

Práticas Institucionais e Formação de Educadores: o Universo da Escola como Ambiente de Aprendizagem Coletiva

Julio Gomes Almeida - professor do programa de Mestrado
Em Educação da Universidade Cidade de São Paulo e
Supervisor Escolar da rede pública municipal de São Paulo

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em uma escola da rede pública municipal, no período de 2005 a 2007. A pesquisa teve como objetivo compreender em que medida a tematização das práticas cotidianas da escola pode contribuir para transformar o universo escolar em um ambiente de aprendizagem coletiva. A unidade escolhida como local para realização da pesquisa foi uma escola da periferia da cidade de São Paulo na qual essas práticas começaram a ser discutidas por conta da implantação do Projeto Escola Aberta, no período de 2001 a 2004, durante a Gestão Marta Suplicy, na prefeitura de São Paulo.

Para identificar a unidade onde a pesquisa foi realizada, buscou-se junto às pessoas que exerceram cargos de coordenação, direção ou supervisão na Diretoria de Educação de São Mateus, no período estudado, a indicação de escolas onde as práticas cotidianas foram discutidas, estabelecendo um processo de aprendizagem coletiva. Foram entrevistadas dez pessoas com o fim de encontrar elementos para a escolha das escolas e todas elas indicaram a mesma unidade escolar. A escolha da unidade facilitou o desenvolvimento da pesquisa uma vez que ALMEIDA (2003) apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico que tomou como base uma descrição pormenorizada da cultura da escola apontada pelas pessoas que, no período pesquisado, atuaram na região. Desta forma, além da escola apresentar as condições para a realização da pesquisa, poderia aproveitar parte do trabalho já realizado. Optou-se pela utilização de uma abordagem qualitativa de pesquisa e como procedimento metodológico a reflexão sobre a própria prática. Como complemento a este procedimento foi adotada a análise documental, com utilização dos registros relativos às atividades da unidade, nos quais buscou-se algumas instituições presentes no trabalho cotidiano da escola, para posteriormente analisar a contribuição da discussão destas práticas institucionais no processo de aprendizagem coletiva.

A escola indicada configurou-se como cenário adequado para a realização da pesquisa, pois embora outras escolas tenham participado do projeto Escola Aberta, o contato com os educadores mostrou que o processo de discussão das práticas ali desenvolvido desde a da implantação do referido projeto, foi um processo singular. O projeto da Secretaria Municipal da Educação propunha abertura das escolas nos finais de semana, para que os jovens desenvolvessem atividades de cultura e de lazer, tirando-os das ruas. ALMEIDA (2005, p. 26) ao referir-se a esse projeto assim se manifesta:

Um dos argumentos utilizados para justificar a abertura da escola nos finais de semana são dados levantados por pesquisa da UNESCO segundo os quais há redução do número de mortes violentas nos bairros onde as escolas ficam abertas nos finais de semana para que esses jovens possam desenvolver atividades esportivas e culturais.

Para esse autor, essa constatação da UNESCO por si só já seria suficiente para justificar a abertura da escola. Ele aponta também que na escola pesquisada, destacou-

se outro motivo complementar a este: a criação de vínculos da escola e seus educadores com os jovens que a freqüentavam. Esta seria uma possibilidade de humanização das relações cotidianas e promoção da melhoria da qualidade de vida humana coletiva. O trecho seguinte, mostra a abertura da escola como uma estratégia para atrair crianças e adolescentes vítimas da exclusão social:

Começamos o projeto abrindo a escola nos finais de semana. Essa era uma maneira de aproximação das crianças e adolescentes que perambulavam em volta da escola. No início era a própria direção que abria a escola, depois o projeto foi ganhando corpo, apoio de alguns professores, de pessoas da comunidade e começou a andar com as próprias pernas. Com a adesão de professores e membros da comunidade, foram surgindo as atividades que, aos poucos, foram mudando a imagem que foi criada da escola (Almeida: 2005, p. 63).

