre ocorre permeado pelos afetos, podendo até gerar, como efeito, em situações peculiares, aprendizados equivocados. Por exemplo: numa situação de conflito na escola, a defesa de um aluno aos irmãos/parentes/amigos quase sempre se sobrepõe ao julgamento moral de suas atitudes.

Tratamentos diferenciados e circunstanciais

Ao experimentar cotidianamente situações em que a igualdade de direitos é proposta e os adultos a respeitam, as crianças e adolescentes poderão descobrir as importantes dimensões do relacionamento social que possibilitam o estabelecimento da noção de alteridade, assim como o aprendizado dos valores que viabilizam a construção e a convivência numa sociedade democrática.

Isso poderá acontecer, por exemplo, nos simples e antigos rituais existentes em quase todas as salas de aula: o professor irá atender, pela ordem, quem primeiro levantar a mão, independente de quem seja. Na condição de alunos, todos têm os mesmos direitos, e a escola precisa ter regras para que cada um aprenda a compartilhar o espaço coletivo com seus semelhantes.

Isso chama a atenção para o conceito da equidade, pois o fato de todos os alunos terem os mesmos direitos não significa que sejam iguais ou que devam ser tratados da mesma forma. As diferenças entre os alunos (de gênero, condição social, conhecimentos prévios, grau/modalidade de aprendizagem, comportamento etc.) podem justamente indicar a necessidade de tratamentos diferenciados e circunstanciais para se ter, como meta, a verdadeira igualdade no acesso a todos os direitos — e esta é uma questão fundamental para se analisar a questão da inclusão.

Temos então revelada a responsabilidade diferenciada da escola em relação à família: não se trata, portanto, de dar conta, na escola, do que a família não quer ou não consegue fazer, e sim de trabalhar em situações e experiências fundamentalmente distintas das que a criança pode conhecer e aprender nas situações domésticas, no convívio familiar.

Esse reconhecimento indica que a escola deve dar ênfase a si mesma e a seus processos. É na organização do cotidiano escolar, nas decisões tomadas pelos educadores e nas diretrizes que a escola escolhe para seguir que reside a responsabilidade de educar para o exercício pleno da cidadania. E isso ocorre independentemente do tipo e qualidade de educação e de valores que cada família dá a seus filhos e que, muitas vezes, são objeto de um severo julgamento/crítica da parte dos educadores na escola.

Atualmente, muitas escolas têm se esforçado bastante para trabalhar com as famílias, baseadas na crença de que uma atuação mais rigorosa delas com seus filhos poderia diminuir os problemas de comportamento dos alunos na

escola. Isso, por vezes, ocorre em detrimento de discussão coletiva mais aprofundada sobre as próprias práticas educativas adotadas na escola. A expressão “parceria escola-família” tem sido largamente utilizada de forma pouco criteriosa, principalmente pelo fato de não se ter clareza do papel diferenciado de cada uma delas, e isso deve ser questionado, discutido e analisado por todos na equipe escolar. Um grande risco que os educadores escolares correm ao dar prioridade à autoridade da família é o de enfraquecimento da sua autoridade e dos demais educadores no interior da própria escola.

Pré-adolescentes

Outro aspecto, referente ao que acontece na escola, que tem chamado muito a atenção dos educadores é o comportamento dos agora denominados “pré-adolescentes”. Se, tempos atrás, a preocupação maior dos professores era apenas com os adolescentes, hoje eles ficam completamente espantados com a capacidade de enfrentamento demonstrada por crianças de dez ou 11 anos e também com as manifestações ousadas de sexualidade, principalmente das meninas. O que está acontecendo?

Ocorre que as transformações físicas/emocionais/sociais da puberdade agora se dão num contexto muito diverso dos cenários anteriores: vemos, atualmente, um verdadeiro culto à juventude, o que possivelmente faz com que essa faixa etária seja alvo de muita atenção, curiosidade, idolatria, apreensão, medo.

Não deve ser fácil entrar numa fase da qual, aparentemente, até muitos adultos não querem sair. Há certa inversão nos vetores que anteriormente apontavam para o mundo adulto como sede das maiores potencialidades: intelectuais, sociais, de sucesso profissional e pessoal etc.

Assistimos a uma hipervalorização da juventude em todos os seus âmbitos, paradoxalmente ao tipo de abordagem que se faz aos jovens: ainda estão presentes, no campo educacional, as antigas concepções de adolescência como etapa de transição entre duas fases mais definidas da vida — a infância e a idade adulta. Isso, possivelmente, tem relação com parte das tensões que os alunos e alunas de quinta a oitavas séries vivem, e que eles próprios têm dificuldade em nomear e/ou expressar diretamente.

Podemos entender a adolescência, nomeada de “idade difícil”, também como o ingresso num espaço etário “incongruente”: é muito boa e desejável, mas, ao mesmo tempo, desvalorizada. Isso porque os jovens são mais co-

mumente tomados como objeto — da ação educativa, da propaganda, da valorização estética, do discurso adulto etc. —, do que como sujeitos.

Será que as inúmeras atitudes radicais desses alunos — crianças e adolescentes — significam um pedido de ajuda aos educadores, para que eles os percebam como sujeitos que estão convivendo com grandes transformações tanto internas quanto externas e que, na experimentação típica desses momentos, não estão podendo contar com eixos norteadores seguros, em termos de valores?

Será que, em meio a tantas incertezas, os adultos estão conseguindo exercer a autoridade necessária para que esses alunos possam aprender/descobrir/inventar novas formas de viver e de conviver numa sociedade tão contraditória? Muitos adultos enfrentam grandes dificuldades para discriminar questões que são da esfera pública das que dizem respeito à vida privada, fato esse que se torna particularmente difícil para os alunos, que ainda pouco sabem das diferenças e semelhanças entre essas esferas.

É certo que o grupo de iguais, a turma dos jovens, passa a desempenhar intenso papel na adolescência, mas é inegável a importância da interlocução das crianças e dos adolescentes com os adultos que lhes são significativos para o enfrentamento dos difíceis momentos de transição. E não podemos esquecer que a família, palco de muitas tensões no momento da adolescência, nem sempre pode oferecer a interlocução adequada aos jovens.

Os educadores da escola, nesse momento, têm mais isenção para ajudar os alunos a pensar seus próprios valores, opiniões, atitudes e ações. E tudo isso pode ocorrer nos momentos/espacos em que se processam as aprendizagens dos conteúdos, uma vez que essas questões se relacionam com a postura do professor/educador no trato de qualquer questão dentro da escola. É fundamental que os professores articulem o conteúdo de sua área específica (definido no projeto coletivo da escola) com as questões ligadas ao comportamento e às preocupações dos alunos.

Para esse tipo de atividade didática, há que se cuidar também da competência técnica do professor em sua área específica de conhecimento, pois a postura de autoridade relaciona-se com o conhecimento teórico/técnico necessário para o exercício de sua função.

A fundamentação apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – para os chamados Temas Transversais indica tanto a importância quanto as possibilidades de trabalho pedagógico com as relevantes questões

sociais destacadamente ligadas aos valores e à abordagem, em especial, do tema Ética, que traz importantes elementos para o trabalho da equipe escolar no que diz respeito às questões que estamos apresentando.

Descobertas de amor, amizade, medo e solidão.

Tendo imensas transformações sociais como pano de fundo, para cada adolescente, há o momento da descoberta pessoal da sexualidade em suas formas mais relacionais. Muitas vezes, a sala de aula, e mesmo a escola, parece se espelhar no belo poema de Drummond:

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém...

As primeiras experimentações amorosas e também de escolhas de amizade vão se dar de forma um tanto espetacular numa sociedade que também privilegia a imagem externa e o espetáculo (vide o enorme aumento de revistas/livros que abordam as “celebridades”).

Antes ainda de saber o que exatamente buscam, os adolescentes já são levados a se preocupar com o que “parecem ser” aos olhos dos outros, e isso pode atrapalhar bastante suas escolhas e experimentações, assim como o aprendizado resultante disso. Fazer parte de uma turma “da pesada”, porém conhecida, falada e comentada por todos, pode ser bem atraente para um adolescente que se sente invisível para os outros.

Tomar a iniciativa, por vezes de forma agressiva, intimidadora e desrespeitosa, de convidar os garotos para um relacionamento mais íntimo, mesmo que breve, tem sido uma prática muito usual de meninas por volta dos 11 anos. Esse tipo de atitude surpreende muitos os educadores, já acostumados a lidar com manifestações de sexualidade na escola, pois inverte o que antes sempre acontecia: agora são os meninos dessa idade a demandarem o cuidado e até a proteção dos educadores.

A ousadia das meninas, por outro lado, pode também ser uma estratégia para destacar uma identidade feminina forte, em contraponto à posição de maior submissão atribuída historicamente às mulheres.

Nos últimos anos, há um notável aumento da gravidez na adolescência, justamente na faixa que vai de dez a 14 anos. O que isso pode representar em termos sociais? Pela legislação brasileira em vigor, o relaciona-

mento sexual com garotas de menos de 12 anos é uma violência, já que, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, elas são consideradas crianças.

E na faixa de 12 a 14 anos? Sem dúvida, é uma questão bastante complexa, mas supomos que, devido à falta de perspectivas de inserção social e ao desejo de gerar algo novo no meio em que vivem, a capacidade produtiva de muitas meninas se volta para o próprio corpo, tomado como possibilidade plausível de criação de um fato realmente inédito, que mude a sua relação com a família e com todo o meio em que vive, proporcionando-lhes uma posição social distinta da que ocupam hoje. Além disso, a vivência de sua sexualidade também é associada a uma experiência vista como prazerosa. Enfim, é a possibilidade de deixar sua marca no mundo, e este é o grande desejo dos jovens.