Desta forma, embora o projeto desenvolvido na escola tenha se apoiado no projeto da Secretaria Municipal da Educação, ALMEIDA (2005, p. 27) destaca que na unidade pesquisada aconteceu vinculado “à inclusão social abrangendo esse conceito desde a matrícula até a construção de condições para que os alunos, pais e educadores participassem nas tomadas de decisão no ambiente e fora dele”. Além do reconhecimento vindo das pessoas que acompanharam as escolas da região no período, há evidência desta singularidade do desenvolvimento do projeto na unidade também na produção bibliográfica significativa sobre o trabalho na escola no período abarcado pela pesquisa, o que evidencia o interesse deste estudo.

O processo de identificação das práticas institucionais mais freqüentes na escola foi facilitado tendo em consideração que, como foi dito, além dos registros nos livros oficiais, havia significativa produção bibliográfica sobre a experiência desenvolvida na escola. Para identificar as práticas institucionais, foram examinadas teses, dissertações, livros e trabalhos produzidos por educadores da unidade e apresentados em eventos educacionais, como Fórum Mundial São Paulo e II CIPA, Congresso Internacional sobre Pesquisa Auto-Biográfica. Além deste material, examinou-se também os documentos oficiais, dentre eles, os livros de atas do Conselho de Escola, de Reuniões Pedagógicas e de registros das avaliações realizadas no final de cada ano letivo que compuseram o período abarcado pela pesquisa.

A revisão da literatura bem como o exame dos registros oficiais e dos trabalhos produzidos no período sobre a escola mostra que hoje há um questionamento muito grande sobre o trabalho da instituição escolar. A escola que em determinado momento da história chamou para si a responsabilidade pela equalização social não concretizou o objetivo a que se propôs e, sobretudo, não apresenta sinais de que possa vir a concretizar. Essa situação, desde meados do século passado, é motivo de muitos questionamentos às unidades e aos sistemas escolares.

Segundo SILVA (1999, P. 67), até meados do século passado, notadamente até o fim da Segunda Guerra, a escola pouco foi questionada. Para ele, o fim da Segunda Guerra se constitui em marco a partir do qual as diversas organizações - entre elas a escola - passaram a ser questionadas, sobretudo, em razão de a democracia ter-se consolidado como um valor universal.

A afirmação da democracia, após a Segunda Guerra Mundial, como valor a ser buscado universalmente pelos governos e pelos povos, atingiu a escola, apresentando-se sob a forma de reivindicação do direito ao acesso, por todos os interessados, ao ensino (Silva: 1999, p.67).

Desta forma, o movimento de questionamento às organizações, que inicialmente focalizou as organizações totais, também atingiu a escola em todos os seus níveis e SE desenvolveu no sentido de exigir dos educadores que se perguntassem quem era o destinatário de seu serviço. Essa pergunta se impôs na medida em que a escola começou a receber crianças com as quais não estava

acostumada a lidar. Ao referir-se a essa situação SILVA, (1999, P. 69) afirma que “*o acesso de uma nova clientela ao ensino básico, de modo especial no caso da escola pública, coloca aos docentes a urgência de adquirir e ampliar seus conhecimentos para além da sua própria disciplina*”).

A reflexão sobre essa situação coloca, para todos aqueles que trabalham no campo educacional, a questão do significado do seu trabalho. A necessidade de encontrar um significado para o próprio trabalho vem sendo colocado de forma cada vez mais incisiva para os educadores, sobretudo, para aqueles que atuam nas grandes metrópoles e que têm acrescida à tarefa tradicional de exercer a mediação para o conhecimento, a necessidade de também ocupar-se com a formação de identidades. SILVA (2007) coloca esse acréscimo ao trabalho do educador como uma das características do exercício da docência em um cenário em que se exige cada vez mais a superação da informação para atingir-se a formação. Hoje não basta informar; faz-se necessário comunicar significados, valores, projetos de vida.

A constatação de que ao trabalho de mediador para o conhecimento precisa ser acrescido o de formador de identidades é um tema pouco freqüente nas discussões que hoje se fazem presentes no debate acadêmico e mesmo nos discursos e projetos dos responsáveis pela gestão das unidades e dos sistemas de ensino. O papel da escola e de seus educadores, como formadores de identidades, como alguém que, comunicando significados, também contribui para a construção de referências significativas, de valores, de projetos de vida, emergiu com bastante eloqüência das relações que se estabeleceram desde a implantação do Projeto Escola Aberta na unidade estudada e motivaram reflexões importantes sobre a relação entre as práticas escolares e aquilo que a escola definia como o cumprimento de seu papel social.

O projeto Pedagógico da unidade, que apresentava como título “Um caminho para a cidadania”, definia como objetivo pedagógico “*vivenciar práticas pedagógicas dos ciclos onde educadores e educandos descubram o prazer de ensinar e aprender num movimento de ações e reações que favoreça o exercício da cidadania*” (1999). Desta forma, a escola tinha como proposta pedagógica “*a formação de cidadãos autônomos críticos e participativos capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vive e na qual esperam ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas*” (Projeto Pedagógico, 1999).

Mas, as atividades desenvolvidas cotidianamente estavam coerentes com aquilo que a escola definia em seu Projeto Pedagógico como objetivo a ser buscado? A situação apresentada por ALMEIDA (2006, p. 26) parece contribuição interessante para uma reflexão sobre essa questão:

Não se pode deixar de lado os mecanismos de exclusão presentes nos diversos rituais que organizavam a vida da escola. Neste sentido houve uma situação que nos primeiros dias após a minha chegada chamou a minha atenção: a escola havia organizado uma festa do sorvete, em um dia letivo, e todos as crianças deveriam participar. No decorrer da festa, observei que próximo ao lugar onde se pegava o sorvete havia duas filas; uma para quem tinha o dinheiro para comprar e outra daqueles que aguardavam uma alma caridosa que lhe comprasse um sorvete.

O trecho citado aponta para a importância de se compreender o papel das instituições existentes na escola e que se articulam no processo de formação identitária dos educandos, dos educadores e da própria organização escolar. As vivências dos educandos e dos educadores contribuirão para o alcance dos propósitos da escola? LAPASSADE (1983, p. 14) discutindo as condições necessárias para conhecermos o que se passa em um grupo, afirma:

Se quisermos analisar o que se passa num grupo, quer seja “natural” ou “artificial”, pedagógico ou experimental, é preciso admitir como hipótese prévia que o sentido do

que se passa aqui e agora nesse grupo liga-se ao conjunto da contextura institucional de nossa sociedade.

A afirmação permite inferir que os acontecimentos cotidianos, por menores que sejam, ligam-se ao contexto institucional mais amplo e que sem a presença de um sujeito capaz de re-significar essas relações, estes acontecimentos podem se resumir à mera reprodução do modelo estabelecido. Neste sentido SILVA (2004: p.94) aponta para a necessidade da constituição do sujeito coletivo como possibilidade de interferência na história da organização social. Para ele esse sujeito é constituído por um grupo de pessoas que possui uma identidade comum, um juízo comum sobre a realidade e reconhece-se participando do mesmo ‘nós-ético’. Esclarece, porém, que a constituição deste sujeito não se dá de forma espontânea. É necessária uma ação deliberada com a intenção de transformar um grupo de pessoas em um sujeito coletivo atuante. Assim, esse sujeito assume importância, na medida em que se torna referência, não apenas para as pessoas ou grupos que o constitui, mas também para aqueles com os quais convive.

LAPASSADE (1983, 14) apresenta o grupo como o primeiro nível da análise institucional e, segundo ele, neste nível do sistema social, já existe a instituição que ele define como “*horários, ritmos, normas de trabalho, sistema de controle, estatutos e papéis cuja função é manter a ordem, organizar o aprendizado e a produção*”. Deste princípio, surgiu a necessidade de identificar as instituições presentes no cotidiano da escola pesquisada e como a problematização das práticas que as concretizavam contribuíam para a organização do aprendizado.