A novidade é que muitos meninos, antes muito temerosos e arredios diante da paternidade, atualmente, demonstram interesse e até orgulho em “assumir”. Percebe-se que a idéia e os sentimentos associados à gravidez são um tanto desconectados de todas as responsabilidades inerentes aos cuidados de um bebê e que a atitude dos adolescentes em relação à paternidade precisa ser confrontada com a capacidade de decisão e experiência possíveis para quem hoje tem 14 ou 15 anos.

Isso pode nos fazer pensar sobre o parco campo de experimentações, aprendizados e produções concretas que a sociedade, em geral, e a escola, em especial, têm oferecido aos jovens, talvez ele seja insuficiente para acolher e dar vazão à energia criativa dos adolescentes.

Um fenômeno preocupante tem sido relatado por muitos educadores: nota-se o aumento de transtornos depressivos e/ou ligados às atitudes destrutivas nos alunos dessas séries. Em muitos acontecimentos dessa natureza, as conversas posteriores com os alunos que protagonizam essas cenas revelam sua estranheza diante de atos que praticaram e/ou revelam verdadeiro desconhecimento de possíveis desencadeadores pessoais para tais episódios.

Há relatos de sentimentos como o de solidão e de dificuldade de ter/manter as amizades. Para muitos adolescentes, não há diferença entre amizade e cumplicidade, o que revela a necessidade de se conhecer/discutir mais as relações sociais na escola (nos âmbitos públicos e privados) para melhor conhecer e discriminar questões tão importantes como essas.

Trabalhos escolares que ajudem o aluno a decodificar/ analisar/compreender a linguagem da mídia e da Internet são fundamentais para diminuir o processo de alienação a que os jovens são submetidos pelos meios de comunicação atuais.

Autoridade, rebeldia e limites

Em alguns levantamentos informais realizados por professores junto a seus alunos, o principal problema é a bagunça na sala de aula. Esse problema é apontado tanto pelos professores quanto pelos principais atores das “baterias”. Há um reconhecimento dos alunos da importância de o professor ocupar o lugar de autoridade no desempenho de sua tarefa, o que não quer dizer que eles não sintam, ao mesmo tempo, desejo de desafiar o professor, provocá-lo e desviá-lo de sua função.

É típico da adolescência o aumento da capacidade crítica sem que se tenha ainda desenvolvido e canalizado, de forma expressiva, a capacidade de construir e produzir. O desenvolvimento dessas capacidades se faz com o auxílio do adulto, orientando e coordenando as atividades, por exemplo, nos trabalhos por projetos, nos quais os alunos encontram maiores possibilidades de eleição/experimentação de novas formas de conviver, de aprender e de realizar tarefas em grupo, a partir de temáticas que povoem seus cotidianos.

Há ainda muita preocupação com o crescimento da influência dos meios de comunicação nos alunos, especialmente nas séries da segunda etapa do ensino fundamental. Sem debate e sem a presença do educador, são poucas as possibilidades de os alunos formarem opinião sobre o que vêem. Eles sentem dificuldade em se situar e se posicionar diante de tanta diversidade e mesmo disparidade, tanto em relação aos fatos divulgados quanto às suas versões e interpretações.

Também é função da escola auxiliar o aluno a “ler” as imagens às quais está diariamente exposto. É interessante não esquecer que boa parte das informações que os alunos têm, inclusive sobre Ciências, vem de fontes como a televisão e a Internet e entender que há intenções nem sempre explícitas depositadas na linguagem da propaganda, lembrando, por exemplo, que boa parte delas se destina aos jovens.

A escola pode mudar esse quadro

Se a escola e os educadores puderem fazer apostas no sentido de possibilitar aos alunos maior capacidade crítica e, portanto, atitudes menos passivas diante dos perturbadores processos sociais, talvez possamos ver mudanças significativas no quadro atual. Trabalhos escolares que ajudem o aluno a decodificar/ analisar/compreender essa linguagem são fundamentais para diminuir o processo de alienação a que os jovens são submetidos pelos meios de comunicação atuais.

Todos esses aspectos do comportamento são importantes para demonstrar que é impossível tomarmos os alunos como preocupação sem considerarmos a sociedade em que estão imersos e que condiciona boa parte de todos os acontecimentos nos quais eles são os protagonistas, por vezes sem serem sujeitos de sua ação.

É possível que parte da violência que ocorre hoje nas escolas possa ser compreendida como contestação e resposta à exclusão. Ao mesmo tempo, atos violentos não seriam também um tipo de resposta “enviesada” que denuncia o fato de que os alunos não se sentem levados a sério, por seus educadores, como sujeitos da ação educativa?

Será que a escola não tende a tratá-los como pessoas que precisam estudar para ser alguém no futuro e não no presente? Será que podemos compreender os atos violentos como desesperados pedidos da presença de adultos significativos — seus educadores — junto a eles, alunos, em momentos em que ainda não sabem discriminar valores, organizar-se como grupo autônomo e responder pelo que fazem?

É importante lembrarmos que os alunos de quinta a oitava séries processam o conhecimento ao mesmo tempo em que processam, subjetivamente, novas e múltiplas possibilidades de ser e de enfrentar o mundo, o que implica demandas diferenciadas.

Referências

- CUNHA, Marcus V.A. desqualificação da família para educar. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, n. 102, p. 46-64, nov. 1997.
- GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. Modernidade, adolescência e cidadania. In: VV.AA. *Cidadania e subjetividade*. Ed. Imaginário, 1997.
- MASAGÃO, Vera. Palestra proferida no CENPEC (texto publicado nesta edição).
- CAMPOS, Maria Malta. *A importância das relações humanas na escola* (nesta edição).
- Relatório de pesquisa: *A educação no Ciclo II do Ensino Fundamental* (2006), elaborado pelo CENPEC (nesta edição).

Roda, Rede: prevenção, letramento e inclusão social.

CRISTINA FERNANDES DE SOUZA*¹

O contexto

O Projeto Roda, Rede teve início em 2001, no município de Lucena, litoral da Paraíba, com Índice de Desenvolvimento Humano de 0,604² (2000) e Índice de Desenvolvimento Infantil de 0,508³ (2004), que estão entre os piores do Estado da Paraíba. A cidade, com 11 mil habitantes, apresenta muitos contrastes sociais – praias e belas paisagens naturais ao lado de comunidades em que a população vive em situação de extrema miséria.

A primeira ação da ONG Apoitchá em Lucena foi a realização de um diagnóstico com a participação da comunidade para identificar os maiores problemas daquela população. Este estudo apontou que a dificuldade de leitura e escrita e a falta de interesse pelos estudos das crianças era um grave problema. A questão ambiental também foi uma preocupação apresentada, especialmente em razão das doenças originadas pelo lixo.

Além disso, a comunidade reclamou da ausência de espaços de lazer e cultura.

Outros dados constatados no diagnóstico e também importantes para se entender o contexto foram:

- o alto índice de HIV e DST em crianças de nove e dez anos de idade;
- abuso e exploração sexual;
- violência doméstica grave.

A missão da Apoitchá era trabalhar pela melhoria da qualidade de vida e promover o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes de Lucena. Em outras palavras, proteger essas crianças e dar condições para que elas pudessem se proteger de toda forma de negligência, discriminação, exploração e opressão.

Para realizar esta missão, a instituição começou o trabalho com as escolas tendo como pressuposto o fortalecimento da escola pública e das famílias.

O atual projeto Roda, Rede começou em 2001 com o nome de Rede Participativa – leitura-escrita e meio ambiente – envolvendo duas escolas da cidade, em parceria com a Secretaria da Educação, e ganhou, em 2005, o primeiro lugar do Prêmio Itaú-Unicef.

Em 2006, essa rede se ampliou e passou a se chamar *Roda, Rede – prevenção, letramento e inclusão social*. Nesse momento, somaram-se à rede mais quatro escolas públicas, Ministério Público, Juizado da Infância e da Juventude, Conselho Municipal do Direito da Criança e do Adolescente, Conselho Tutelar, Conselhos de Escola, Conselho de Educação, Secretarias Municipais de Educação e Cultura, Saúde e Defesa Social, CREAS, Secretarias de Administração, Educação e Planejamento do Estado da Paraíba, além das famílias e dos adolescentes que estiveram desde o início do projeto.

Em 2007, a Apoitchá estendeu a parceria com as escolas, trabalhando atualmente com nove escolas da rede pública. Assim, das duas comunidades iniciais agora são oito comunidades atendidas. Eram 200 crianças em 2001 e agora são 2.084 crianças e adolescentes, 190 educadores e 500 famílias.

O começo

Andréa Carrer Carvalho, uma educadora paulista que há seis anos mora em Lucena (PB), coordena as atividades da ONG Apoitchá. Desafios profissionais e motivos pessoais animaram sua decisão, que se baseia no pressuposto teórico preconizado por Kenneth Zeichner, no qual Andréa sempre acreditou:

(...) quando se trabalha com formação de professores e educadores, o ideal é que o formador conviva na mesma comunidade que eles, para que esta formação seja mais contextualizada e possa fornecer elementos e oferecer condições para estimular estes professores-

* CRISTINA FERNANDES DE SOUZA é comunicadora da Equipe Educação e Comunidade do CENPEC.

educadores a refletirem sobre sua prática, que não é qualquer prática, é uma prática de ensino-aprendizagem naquela comunidade específica. Para o professor e educador é muito enriquecedor, embora, às vezes, difícil, viver os problemas que as famílias e as crianças estão vivendo no território. Quando você vive as mesmas dificuldades daquela comunidade, você amplia o contato com os meninos e meninas; você frequenta o mesmo mercado, conhece a mãe do seu aluno e aluna e tem mais condições de interagir com esta realidade.

Desde o início, a Apoitchá apostou no trabalho conjunto com os professores. Isso foi muito importante para construção de um vínculo de confiança entre os educadores da ONG e os professores das escolas públicas. Ambos, educador e professor, faziam parte de um grupo que estudava junto.

Por outro lado, uma grande preocupação da instituição era a articulação das atividades desenvolvidas pela ONG com as atividades escolares das crianças. Nessa perspectiva, sempre foi fundamental o planejamento conjunto entre o professor e o educador. Por exemplo, a ONG fez um estudo de meio, em que as crianças coletavam o lixo pelo bairro e eram estimuladas a refletir sobre as questões ambientais. A professora utilizou todo o material da coleta para trabalhar texto e alfabetizar os alunos.

A princípio, a formação era somente com professores da 1ª a 4ª série, uma vez que, no diagnóstico elaborado com a comunidade, uma das maiores dificuldades das crianças e adolescentes era a alfabetização, leitura e escrita. Com o desenvolvimento dos trabalhos focados na melhoria da leitura e escrita, as crianças foram crescendo e sendo promovidas na escola.

Nesse momento, tanto a escola quanto a ONG avaliaram que não cabia, simplesmente, interromper o processo e “abandonar” estas crianças quando passavam para a 5ª série, tirando-lhes a opção de atividades socioeducativas no horário alternado ao escolar.

A equipe da ONG começou a refletir sobre a possibilidade de ofertar ações para promover o protagonismo juvenil e oportunidades na comunidade para a população adolescente. Alguns adolescentes que participam da oficina de música, alunos da 8ª série, estão na ONG desde a 1ª série.

Hoje, os adolescentes atuam em rádios dentro das escolas, produzem jornais, participam de oficinas de jornalismo, produzem vídeos com temas da cidade, organi-

zam eventos municipais e participam dos encontros estaduais de protagonismo juvenil.

Quando a Apoitchá decidiu oferecer atendimento aos adolescentes, constatou a ampliação do desafio na formação dos professores. Não bastava mais formar os professores do Ciclo I, também se fazia necessário dialogar com os professores de 5ª a 8ª série, com toda a questão das especialidades, do número maior de professores e da carga horária.

A experiência

Formação de professores de 5ª a 8ª série

Três ações do Projeto Roda, Rede integram a formação de professores de 5ª a 8ª – Planejamento Participativo, Encontros Pró-Rede e Programa de Educação Preventiva e Sexualidade (PEPS).

Planejamento Participativo

É uma ação de formação mensal, na qual os professores são convidados a avaliar as ações desenvolvidas pela ONG com as crianças e adolescentes no horário oposto ao escolar. Nesse momento, os professores falam sobre os impactos dos projetos da ONG e naturalmente emergem as situações e dificuldades que eles vivem em sala de aula, o que pode começar, por exemplo, com uma discussão sobre o comportamento do menino ou menina na ONG e na escola. As angústias do professor são transformadas em objetos de estudo dos outros momentos de formação.

Nesse espaço de diálogo fecundo, surgem temas como (in)disciplina, violência, sexualidade e drogas, que são trabalhados nos encontros seguintes e também nas outras ações de formação – Encontros Pró-Rede e Programa de Educação Preventiva e Sexualidade.

No Planejamento Participativo são trabalhados textos para aprofundamento e reflexão de determinados temas e também são desenvolvidos projetos em conjunto, ou seja, articulados entre a ONG e escola, buscando uma sinergia entre as propostas educativas.

Além disso, é uma oportunidade de desenvolvimento de trabalho coletivo entre os próprios professores, que, no dia-a-dia, são consumidos pela falta de tempo para dialogar com seus pares. Nestes momentos, os profes-

sores, diretores e supervisores pensam juntos o projeto da escola, para enfrentar coletivamente os desafios que as situações impõem.

Encontros Pró-Rede

São grandes momentos e espaços de escuta, onde pais, educadores da ONG, professores das escolas e adolescentes (estudantes de 5^a a 8^a) se reúnem. “Não é possível trabalhar formação de professores e desconsiderar que esta formação precisa prever alguns momentos em que o professor tem que estar junto com os pais. E não é só fazer reunião de pais, isso também é importante, mas não é suficiente” – justifica Andréa Carrer Carvalho.

Nos Encontros Pró-Rede, as famílias, professores e adolescentes se reúnem para dialogar sobre questões importantes para a comunidade e refletir e estudar temas que dizem respeito a todos.

O encontro se estende por todo o dia. A metodologia foi pensada cuidadosamente para estimular a participação de todos, inclusive dos pais que são, na maioria, analfabetos e não têm o exercício da fala pública. É importante destacar que, para facilitar a participação dos pais, um grupo de educadores da ONG cuida das crianças pequenas que os pais não têm com quem deixar.

Além disso, em comunidades pobres como muitas de Lucena, a oferta de almoço é um diferencial motivador que a instituição busca garantir em todos os encontros. A presença dos pais nos encontros é maciça; em algumas ocasiões, faltam cadeiras e os pais participam pela janela, tais são o interesse e a vontade.

Os encontros são permeados por dinâmicas de toque embaladas por música. Pais, adolescentes e professores em roda, de mãos dadas, olhos nos olhos, para fazer uma dança circular. É preciso trazer à tona a afetividade e a emoção de prestar atenção no outro para facilitar o diálogo.

Na parte da manhã, os participantes são organizados em grupos mistos – pais, professores e adolescentes – e têm a tarefa de discutir sobre um tema, situações-problema, estudos de casos baseados em fatos reais da comunidade. Para o professor, é muito importante estar junto com o pai, pois isso facilita o estreitamento dessa relação. O trabalho em grupo procura derrubar eventuais barreiras de classe, categoria e timidez, pois professores, pais e alunos estão juntos e têm que apresentar um produto do trabalho coletivo na plenária à tarde.



A discussão é enriquecida com *slides*, textos de alguns autores sobre o tema, resultados de pesquisa e outros recursos. À tarde, os grupos são de iguais – pais com pais, adolescentes com adolescentes e professores com professores. Os resultados são apresentados por meio de diversas estratégias, uma das mais enriquecedoras é a dramatização.

Nessa situação, vem à tona a visão daquele grupo sobre o tema, valores que fazem parte do imaginário do grupo são percebidos pelos outros de maneira muito mais clara que uma conversa é capaz de expressar. “É muito importante esse encontro para mim. Eu deixo de criticar o pai porque tomo conhecimento da sua situação, do que ele está vivendo”, diz dona Ziza, professora veterana de Língua Portuguesa, em idade para se aposentar, mas que vai continuar no ofício.

Também para o aprendizado dos alunos a participação no Encontro Pró-Rede enriqueceu o trabalho de dona Ziza em sala de aula: “uma coisa é eu dar todas estas informações numa aula como professora, outra coisa é eles [os alunos] estarem em um encontro com alunos de outras salas, debatendo o tema. A informa-



ção vem da ONG, mas também vem dos pais e de outros professores. Então eles [os alunos] podem ver que outras pessoas estão discutindo o mesmo tema e eles se sentem parte de uma comunidade que está discutindo este tema.”

Juntos, pais, alunos e professores.

O que a comunidade está ganhando com esses encontros? “Todos debatem sobre como está a comunidade e o que a gente gostaria que tivesse nessa comunidade. Esses encontros aproximam a família da escola e fortalecem a família nesta relação”, explica Valéria Valentim, diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Américo Falcão, nos últimos três anos.

A organização do tempo e a carga horária do professor de 5ª a 8ª série dificultam a aproximação com os alunos e seus pais. Nesses encontros, os professores estão criando e fortalecendo laços de amizade com as famílias, ganhando a confiança dos pais e estreitando a relação com os alunos, e a escola está tendo uma oportunidade de ouvir a família.

Andréa ressalta: “Os encontros proporcionam uma descentração, não é somente a voz do professor, o conselho tutelar também está lá e se posiciona frente a uma questão de violência, por exemplo. As competências da família são valorizadas, os adolescentes se sentem mais fortalecidos, pois foi dada a oportunidade de eles serem ouvidos, a ONG e a escola também se fortalecem em suas competências.”

Programa de Educação Preventiva e Sexualidade (PEPS)

O PEPS, iniciado em 2004, é uma formação para professores de 5ª a 8ª série que trabalha com as temáticas da sexualidade e drogas. Estes temas surgiram de demandas dos professores, diante das dificuldades que eles enfrentavam em sala de aula: “Não temos condições de trabalhar com isto! Eles [os alunos] trazem questões que a gente não sabe como lidar, é uma sexualidade muito precoce, eles só têm interesse por isso...” Andréa se lembra dos comentários dos professores no Planejamento Participativo.

A Educação Preventiva parte da discussão do “eu, educador”, aborda “as adolescências”, partindo do pressuposto que não há somente um conceito de adolescência, e entra nos temas da sexualidade e das drogas. A idéia principal da Educação Preventiva é proporcionar aos adolescentes uma vida orientada por princípios de prevenção em relação à violência, às drogas, à gravidez não-planejada.

É oferecer informação para que os adolescentes possam fazer escolhas conscientes. Para se ter uma idéia do nível de desinformação e preconceito que assolava a comunidade em torno das DSTs (doenças sexualmente transmissíveis) e AIDS, em 2004, quando começou o Programa, “as pessoas acreditavam que AIDS se transmitia pela picada da muriçoca (espécie de mosquito)”, lembra Lílian Galvão, coordenadora do Programa.