Vários autores, dentre eles, Paula Carvalho (1990); Suano (1994); Almeida (2003), descrevem a escola como uma organização complexa marcada por incessantes trocas simbólicas entre grupos, com interesses às vezes antagônicos que se complementam recursivamente. Assim, para compreender o que se passa nos grupos parece também necessário considerar que a dinâmica dos grupos se estrutura a partir de polaridades: de um lado o pólo técnico racional de outro lado o pólo das interações grupais. Enquanto o primeiro está ligado aos regulamentos e normas da organização o segundo diz respeito às maneiras como estes regulamentos, códigos e normas são vivenciados nas relações cotidianas. Olhar para a escola considerando essa situação é uma possibilidade de compreender a relação entre aquilo que a escola define como seu objetivo e as práticas instituídas e as que vão emergindo nas relações cotidianas. Neste sentido, vale destacar algumas destas práticas presentes na escola, antes da implantação do Projeto Escola Aberta:

- 1 – impedimento de re-matrícula dos alunos que apresentavam problemas de indisciplina.
- 2 – incentivo aos pais para que tirassem da escola crianças que “não conseguiam aprender”.
- 3 – solicitação da presença da polícia para resolver problemas de relacionamento com alunos.
- 4 – realização de atividades dentro e fora da escola, cuja participação estava condicionada a pagamento.
- 5 – permissão ao aluno para permanecer na escola apenas no seu horário de aulas.
- 6 – idéia de que o professor já sabia e o aluno precisava aprender.

É importante destacar que estas práticas, dentre outras, orientavam o currículo da escola e constituíam o conjunto de experiências realizadas pelos alunos. O currículo, entendido como conjunto de experiências proporcionadas aos alunos pela escola, é o cerne do processo pedagógico. Esse conjunto de vivências exerce forte papel na formação identitária dos estudantes. O trecho seguinte mostra a relação entre o currículo e a produção de identidade:

Afinal a escola não está apenas histórica e socialmente montada para organizar as experiências de conhecimento de crianças e jovens com o objetivo de produzir uma

determinada identidade individual e social. Ela, de fato – como o tem demonstrado a melhor produção da sociologia da educação recente – funciona desta forma. Isto é, o currículo constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação. O nexo íntimo e estreito entre educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade, é assegurado precisamente pelas experiências cognitivas e afetivas corporificadas no currículo. (Silva, 1995, p. 184).

Neste sentido, vale a pena perguntar: será que um currículo organizado por práticas como essas contribui para a formação de cidadãos críticos, como proposto no projeto pedagógico? Desde a implantação do Projeto Escola Aberta verificou-se que novos significados foram introduzidos em práticas existentes, que outras práticas foram instituídas e passaram a conviver com as tradicionais, nem sempre de forma harmoniosa, o que colocou o conflito como cerne do processo pedagógico. Tal situação trouxe vários questionamentos ao trabalho da escola.

O primeiro questionamento foi sobre a relação entre determinadas práticas desenvolvidas na escola e a identidade da pessoa que se pretende formar. Aliás, essa foi uma discussão importante no processo de construção das normas disciplinares. A escola cujo Projeto Pedagógico era “Um caminho para a cidadania”; poderia construir normas válidas apenas para os alunos? O processo de construção das normas se arrastou por mais de dois anos e elas não foram elaboradas. Um grupo queria normas só para os alunos e o outro queria que as normas valessem para todos. Essa divergência não poderia ser explicitada no Conselho de Escola porque pais e alunos certamente preferiam normas válidas para todos. Além disso, a discussão deste tema poderia “*abrir portas para intromissão dos pais em assuntos que não lhes diziam respeito*” como entendia alguns educadores.

Desde a implantação do projeto Escola Aberta, outras práticas foram instituídas e algumas que estavam escondidas encontraram expressão. Dentre elas destaco as seguintes:

- 1 – prioridade de matrícula para crianças e adolescentes em situação de risco
- 2 – possibilidade das crianças e adolescentes participarem de atividades organizadas na escola, fora do seu horário de aula, inclusive nos finais de semana.
- 3 – incentivo aos pais a retomarem os estudos como forma de realização pessoal e como incentivo aos filhos a permanecerem na escola,
- 4 – privilégio do diálogo com os alunos e seus familiares na resolução dos problemas de relacionamento.
- 5 – discussão da relação entre indisciplina e a descontextualização do ensino oferecido pela escola.
- 6 – constituição de grupo de estudos a partir de situações cotidianas buscando compreender estas situações.