A formação é composta por três módulos. O primeiro módulo traz aspectos gerais da prevenção do HIV/AIDS, trabalha a noção do eu (educador) para o outro, sentimentos, autopercepção e noção do próprio corpo. No segundo módulo, o tema é aprofundado com referências de como trabalhar a questão da sexualidade dos adolescentes. Conclui-se a formação com os fundamentos da Educação Preventiva e estratégias de redução de danos quanto ao consumo de drogas.

De acordo com a coordenadora, os professores respondem de forma muito positiva; preconceitos são quebrados por meio de vivências, resultado facilitado por uma metodologia participativa. Os professores ganham repertório, aprimoram competências e têm condições de dialogar com os alunos com mais objetividade e menos juízo de valor.

“O objetivo é que os professores se fortaleçam diante destas questões e se emancipem para poder favorecer o empoderamento de seus alunos”, explica Lílian Galvão. E o mais importante é que o debate destes temas – drogas e sexualidade – não é exclusivo do âmbito dos professores de Biologia e Ciências.

Todos os professores trabalham esses temas coletivamente e de modo transversal, pois a questão afeta toda a escola – alunos namorando na sala de aula e no pátio, experimentando drogas, descobrindo-se sexualmente... É impossível para o professor ficar alheio a estas situações de vida pelas quais os alunos adolescentes estão passando.

Na formação, o professor tem condições de olhar seu aluno como um sujeito de direitos sexuais e reprodutivos, que precisa ter informações para fazer escolhas.

Conclusão

Trata-se de uma experiência localizada, restrita às comunidades de uma pequena cidade no litoral da Paraíba; acredita-se, porém, que pode ser tomada como uma referência de boas práticas para iluminar algumas alternativas que ajudem os professores e alunos a lidar com os desafios da 5^a a 8^a séries e para que a escola concretize sua função social.

As ações socioeducativas promovidas pela ONG Apoitchá no horário alternado ao escolar oferecem aos adolescentes, além da ampliação de repertórios e habilidades, a oportunidade de se sociabilizar e conviver com outros adolescentes. Esta estratégia é altamente valorizada por esse público, que sente uma necessidade quase orgânica de circular por outros espaços, de estar em outros lugares, em ambientes diferentes da escola, para o desenvolvimento de suas capacidades.

Cabe destacar que a escolha da ONG em realizar ações voltadas para as crianças e adolescentes de baixa renda reforça a crença da instituição nas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento desta parcela da população infanto-juvenil e na potência das co-

As ações socioeducativas promovidas pela ONG Apoitchá no horário alternado ao escolar oferecem aos adolescentes, além da ampliação de repertórios e habilidades, a oportunidade de se sociabilizar e conviver com outros adolescentes.

munidades pobres. Esta prática resulta em experiência e competência, a serem compartilhadas com a escola e seus professores que, em geral, têm dificuldades em lidar com este universo e tendem a enxergar somente as dificuldades e carências.

A estratégia de levar a questão da educação e proteção para a arena pública, onde todos os atores envolvidos assumem o compromisso com o desenvolvimento destas crianças, substitui o tratamento distanciado muito comum em ambientes escolares, em que a criança é um “caso” problemático.

Perpassam as três ações a valorização e a promoção da educação integral. A iniciativa da Apoitchá, ao resgatar a integralidade dos sujeitos de aprendizagem – professores, educadores sociais, pais e alunos – vai ao encontro do que especialistas apontam como boas soluções para a melhoria da escola pública: formação continuada dos professores, integração com a comunidade, valorização dos saberes e cultura locais, aproximação com a família e educação integral para todas as crianças e adolescentes.

Referência

ZEICHNER, KENNETH M. A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Notas

- 1 Relato produzido a partir de entrevista com Andréa Carré Carvalho, coordenadora da ONG Apoitchá de Lucena (PB). Mais informações pelo site: www.apoitcha.org.br.
- 2 www.pnud.org.br
- 3 www.unicef.org.br

RELATO DE PRÁTICA

Nas escolas rurais de Acrelândia, garantia de acesso à segunda etapa.

ELISABETE DA ASSUNÇÃO JOSÉ
VANDA NOVENTA FONSECA*

Viver em uma reserva extrativista do látex, em Acrelândia, no estado do Acre, significa ter a floresta amazônica como abrigo e poder se deliciar com frutas como o bacuri e o cupuaçu. É a chance de se unir com a comunidade, para proteger os meios de vida e a cultura, assegurando, assim, o uso sustentável dos seus recursos naturais com a finalidade de cuidar e proteger a natureza.

Quase todas as famílias dedicam-se à agricultura de sobrevivência e necessitam da contribuição de seus filhos no manejo dos animais e da roça. Também mantêm o costume de se reunirem para uma boa conversa no final do dia e de dormir em redes penduradas nas casas de madeira, aquecidas pelo fogão à lenha.

A identificação com esse contexto fortalece a comunidade, pois seus moradores aí querem estar, viver e conviver, apesar de toda a adversidade que ainda persiste, como a de andar quatro horas para desfrutar de uma partida de futebol ou navegar várias horas de barco para fazer uma simples consulta médica.

No entanto, contrariados, mas sem perspectivas de uma vida melhor, muitos jovens moradores da floresta começaram a migrar para a sede do município, em busca de “melhoras”, provocando aumento populacional nas regiões periféricas da cidade, sem que tivessem as necessárias condições de trabalho, pois lhes faltava o conhecimento teórico e técnico.

Nesse cenário e sem a perspectiva de os adolescentes, jovens e adultos continuarem seus estudos após a 4ª série, e, assim, iluminarem seu futuro, nasce o projeto *Escolas Rurais Centralizadas*.

* ELISABETE DA ASSUNÇÃO JOSÉ é pedagoga, responsável pela visita técnica ao município de Acrelândia, dentro da avaliação de impacto do Programa Melhoria da Educação no Município/CENPEC.

VANDA NOVENTA FONSECA é pedagoga, coordenadora do Programa Melhoria da Educação no Município, pelo CENPEC, e formadora do Pólo Acre, no âmbito do *Melhoria*.

Acrelândia: agricultura e extrativismo.

Com uma área de 1.575 km², o equivalente a 1,4% do território do Acre, e 12 mil habitantes, aproximadamente, Acrelândia é um município que está situado na Regional do Baixo Acre e faz fronteira com a República da Bolívia.

A maioria da população é constituída por famílias de agricultores e, portanto, a base econômica do município é a agricultura, tanto de subsistência quanto de lavouras permanentes, com destaque para o cultivo do algodão, do café e da banana.

A extração da madeira e da castanha do Brasil, atividades geralmente geridas por cooperativas e associações de produtores locais, também participa significativamente da economia municipal.

Um primeiro desafio:

Concretizar o projeto das Escolas Rurais Centralizadas.

“Aqui nesta comunidade não existem crianças fora da escola, até porque se tiver algum fora da escola, damos um jeitinho de buscá-lo. A evasão é quase nula.”

Afirmção de um diretor de escola centralizada

O município de Acrelândia participou do Programa Melhoria da Educação no Município,² em 2001. À época, a equipe local, por meio da Avaliação Diagnóstica, identificou, como questão prioritária, a distorção idade-série. Para tanto, no âmbito do Plano de Ação Educativa (PA), proposto pelo *Melhoria*, formulou ações para o seu enfrentamento, dentre elas, a centralização das escolas rurais.

As ações de planejamento, diagnóstico e acompanhamento são perceptíveis na articulação dos gestores da Secretaria.

Quando da visita técnica — novembro de 2006 — para a Avaliação de Impacto do *Programa Melhoria*, constatou-se que as ações, propostas pelos gestores no seu Plano de Ação Educativa inicial, ganharam forma e foram viabilizadas. A equipe da secretaria, embora pequena, mostrou-se muito bem articulada.

As ações de planejamento, diagnóstico e acompanhamento são perceptíveis na articulação dos gestores da Secretaria, e um de seus desdobramentos é a escola para filhos de seringueiros, experiência que passamos a relatar.

Os gestores da Secretaria Municipal de Educação de Acrelândia, a partir da análise dos indicadores educacionais e da prática pedagógica nas escolas rurais multisseriadas, indicaram que:

- dos alunos que conseguiam iniciar a 5ª série, após concluírem a 4ª série do ensino fundamental, mais de 50% desistiam, 40% eram reprovados e apenas 10%, aprovados;
- havia professores leigos, com multiplicidade de funções — mestre, diretor, zelador, merendeiro etc. — e sem capacitação para atender a todas as séries ao mesmo tempo.

Diante dessa realidade e no intuito de melhorar a aprendizagem e diminuir o grande índice de evasão escolar nas escolas rurais, surge a proposta de centralizar as escolas, organizando-as por série e faixa etária, cada turma com seu professor. Inicialmente, foram contemplados os alunos de 1ª a 4ª série e, gradativamente, as turmas de 5ª a 8ª série.

O transporte escolar

Acrelândia apresenta uma grande área rural, com a peculiaridade de ter 700 quilômetros de ramais (estradas vicinais). Conseqüentemente, os alunos moram em pontos isolados. No entanto, isso não imobilizou a gestão que, tendo a garantia do acesso à escola como principal meta de sua política, buscou a integração por meio dos recursos do próprio município e usou o *Programa Nacional de Transporte Escolar*, do governo federal, para atender a essa prioridade. O resultado desta articulação foi a efetivação das escolas rurais centralizadas, possibilitando o atendimento dos alunos de 70% dos ramais por 14 veículos escolares.



O calendário escolar

Embora cerca de 90% das escolas utilizem o transporte escolar, por ocasião das chuvas (período invernos), as estradas não permitem a circulação dos veículos. Para cumprir os 200 dias letivos determinados pela lei, o período letivo foi ajustado: inicia-se em abril e termina em dezembro, com aulas, inclusive, aos sábados, sem intervalo para férias.

O planejamento pedagógico

O currículo é construído a partir da avaliação do trabalho pedagógico do período anterior, quando é proposto um plano de estudo e organização de ações para as mudanças necessárias. Essas atividades são realizadas em janeiro, fevereiro e março, após os professores cumprirem 45 dias de férias.

A comunidade reconhece o valor social da escola

“Foi luta dos seringueiros, foi uma luta nossa porque os alunos que concluíam a 4ª série na reserva não tinham a oportunidade de estudar. A gente batalhou de um lado e de outro, com o governo, com prefeitura... para conseguir a escola para os meninos...”

Pai e aluno da escola centralizada.

A Escola Centralizada para Filhos de Seringueiros, do Projeto de Assentamento Porto Dias, permitiu a educação continuada de 5ª e 8ª série do ensino fundamental e tem a marca da co-autoria. De um lado, os seringueiros, organizados na associação de classe (CTA – Centro dos Trabalhadores da Amazônia), reivindicaram, para seus filhos, o direito de acesso à escola; de outro, a Secretaria Municipal de educação, sensível a este anseio e comprometida com a educação de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos de seu município, respondeu com a formulação e implementação do referido projeto.

Atendendo à solicitação dos pais, a Secretaria Municipal de Educação propôs um curso de ensino fundamental, com currículo por módulos disciplinares semestrais nas áreas do núcleo comum e específico. Não obstante as condições especiais criadas para o funcionamento desta proposta, houve a preocupação de preservar o mesmo referencial curricular para toda a rede municipal de ensino regular e a escola da reserva ex-

trativista. A escola funciona aos finais de semana, em regime de semi-internato.

A situação de isolamento e a precariedade de infraestrutura colocam a população da área do Projeto de Assentamento Porto Dias em uma situação de ausência quase total dos bens e serviços públicos. O atendimento médico é precário e os serviços de educação de 5ª à 8ª série do ensino fundamental eram inexistentes.

A instalação da escola contribui para a diminuição do êxodo rural e também oferece a oportunidade de acesso ao conhecimento sistematizado universalmente. Valorizando os saberes locais, o projeto propõe o desenvolvimento do currículo vivo, voltado para as peculiaridades locais, dentre elas, a proteção à floresta, respeitando os parâmetros curriculares nacionais.

Reforçando a política de permanência das pessoas no seu local de origem, com melhores condições de vida e para o desenvolvimento do seu trabalho, o projeto atingiu também os pais, que passaram a frequentar a escola, onde usufruem as mesmas condições de seus filhos.

Os dados educacionais brasileiros nos mostram que os alunos moradores no campo, nos quilombos, nas reservas indígenas e nas florestas ainda não foram plenamente contemplados com a garantia da igualdade de acesso e permanência no segundo ciclo do ensino fundamental.

No entanto, o município de Acrelândia, no Acre, com o *Projeto Escola Centralizada para Filhos de Seringueiros*, do Projeto de Assentamento Porto Dias, contrariando todas as adversidades, enfrentou o desafio de oferecer a continuidade dos estudos aos alunos moradores de regiões diferenciadas, cumprindo a função social da educação: escola para todos.

Notas

- 1 Agradecimentos à equipe da Secretaria Municipal de Acrelândia, em especial a José Ribamar Gomes Amaral, secretário de Educação até 2006; à Edna Bernardino Silva, coordenadora pedagógica da creche municipal e vereadora recém-eleita; e à Maria do Socorro Gomes Amaral, coordenadora pedagógica da SEME.
- 2 *O Programa Melhoria da Educação no Município* teve início em 1999, em parceria com a Fundação Itaú Social, Unicef, Undime e CENPEC, com foco na formação de gestores da educação pública municipal.

Mosaico

FERNANDO RIOS
ISA MARIA F. ROSA GUARÁ*

Cem anos que podem nos ensinar muito

Com muita frequência, damos as costas ao passado. E, neste mundo globalizado, quase toda a comunicação de massa nos remete ao futuro, como se apenas lá estivessem as razões de nossa felicidade, baseada quase que exclusivamente em aquisição de bens materiais: “Compre e será feliz.”

Nesse turbilhão de dados e informações, esquecemo-nos de que, hoje e sempre, vivemos em processo. Nada existe em si. Tudo o que podemos observar está em movimento. E, nisso, incluímos nossas vidas, nossas escolas, nossas crianças.

*Como viviam nossas crianças no começo do século passado? Como éramos nós, em nossa infância? Será que nos lembramos dos nossos primeiros tempos e somos capazes de refletir sobre as muitas causas das diversas mudanças em nossas cidades? Para complementar os artigos que **Cadernos CENPEC** oferece aos seus leitores sobre **A segunda etapa do ensino fundamental**, selecionamos textos,]e, principalmente, filmes e livros que nos remetem ao século XX. Estamos aproximando e mostrando as crianças de Paris, México, Salvador, São Paulo, Rio de Janeiro, Paraíba que viveram em diferentes tempos e espaços. Em textos e em imagens. Há algo em comum entre elas.*

Vamos ver e ouvir jovens viverem e contarem suas histórias de amor, violência, descobertas, frustrações, alegrias.

Assim como fazíamos. E fazemos. E continuaremos a fazer. Mas, e sobretudo, temos um compromisso: se quisermos mudar aquilo que condenamos, precisamos refletir seriamente sobre o que fomos e o que somos, para que possamos propor caminhos seguros.

A literatura e o cinema podem nos ensinar muito.

Filmes



Cidade de Deus

DIREÇÃO: FERNANDO MEIRELLES

ATORES: Matheus Nachtergale (Sandro Cenoura), Seu Jorge (Mané Galinha), Alexandre Rodrigues (Buscapé), Leandro Firmino da Hora (Zé Pequeno), Roberta Rodrigues (Berenice), Phellipe Haagensen (Bené), Jonathan Haagensen (Cabeleira), Douglas Silva (Dadinho), Jefechander Suplino (Alicate), Alice Braga (Angélica), Emerson Gomes (Barbantino), Édson Oliveira (Barbantino - adulto), Luis

Otávio (Buscapé - criança), Maurício Marques (Cabeção), Gero Camilo (Paraíba), Graziella Moretto (Jornalista).

BRASIL, DRAMA, 2002, 135 MINUTOS, CORES.

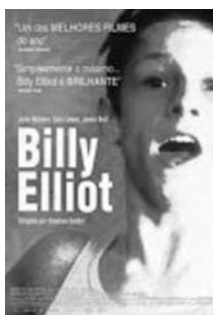
Baseado no livro homônimo de Paulo Lins; Companhia das Letras, São Paulo, SP.

Em um dos locais mais violentos do Rio de Janeiro, um jovem pobre e negro consegue escapar do mundo do crime tornando-se fotógrafo profissional. Buscapé (Alexandre Rodrigues) é um jovem pobre, negro e muito sensível, que cresce em um universo de muita violência. Buscapé vive na Cidade de Deus, favela carioca conhecida por ser um dos locais mais violentos da cidade. Amedrontado com a possibilidade de se tornar um bandido, Buscapé acaba sendo salvo de seu destino por causa de seu talento como fotógrafo, o qual permite que siga a carreira. É através de seu olhar atrás da câmera que Buscapé analisa o dia-a-dia da favela onde vive, em que a violência aparenta ser infinita.

Indicado a quatro Oscar em 2004: Roteiro Adaptado, Fotografia, Montagem e Diretor; ao Globo de Ouro de melhor filme estrangeiro 2003; Prêmio de Melhor Edição no BAFTA, o “Oscar britânico”, em 2003; Ganhou nove prêmios no Festival de Havana, nas seguintes categorias: Melhor Filme, Melhor Ator (dividido entre Matheus Nachtergale, Seu Jorge, Alexandre Rodrigues, Leandro Firmino da Hora, Philippe Haagensen, Johnathan Haagensen e Douglas Silva), Prêmio da Universidade de Havana, Melhor Fotografia, Melhor Edição, Prêmio FIPRESCI, Prêmio OCIC, Prêmio da Associação de Imprensa Cubana e Prêmio Grand Coral; ganhou uma menção especial no Festival Internacional de Toronto.

* FERNANDO RIOS é jornalista, publicitário, cientista social e consultor em Comunicação Organizacional Integrada.

ISA MARIA F. ROSA GUARÁ é pedagoga, psicopedagoga, doutora e mestre em Serviço Social (PUC-SP), consultora de projetos sociais e de educação e coordenadora editorial dos Cadernos CENPEC.



Billy Elliot

DIREÇÃO: STEPHEN DALDRY

ATORES: Julie Walters (Mrs. Wilkinson), Jamie Bell (Billy Elliot), Jamie Draven (Tony), Gary Lewis (Pai), Jean Heywood (Avô), Stuart Wells (Michael), Nicola Blackwell (Debbie).

DRAMA, INGLATERRA, 2000, 111 MINUTOS, CORES.

Billy Elliot é a história de Jamie Bell, de 11 anos, que vive numa pequena cidade inglesa, onde o principal meio de sustento são as minas da cidade. É obrigado a treinar boxe por imposição do pai; mas sua grande paixão é o balé, que passa a dançar escondido de sua família, mantendo sempre o sonho de se tornar um grande bailarino. Recebeu três indicações ao Oscar.

Ambientado nos anos em que Margaret Thatcher esteve no poder, o filme tem como pano de fundo as lutas grevistas dos mineiros.

O filme aborda o preconceito em relação aos homens que se tornam dançarinos e toca na questão da homossexualidade, já que o melhor amigo de Billy é gay, enquanto ele, que adorava a dança não tinha a mesma orientação sexual.

Incentivado pela professora de balé, ele resolve abandonar o boxe e se dedicar à dança, mesmo tendo que enfrentar a contrariedade de seu irmão e seu pai à sua nova atividade.