A maneira como o Projeto Escola Aberta foi concebido e desenvolvido na escola introduziu em seu cotidiano novas práticas que quebraram a hegemonia do currículo, que estava estabelecido com base em uma cultura excludente em relação a certo tipo de criança e de adolescente. Cultura essa que se manifesta em atitudes que desconsidera a condição de vida das pessoas. Neste sentido, a implantação do Projeto Escola Aberta ao possibilitar a emergência instituições mais democráticas constitui-se em passo importante no processo de humanização da escola.

A quantidade de instituições presentes no cotidiano da escola é muito grande e, se entendemos a escola como uma organização viva, percebemos que existem as instituições consagradas, incorporadas à vida da unidade e aquelas que se encontram ainda em fase de consolidação; que existem aquelas que são postas de lado e são convocadas em situações de emergência como, por exemplo, a solicitação da presença da polícia para resolver problemas de relação com alunos e aquelas que encontram-se em permanente estado de alerta. Cada uma destas instituições revela modos de pensar, sentir e agir diferentes que conviviam no cotidiano da escola. A abertura da escola

possibilitou o afloramento de instituições que estruturavam o imaginário divergente que vivia oprimido pela hegemonia do imaginário da ordem. Foi a partir da emergência de um sistema de valores que não encontrava espaço de expressão na organização que se estabeleceu um sistema de trocas permanente nos espaços de decisão, convivência e formação. A seguir destaco algumas situações nas quais esse processo de troca se explicitou na escola.

1 – O planejamento das atividades para o ano

O calendário oficial reserva um período no início do ano para o planejamento das atividades e um período no final para avaliação. A extensão do período é variável mas ele é uma formalidade que não falta no calendário escolar. Embora esses momentos existam formalmente, pouco se planeja ou se avalia uma vez que costumam ocorrer em meio a outras atividades mais necessárias ao funcionamento da escola como ingresso, remoção ou mesmo atribuição de aulas. Vale destacar que todas essas atividades implicam em significativas mudanças no quadro de profissionais da unidade o que tem tornado bastante duvidoso o proveito que o sistema ou as escolas tiram destes momentos. Essa situação é comentada por ALMEIDA (2003, p. 155):

Por outro lado, a atribuição de aulas aos professores adjuntos, comissionados e contratados é feita no NAE, o que não permite a certeza de continuidade no ano seguinte. Outro fator que contribui com a rotatividade é o concurso de remoção que acontece todo ano. Por causa desta rotatividade, os projetos estão sempre recomeçando e os investimentos da escola em formação de seus profissionais acabam não produzindo o efeito desejado.

No final de 2000, na escola estudada, foram reservados dois dias nos calendários escolares para avaliação. A direção da escola distribuiu para todos os educadores e para os pais e alunos do Conselho de Escola um roteiro por meio do qual cada um poderia manifestar a própria opinião sobre diversos itens relacionados ao trabalho da escola. ALMEIDA (2003) relata o trabalho realizado a partir dos dados coletados deste roteiro no momento de planejamento do ano seguinte:

Antes do início do ano letivo de 2001, no período de organização da escola, a direção e a coordenação retomaram aqueles questionários, em que muitas observações, críticas e sugestões foram escritas, tomando as informações ali contidas como material a ser trabalhado na semana de planejamento. Essa decisão, embora simples, foi muito importante porque evitou que aqueles questionários fossem esquecidos em algum canto até que uma das próximas faxinas os encaminhasse para o destino imponderável: o lixo. Aquelas críticas, ponderações e sugestões seriam transformadas em um texto base para reflexão na semana de planejamento. Na semana de planejamento, os educadores da unidade foram divididos em grupos, foi formada uma comissão composta por educadores de todos os segmentos para anotar as sugestões que depois foram incorporadas ao texto base. Após uma semana de discussão, foi produzido o texto “da promoção automática à progressão continuada, aprovado como referencial para todo trabalho da unidade durante o ano pelo C.E.” (p.174).