Menino de Engenho

DIREÇÃO: WALTER LIMA JR.

ATORES: Geraldo Del Rey (Juca), Sávio Rolim (Carlinhos), Rodolfo Arena (José Paulino), Anecy Rocha (Tia Maria), Margarida Cardoso (Sinhazinha), Maria Lúcia Dahl (Maria Lúcia), Antônio Pitanga (Zé Guedes), Maria de Fátima (Clara).

DRAMA, BRASIL, 1965, 110 MINUTOS, BRANCO E PRETO.

Baseado no livro homônimo de José Lins do Rego; Editora Jose Olympio, Rio de Janeiro, RJ.

Em 1920, na Paraíba, após a morte da mãe, o menino Carlinhos (Sávio Rolim) é enviado para o engenho Santa Rosa para ser criado pelo avô e pelos tios. Lá ele testemunha a chegada de um novo tempo, com o advento das modernas usinas de açúcar e as transformações econômicas e sociais pelas quais passa a produção canavieira, mudanças que irão afetar a vida de todos. Aos 15 anos, é enviado para o colégio.

Ganhou uma Menção Especial, no Festival de Brasília, o prêmio de Melhor Filme no Festival de Santarém (Portugal); o Prêmio IV Centenário do Rio de Janeiro de Melhor Filme.



O garoto (The kid)

DIREÇÃO: CHARLES CHAPLIN

ATORES: Charles Chaplin (Vagabundo), Edna Purviance (Mãe), Jackie Coogan (Garoto), Baby Hathaway (Garoto - bebê), Carl Miller (Artista), Granville Redmond (Amigo), Tom Wilson (Policia), May White (Esposa do policial).

COMÉDIA, EUA, 1921, 68 MINUTOS, BRANCO E PRETO.

Sem condições de criar seu filho, uma mãe solteira deixa o bebê no banco traseiro de um carro de luxo. Porém, ele é roubado e a criança acaba sob a guarda de um vagabundo, Carlitos, que faz o papel de um vidraceiro ambulante. Uma tragicomédia que nos remete ao o início do século passado, nos Estados Unidos, para a questão de crianças abandonadas e dos sem-teto.





Os esquecidos (Los Olvidados)

DIREÇÃO: LUIS BUÑUEL

ATORES: Alfonso Mejía (Pedro), Estela Inda (Mãe de Pedro), Miguel Inclán (Don Carmelo), Javier Amézcuca (Julian), Mário Ramirez (Ojitos), Francisco Jambriña (Diretor), Jesús Navarro (Pai de Julian), Efraín Arauz (Cacarizo), Jorge Pérez (Pelon), Alma Delia Fuentes (Meche), Roberto Cobo (Jaibo).

DRAMA, MÉXICO, 1950, 85 MINUTOS, BRANCO E PRETO.

Cidade do México, anos 50. o adolescente El Jaibo foge do reformatório e volta para uma vida marcada pela miséria e falta de perspectivas. Ao lado de outros garotos, vive de pequenos assaltos. O líder deles espanca um rapaz até a morte. Considerando-se culpado por ser cúmplice do assassinato, um dos delinquentes entra em confronto com ele.

Há uma cena memorável em que o menino Pedro mistura a culpa pelo assassinato e por seus sentimentos dúbios pela mãe num mesmo sonho.

Os esquecidos é uma impressionante obra-prima do mestre espanhol Luis Buñuel (1900-1983), diretor dos indescutíveis: *A Bela da Tarde*, *O Discreto Charme da Burguesia*, *O Anjo Exterminador*, entre tantos outros.

O retrato realista do cotidiano dos menores abandonados serviu de inspiração para Hector Babenco realizar *Pixote, a Lei do Mais Fraco*.

Filho de latifundiários e educado por jesuítas, o espanhol Luis Buñuel (1900-1983) fez, do ataque à religião, ao sistema e à moral burguesa, sua missão na vida.

Paulo Ricardo de Almeida traça um perturbador retrato do filme:

Pedro, El Jaibo, Ojitos, Metche e as demais crianças e adolescentes que vagam pelos subúrbios miseráveis da Cidade do México representam os esquecidos e os abandonados pelo mundo dos adultos que, preocupados em impor a lei e a disciplina, negam-lhes amor, carinho, afeto e compaixão (o assustador discurso de Dom Carmelo, que prefere tratá-los como simples criminosos ou como meros animais). Em *Os Esquecidos*, todos os adultos são personagens ausentes, frios ou abjetos [...] Para Buñuel, a sociedade em que seus jovens personagens estão imersos se encontra tão viciada e tão corrupta que até a inocência infantil já se perdeu por completo.



Os incompreendidos (Les 400 coups)

DIREÇÃO: FRANÇOIS TRUFFAUT

ATORES: Jean-Pierre Léaud (Antoine Doinel), Claire Maurier (Gilberte Doinel), Albert Rémy (Julien Doinel), Guy Decomble (Petite Feuille), Georges Flamant (Sr. Bigey), Patrick Auffay (Rene), Richard Kanayan (Abbou), Yvonne Claudie (Madame Bigey), Robert Beauvais (Diretor da escola), Jacques Monod (Comissário), Pierre Repp (Professor de inglês), Henri Virlojeux (Vigilante noturno).

DRAMA, FRANÇA, 1959, 100 MINUTOS, PRETO E BRANCO.

Uma obra-prima. Talvez, a melhor de Truffaut e uma das melhores da história do cinema. Uma história simples – um garoto que não recebe atenção de sua mãe enfrenta problemas com a escola –, maravilhosamente bem contada. O filme constitui-se num dos mais importantes títulos da *nouvelle vague* francesa e uma das melhores produções do cinema francês de todos os tempos.

Eduardo Veras resume e comenta:

Fotografado em preto-e-branco, *Os Incompreendidos* acompanha o percurso de um garoto de 12 ou 13 anos pela Paris do final dos anos 50. [...] A criança está sempre se metendo em encrencas, e vem daí o título original, *Les 400 Coups* – uma expressão idiomática francesa que pode ser traduzida por “pintar o sete”. [...] Antoine Doinel mata aula e mente que a mãe morreu, ergue um altar em honra de Honoré de Balzac e quase mete fogo na casa, rouba e se arrepende, é preso e foge. [...] Passados quase 40 anos, o final deve se manter surpreendente. É um dos filmes mais simples e mais belos em cento e poucos anos de cinema. [...] François Truffaut (1932-1984) não gostava de admitir, mas teve uma infância bem parecida com a do protagonista de *Os Incompreendidos*.

Amargou problemas com os pais, aplicou pequenos golpes e acabou confinado num reformatório juvenil.

Truffaut também nos deixou excelentes trabalhos, como: *Jules e Jim - Uma Mulher para Dois* (Jules et Jim), de 1962; *Fahrenheit 451* (Fahrenheit 451), de 1966; *A História de Adèle H.* (L’histoire d’Adèle H.), de 1975; e *A Mulher do Lado* (Le femme d’a coté), de 1981.



Pixote – A lei do mais fraco

DIREÇÃO: HECTOR BABENCO

ATORES: Fernando Ramos da Silva (Pixote), Marília Pera (Sueli), Jorge Julião (Lilica), Gilberto Moura (Dito), Edilson Lino (Fumaça), Zenildo Oliveira Santos (Chico), Cláudio Bernardo (Garatão), Israel Feres David (Roberto Pie de Plata), José Nilson Martins dos Santos (Diego), Jardel Filho (Sapatos Brancos), Rubens de Falco (Juiz), Elke Maravilha (Débora), Tony Tornado (Cristal), Beatriz Segall (Viúva), Ariclê Perez (Professora).

DRAMA, BRASIL, 127 MINUTOS, CORES.

Pixote foi abandonado por seus pais e rouba para viver nas ruas. Após ser recolhido a um reformatório em São Paulo – que só ajudou na sua “educação”, pois ali ele conviveu com todo tipo de criminoso e jovens delinquentes – foge em meio a uma rebelião. Sobrevive se tornando um pequeno traficante de drogas, cafetão e assassino, mesmo tendo apenas 11 anos. Nas ruas, na luta pela sobrevivência, Pixote, Dito, Lilica e Chico formam uma espécie de família, mantendo-se de pequenos assaltos. São quase irmãos, sob a liderança de Dito e Lilica, os mais velhos. Numa de suas incursões pelo crime, vão ao Rio de Janeiro levar uma partida de cocaína. Daí para frente, a situação se complica.

Baseado em livro de José Louzeiro.



Quem matou Pixote?

DIREÇÃO: JOSÉ SOFFILY

ATORES: Cassiano Carneiro (Fernando); Luciana Rigueira (Cida), Joana Fomm (Iracema), Tuca Andrada (Cafu), Roberto Bomtempo (Lobato), Carol Machado (Ana Lúcia), Maria Luísa Mendonça (Malu), Antônio Abujamra (Advogado), Paulo Betti (Diretor de TV), Maria Lúcia Dahl (Atriz de TV), Antônio Petrin (Comissário), Anselmo Vasconcelos (Diretor de cinema), Thiago Vidal (Fernando - jovem), Orlando Vieira (Louzeiro).

DRAMA, BRASIL, 1996, 116 MINUTOS, CORES.

Em 25 de agosto de 1987, Fernando Ramos da Silva, 19 anos, o garoto pobre que ganhou fama ao estrelar o filme *Pixote - a Lei do Mais Fraco*, foi morto a tiros por PMs em uma favela da cidade de Diadema, em São Paulo.

Já tinha sido preso após um assalto. Depois de solto, voltou à periferia, onde chegou a se casar e teve uma filha. Este filme conta sua história, depois do filme de Hector Babenco. Com o sucesso do filme, ele sai da periferia e tenta continuar na carreira artística, mas as coisas dão errado e ele volta à delinqüência, não escapando de um destino trágico. Vencedor de seis Kikitos no festival de Gramado, inclusive o de melhor filme.



Ser e ter (Être et avoir)

DIREÇÃO: NICOLAS PHILIBERT

ATORES: Georges Lopez (professor), Alizé (estudante), Axel (estudante), Guillaume (estudante), Jessie (Própria), Johan (estudante), Johann (estudante), Julien (estudante), Laura (Própria), Létitia (Própria), Nathalie (Própria), Marie-Elizabeth (Própria), Olivier (estudante), Franck (Próprio), Kevin (Próprio).

DOCUMENTÁRIO, FRANÇA, 2002, 104 MINUTOS, CORES.

Auvergne, França. Inverno, primavera, verão, quando termina o ano escolar de 2001, em junho.

Ali, vamos conviver com o professor Georges Lopez, 55 anos e 30 de ensino, e seus alunos, um grupo de jovens entre quatro e 12 anos.

Este poético documentário retrata a relação entre professor e alunos, a sua tentativa de chegar até eles, muitas vezes impenetráveis na sua timidez, na sua desconcentração. Com a sua ilimitada paciência, Lopez responde às perguntas dos alunos com outras questões, conduzindo-os às respostas através do caminho da compreensão. Ele é amigo, família, educador, mentor.

Apesar de ser evidente a distância que mantém dos seus alunos, a relação que observamos é de amor, de compromisso. Lopez lida com as várias vertentes dos seus alunos com extrema sensibilidade e atenção. Respeitando a sua inocência e ingenuidade, mas lhes abrindo as portas de um mundo complexo.

Neste premiado documentário, um professor mostra como é possível levar o mundo para dentro de uma pequena sala de aula multisseriada, no interior da França. Não apenas o mundo do conhecimento puro e frio, mas aquele em que as relações interpessoais estão acima de tudo: amizade, justiça, lealdade, companheirismo e honestidade permeiam as lições, as conversas entre os colegas de classe e o marcante relacionamento deles com o mestre.

Fazendo do respeito e da igualdade a chave da comunicação entre crianças de diferentes idades, o professor mostra a elas que, mais importante do que ter, é ser.

Livros



Capitães da Areia / Jorge Amado

EDITORA RECORD, RIO DE JANEIRO, RJ, 256 PÁGINAS, 2002.

A história dos meninos de rua que povoam e dominam a capital da Bahia inspirou Jorge Amado no seu sexto romance. Publicado em 1937, pouco depois de implantado o Estado Novo, este livro teve a primeira edição apreendida e exemplares queimados em praça pública de Salvador por autoridades da ditadura. Em 1940, marcou época na vida literária brasileira, com nova edição e, a partir daí, sucederam-se as edições nacionais e estrangeiras. A obra teve adaptações para o rádio, teatro e cinema.

Em *Capitães da Areia* a “cidade alta” de Salvador, na Bahia, serve de cenário. Pedro Bala é o chefe de um grupo de jovens arruaceiros que rouba para sobreviver. Nunca ninguém havia mencionado em literatura este bando de jovens que engenhosamente desafia as autoridades, roubando a classe privilegiada e dividindo o produto do roubo entre os seus camaradas subnutridos.

O romance narra a vida de menores, nas ruas de Salvador, que vivem num barraco abandonado: o líder é Pedro Bala, bom e corajoso; João Grande, o negro bondoso e forte; o Professor, “artista”; Pirulito, místico e introvertido; Dora, amante de Pedro Bala; Gato, elegante e conquistador; Sem-Pernas, revoltado por não ter um “lar”; Volta Seca, afilhado de Lampião.

A narrativa busca ser fiel à realidade, ao abordar o cotidiano destes jovens que tentam driblar seu destino miserável, sua angústia por não haver quem os proteja, falta de comida, de dinheiro, de amor, numa sociedade extremamente injusta que os persegue e quer matá-los.

Jorge Amado nasceu em Itabuna, em 10 de agosto de 1912 e morreu em agosto de 2001. Dentre os seus livros, estão: *Os Subterrâneos da Liberdade*; *Gabriela Cravo e Canela*; *Dona Flor e seus Dois Maridos*; *Tenda dos Milagres*; *Teresa Batista Cansada de Guerra* e *Tieta do Agreste*.

Capitães da Areia faz parte do conjunto de obras líricas, junto com *Jubiabá* e *Mar Morto*.

Em 1989, Walter Lima Júnior dirigiu uma série de dez episódios para a TV Bandeirantes baseada neste livro, com Geraldo D’El Rey, Tamara Taxman e atores infantis escolhidos entre menores de rua.



Casa 12 / Letícia Constant

COMPANHIA DAS LETRAS, SÃO PAULO, SP, 112 PÁGINAS, 2007.

“Eu levei muitos anos fazendo experiências com o texto, até chegar a um momento harmônico em que tirei quase todos os artigos, escrevi algumas frases em língua estrangeira como se fala. Mas sempre quis deixar alguma leveza. Fiz várias experiências, foram muitos anos de escrita”. Assim Letícia Constant, jornalista da redação brasileira da Radio França Internacional, refere-se ao seu livro de estréia, *Casa 12*, lançado pela editora Companhia das Letras.

Em *Casa 12*, a autora relata as lembranças de sua infância do ponto de vista da menina que ela era na São Paulo do final dos anos 1950. Numa vila na rua Pamplona, próxima da Avenida Paulista, apresenta a casa, centro do seu mundo: a família, galeria de amigos, brincadeiras, vizinhos, momentos difíceis, dias muito, muito felizes, férias na praia, choro no telhado. Ao lado da autora-menina, acompanhamos os primeiros contatos com a perda e a morte.

A jornalista Adriana Brandão resume:

Casa 12 é um livro de memórias, contado com palavras de uma menina de dez anos. Leticia lembra fatos marcantes de sua infância. [...]

Misturado com lembranças familiares e pessoais da época, como o som dos bondes ou as divertidas propagandas

de remédios em forma de poesia, Leticia Constant escreve também sobre o mundo dos adultos, que ela observa e interpreta com um olhar bem pessoal.

O texto é leve, divertido, solto, sem artigos, marcado pela oralidade da menina.

Com uma concepção gráfica que acolhe primorosamente o universo da narrativa, *Casa 12* encanta os leitores de todas as idades com seu despojamento e espontaneidade.



Clarissa / Érico Veríssimo

EDIÇÃO DE BOLSO, COMPANHIA DAS LETRAS, SÃO PAULO, SP, 216 PÁGINAS, 2005.

Através do olhar de uma adolescente alegre e otimista, Érico Veríssimo revela não só a realidade de uma pensão pequeno-burguesa, como também a situação do Brasil e do mundo na década de 1930.

Pertencente à temática urbana da obra de Veríssimo, o romance *Clarissa* é a história de uma jovem de 13 anos que vem de uma cidadezinha do interior do Rio Grande do Sul e mora na pensão da tia Eufрасina, enquanto estuda em Porto Alegre. Sua rotina não é muito diferente da rotina das meninas da sua idade: aborrece-se com algumas matérias da escola, sente saudade da fazenda em sua cidade natal, Jacarecanga, e observa as pessoas que moram na pensão da tia e na vizinhança. É dessa observação que nasce o rico valor psicológico da obra, já que é a partir dela que Érico Veríssimo compõe seu personagem central.

Clarissa é o contraponto de Amaro, outro morador da pensão, músico mal-sucedido preso a sonhos passados que o presente recusa-se a concretizar.

Uma das personagens mais conhecidas de Érico Veríssimo, Clarissa percorre sua trajetória com inocência, timidez e cheia de descobertas em três livros do autor – *Clarissa*, *Música ao Longe* e *Saga*. Tendo, como cenário histórico, a década de 30, uma época de transição, na qual uma guerra mundial tinha terminado e outra estava começando a se configurar.



Contos da Infância e da Adolescência / Luiz Vilela

COLEÇÃO BOA PROSA, EDITORA ÁTICA, SÃO PAULO, SP, 3ª ED., 80 PÁGINAS, 2006.

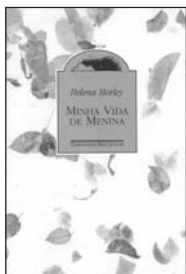
Luiz Vilela é um mestre nos contos curtos, nos diálogos precisos. Por meio de sua técnica, a cada dia mais aperfeiçoada, ele nos apresenta personagens que fazem travessuras, brigam e namoram; delicia-nos com sonhos de crianças e os desejos de juventude, um universo feito de sonhos e encantos, decepções e magia.

Mineiro de Ituiutaba, Minas Gerais, Luiz Vilela nasceu em 1942 e lançou, aos 24 anos, seu primeiro livro, *Tremor de Terra*, com o qual ganhou o Prêmio Nacional de Ficção e o reconhecimento como exímio contista. Ganhou um Prêmio Jabuti em 1974 pelo livro de contos *O Fim de Tudo*. Com livros traduzidos nos Estados Unidos, Alemanha, França, Inglaterra e Itália, Vilela vive hoje na sua cidade natal.

A professora Celia Mitie Tamura resume o pensamento de importantes críticos brasileiros sobre ele:

Luiz Vilela [...] é considerado um dos mais importantes contistas brasileiros da atualidade, figurando nas principais antologias, entre as quais, *O Conto Brasileiro Contemporâneo*, organizado por Alfredo Bosi, e *Os Cem Melhores Contos Brasileiros do Século*, sob organização de Ítalo Moriconi. Possui seis livros de contos, quatro romances e duas novelas. Seus contos, que representam o melhor de sua obra, são retratos poéticos do cotidiano urbano, classificando-se em contos quase-crônicas, conforme a denominação de Alfredo Bosi para um dos diversos tipos de contos praticados atualmente no Brasil.