O texto, produzido a partir da discussão coletiva, possibilitou que diversos temas com os quais a escola convivia cotidianamente se tornassem a matéria de reflexão no processo de avaliação das ações desenvolvidas na unidade e indicou, conforme afirma Almeida (2003: p.193), compreender como “*grande desafio da escola, sobretudo para o seu diretor, preparar-se para ouvir, educar-se para falar quando solicitado, cuidar para não reduzir a complexidade do momento ao próprio desejo de, como diz Paula Carvalho (1991) querer administrar a alteridade*”. Desta forma parece ter-se desenvolvido na escola um processo de formação que foi também de produção de conhecimento e do qual todos puderam fazer parte.

2 – A presença da comunidade na escola

A presença da comunidade na escola é uma necessidade apontada por todos e estava muito presente no discurso da escola. Os pais compareciam às reuniões de

início e de ano, nas reuniões de finais de bimestres ou quando os filhos apresentavam problemas de indisciplinas. Compareciam também nas reuniões de colegiados, cujas pautas tomavam conhecimento no momento da reunião, pouco podendo interferir nas decisões.

Com relação à presença da comunidade na escola vale destacar o documento “Da promoção automática à progressão continuada”, que foi produzido no início de 2001 e que foi recebendo acréscimo nos anos seguintes. Este documento, na versão elaborada no início de 2002, ao referir-se à presença da comunidade na escola, aponta a necessidade envolvimento dos responsáveis na educação das crianças:

“Questionou-se a participação dos pais porque poucos se envolveram. Foi constatado que nesta comunidade há muitas famílias desestruturadas e que deixam as crianças por conta da escola. A criança não pode ser privada do atendimento a que tem direito porque a família não quer ou não pode se envolver” (Almeida, 2003, p.225).

Neste texto está bem marcada a presença das duas visões que conviviam na escola: uma que representa o imaginário da ordem até então dominante que se expressa em afirmações como “famílias desestruturadas que deixam as crianças por conta da escola” e outra que representa o imaginário emergente expressa em afirmações como “a criança não pode ser privada do atendimento a que tem direito porque a família não quer ou não pode se envolver”

O referido documento aponta para a necessidade da escola repensar sua ação pedagógica, para depender menos das famílias, criando formas que incentivem os alunos a gostarem mais da escola. Nesta idéia da escola repensar sua ação pedagógica o documento toca em um ponto essencial da relação escola comunidade que é a discussão sobre para que chamar os pais na escola. “*Comparecer à escola para ouvir que o filho não está se comportando não é interessante para ninguém. As ações devem ser cobradas no coletivo, família e escola juntas. Portanto precisam ser aliadas, a partir do diálogo aberto, de confiança*” (Almeida, 2003, p.256). Para isso o documento sugere que “*as reuniões de pais e professores sejam uma vez por mês e que esses pais conheçam e participem do plano de trabalho do professor*” (idem). A conclusão básica a que chega a escola e que está expressa no documento é que um dos fatores que dificultam o envolvimento das famílias com a educação dos filhos é a baixa escolaridade. “*Foi constatado que a baixa escolaridade é um dos fatores que dificultam o envolvimento das famílias com a educação dos filhos. Foi citado que nas reuniões de pais muitas vezes assinam com dificuldade ou não conseguem assinar*” (Almeida, 2003, p.256).

Essa situação tornou evidente o que diz SILVA (2001 p. 9): “*Há contudo um grupo que não procura espontaneamente a escola e isso por diversas razões; só iniciarão ou retomarão o processo de escolarização se forem procurados e convencidos da necessidade da matrícula. Podemos chamar a estes de demanda passiva*”.

Para atender a essa “*demanda passiva*” a escola propôs a criação de salas de Suplência I e passou a divulgá-las nas reuniões de pais. Além disso, nos atendimentos individuais que eram feitos pela equipe técnica da escola sempre se incentivava os pais a voltarem para a escola. Foi possível perceber que muitos eram pessoas que gostariam de voltar a estudar, mas que não bastava apenas o convite: era necessário “*um encorajamento*” porque muitos já haviam freqüentado a escola e dela sido excluído como incapazes ou inconvenientes. Alguns conseguiram transpor essa barreira ajudados pela escola e realizaram o sonho de “*se formar*”.