Na opinião de Antonio Candido, Vilela segue uma linha de escrita mais tradicional, mesmo sem ser convencional, se comparado aos escritores surgidos a partir da década de 1970, que buscam a inovação a todo custo, pecando pelo excesso de experimentalismo. Vilela, ao contrário, mantém uma prosa discreta, tendo no diálogo o seu ponto de maior destaque.



Minha Vida de Menina / Helena Morley

COMPANHIA DAS LETRAS, SÃO PAULO, SP, 336 PÁGINAS, 2007.

Em pequena meu pai me fez tomar o hábito de escrever o que sucedia comigo. Na Escola Normal o Professor de Português exigia das alunas uma composição quase diária [...] Eu achava mais fácil escrever o que se passava em torno de mim e entre a nossa família, muito numerosa. [...]

Não sei se poderá interessar ao leitor de hoje a vida corrente de uma cidade do interior, no fim do século passado através das impressões de uma menina, de uma cidade sem luz elétrica, água canalizada, telefone, nem mesmo padaria, quando se vivia contente com pouco, sem as preocupações de hoje. E como a vida era boa naquele tempo.

Em 1942, aos 62 anos, Helena Morley, pseudônimo de Alice Dayrell Caldeira Brant, revê suas anotações de juventude e resolve publicá-las. Elas contam o pensamento e a visão de uma jovem, dos 13 aos 15 anos, que viveu na cidade de Diamantina, nas Minas Gerais do final do século XIX, quando já não havia diamantes nem riqueza. A dúvida de Helena Morley foi desfeita. Aclamada por Carlos Drummond de Andrade, João Guimarães Rosa e Gilberto Freyre, esta obra, cujas notas vão de uma quinta-feira, 5 de janeiro de 1893, à terça-feira, 31 de dezembro de 1895, tem um lugar especial na literatura brasileira e na história de nossa juventude.

Sites e Portais

Revista Veja / Jovens

<http://veja.abril.com.br/idade/exclusivo/jovens/>

Uma edição especial da revista *Veja* na Internet, de setembro de 2001.

Edição Especial *Veja Jovens*. Um retrato da geração mais bem informada de todos os tempos.

Observatório da Infância

<http://www.observatoriodainfancia.com.br/>

A história do Observatório da Infância se confunde, entrelaça-se e se relaciona intimamente com a história da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência - ABRAPIA, organização não-governamental, idealizada pelo pediatra Lauro Monteiro e fundada no Rio de Janeiro em 1988.

http://www.observatoriodainfancia.com.br/article.php3?id_article=227

Endereços das Promotorias da Infância e Juventude nas capitais brasileiras.

Educação Pública

<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/>

O Portal da Educação Pública é um espaço virtual que oferece atividades de *extensão* para educadores. Por *extensão*, entenda-se minicursos e oficinas a distância, cursos semipresenciais, fóruns de discussão, divulgação e produção de textos educativos, científicos ou literários, biblioteca e pesquisa, entre várias outras possibilidades que queremos criar para produzir e intercambiar conhecimentos com educadores. O Portal é fruto do consórcio Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro - Cederj, que reúne as universidades públicas sediadas no estado do Rio.

<http://www.escrevendoofuturo.org.br/>

Site do Prêmio Escrevendo o Futuro, da Fundação Itaú Social, coordenado pelo CENPEC traz notícias do Prêmio, textos finalistas, artigos sobre leitura e escrita e depoimentos dos participantes.



Textos na Internet

Por uma nova escola

<http://www.desafios.org.br/Edicoes/14/artigo12975-3.asp>

“Por uma nova escola” é um artigo de Eliana Simonneti para a revista *Desafios do Desenvolvimento*, uma publicação do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD; edição 14, 1 de setembro de 2005.

Aborda uma questão que deveria estar atraindo a atenção de todos, pois diz respeito principalmente às crianças, aos jovens e ao futuro do país: o atendimento mais abrangente e de melhor qualidade na rede pública de ensino.

Disciplina/Indisciplina

<http://www.planetaeducacao.com.br/novo/artigo.asp?artigo=733>

A indisciplina na sala de aula, artigo de Sheila Cristina de Almeida e Silva Machado.

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000011.pdf>

Educação e conhecimento: a experiência dos que avançaram. Relatório de dois seminários organizados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- UNESCO, em setembro de 2003, Brasília. Apresenta experiências de sucesso da Coreia do Sul, Malásia, Espanha, Finlândia, Reino Unido e Irlanda.

François Dubet

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222003000100007

Artigo de Anne Marie Wautier, professora na UNIJUÍ (RS), doutoranda em Sociologia na UFRGS: *Para uma sociologia da experiência*. Uma leitura contemporânea: François Dubet.

http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE17/RBDE17_03_FRANCOIS_DUBET.pdf

As desigualdades multiplicadas, artigo do sociólogo francês François Dubet.

http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_19_ANGELINA_E_MARILIA.pdf

Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor, entrevista com François Dubet.

Julio Groppa Aquino

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=001

Neste endereço, podem ser acessados uma entrevista e dois artigos do professor Julio Groppa Aquino: *A violência escolar e a crise da autoridade docente* e *A indisciplina e a escola atual*.

http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000100002&script=sci_arttext

Jovens “indisciplinados” na escola: quem são? Como agem? Artigo do professor Julio Groppa Aquino para o Simpósio Internacional do Adolescente, de 2005, em São Paulo.

CADERNOS CENPEC

ANO 2

NÚMERO 4

SEGUNDO SEMESTRE DE 2007

CADERNOS CENPEC é uma publicação do



CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em
Educação, Cultura e Ação Comunitária
Rua Dante Carraro, 68
05422-060 – São Paulo – SP
Brasil

Telefax: (55) (11) 2132 9000
cenpec@cenpec.org.br
www.cenpec.org.br

Os artigos assinados não representam
necessariamente os pontos de vista do CENPEC.
As opiniões e idéias expressas neles são de
responsabilidade exclusiva de seus autores.

CENPEC

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e
Ação Comunitária

PRESIDÊNCIA

MARIA ALICE SETUBAL *Diretora Presidente*

RICARDO CAMPUS CAIUBY ARIANI *Diretor Vice-Presidente*

Diretores Administrativos

LYDIA MARIA QUEIROZ FERREIRA DE MAGALHÃES

TEREZA MARIA MACEDO SOARES DE ARAÚJO

Conselho de Administração

ANTONIO CARLOS CARUSO RONCA

BERNADETE ANGELINA GATTI

HÉLIO MATTAR

MARIA ALICE SETUBAL

MICHEL PAUL ZEITLIN

RICARDO CAMPOS CAIUBY ARIANI

Conselho Fiscal

REGINALDO JOSÉ CAMILO

REBECCA DE CASTRO FILGUEIRAS RAPOSO

COORDENAÇÃO

Coordenadora Geral

MARIA DO CARMO BRANT DE CARVALHO

Assessoria da Coordenação

MARIA ÂNGELA LEAL RUDGE

MARIA CRISTINA S. ZELMANOVITS

MARIA AMABILE MANSUTTI

Coordenadora Administrativo-Financeira

MARIA APARECIDA ACUNZO FORLI

Créditos desta edição

Organização e Coordenação

ISA MARIA F. ROSA GUARÁ

Comitê Editorial

ANA REGINA CARRARA

ELOÍSA DE BLASIS

FERNANDO RIOS

ISA MARIA F. ROSA GUARÁ

MARIA DO CARMO BRANT DE CARVALHO

Conselho Editorial

ÂMBAR DE BARROS

ANTONIO JACINTO MATHIAS

BERNADETE GATTI

FERNANDO ALMEIDA

FERNANDO ROSSETTI

GILDA PORTUGAL GOUVEIA

ISA MARIA F. ROSA GUARÁ

MARCO AURÉLIO NOGUEIRA

MARIA ALICE SETUBAL

MARIA DO CARMO BRANT DE CARVALHO

VERA MASAGÃO

Colaboram nesta edição:

ANA PAULA DE OLIVEIRA

CRISTINA FERNANDES DE SOUSA

ELIZABETE D' ASSUNÇÃO JOSÉ

JULIO GROPPA AQUINO

MARIA AMABILE MANSUTTI

MARIA APARECIDA PEREZ

MARIA CRISTINA ZELMANOVITS

MARIA DO CARMO BRANT DE CARVALHO

MARIA ESTELA BERGAMIN

MARIA JOSÉ REGINATO RIBEIRO

MARIA MALTA CAMPOS

MEYRI VENCI CHIEFFI

NORMAN GALL

SHEILA ROBERTI PEREIRA DA SILVA

VANDA NOVENTA FONSECA

VERÓNICA GURIDI

YARA SAYÃO

ZORAIDE FAUSTINONE

Redator

FERNANDO RIOS

Preparação e revisão de textos

DORA HELENA FERES

SYLMARA BELETTI

Projeto gráfico original

HOMEM DE MELO & TROIA DESIGN

Diagramação e editoração eletrônica

FONTE DESIGN

Fotos

ANNA FUCCIA - CAPA

ANTONIO AUGUSTO FERRAZ

ARQUIVO PRÊMIO ITAÚ-UNICEF

FERNANDO RIOS

Tiragem

2.000 exemplares

Cadernos Cenpec / Centro de Estudos e Pesquisas
em Educação, Cultura e Ação
Comunitária. – N. 4 (2007) –
São Paulo: CENPEC, 2006
ISSN 1808-963002
Semestral
1. Educação 4. CENPEC

CDD 370