3 – Formação para a comunidade escolar

Abrir a escola fez emergir vários problemas que estavam adormecidos, possibilitou o retorno de problemas dos quais algumas pessoas já se consideravam

livres e possibilitou o aparecimento de problemas novos. Essa situação gerou questionamentos ao projeto Escola Aberta vindos de todos os segmentos da comunidade escolar. Surgiram duas propostas para enfrentar a situação: de um lado a idéia de criação de normas de convivência como possibilidade de estabelecimento de limites, do outro lado a proposta de formação com objetivo de criar condições de intervenção na realidade.

Com relação a formação organizou-se um grupo de estudos para entender os mecanismos de constituição e funcionamento dos grupos. O estudo destes mecanismos seria a possibilidade de uma quantidade maior de pessoas olhar para o cotidiano da escola buscando ver, em termos de Maffesoli (1999) o que se encontra “*no fundo das aparências*”. A partir desta experiência outros momentos de formação, envolvendo professores, pais e funcionários foram organizados inclusive trabalhando temas relacionados aos concursos, que surgiram à época. O comentário sobre o estudo de temas relacionados aos concursos começou a circular nas outras unidades do entorno e muitos professores de outras escolas começaram a freqüentar a escola pesquisada nos finais de semana. O grupo de estudos inicialmente criando com o objetivo de compreender os mecanismos de constituição e funcionamento dos grupos se constituiu enquanto grupo de pesquisa e passou a estudar temas ligados ao cotidiano da escola.

4 – As atividades (extra) curriculares

Outros aspectos que trouxeram discussões importantes para a unidade e que certamente contribuíram com o processo de aprendizagem coletiva foram os relacionados às atividades promovidas pela escola. Predominava o entendimento que havia atividades curriculares, as relacionadas à grade, às disciplinas e às extra-curriculares, as festas, os passeios etc. As atividades chamadas extra-curriculares era um prêmio para aqueles que se dedicavam às atividades curriculares. No entanto, não bastava se dedicar às atividades para receber o prêmio: era preciso ter condições de pagar.

As festas, passeios ou qualquer outra atividade, que dependessem de pagamento, foram proibidos pela direção da escola, que entendia a cobrança para participar de atividades organizadas pela escola como uma violação do princípio da gratuidade da escola pública previsto na Constituição e reiterado em todas as leis educacionais. Havia ainda o entendimento de que, como as demais experiências que a escola oferecia aos alunos, estas atividades também integravam o currículo e exerciam papel importante na formação da identidade das crianças. Aliás, esse papel em certos momentos chegou a ser explicitado em afirmações como “*é preciso preparar para o mundo real, onde uns tem e outros não*” ou “*assim eles aprendem que nada cai do céu para ter as coisas é preciso esforço e quem sabe começam esse esforço se dedicando aos estudos*”

Essa situação trouxe para dentro da escola debates muito importantes sobre a relação gratuidade do ensino e acesso aos bens culturais da cidade. Foi talvez um dos temas que, junto com a questão da inclusão, mais promoveu o crescimento do grupo, pois foi razão de discursos inflamados, abaixo assinados dos alunos e questionamento sobre conceito de democracia, considerando-se que esta decisão da direção da escola contrariava a deliberação do seu Conselho de Escola.

5 – A inclusão social na escola

Esse foi o tema mais polêmico do processo e talvez o que mais interferiu nos ânimos da escola. O processo teve início com o estabelecimento, pela direção da escola, de prioridade de matrícula para as crianças e adolescentes em situação de risco. Essa prioridade contrariava uma instituição antiga na escola que era impedir a

matrícula dos alunos que apresentavam problemas de indisciplina. Ao referir-se à inclusão na escola ALMEIDA (2005, p. 63) assim se manifesta:

Este processo trouxe conseqüências que se alastraram rapidamente para todos os tempos e espaços da escola. Um dos fatores que mais contribuiu para essa situação foi o retorno de adolescentes que haviam sido convidados a se retirar da escola. Sua matrícula foi considerada por alguns como um desrespeito do diretor à decisão de uma instância democrática da escola: o seu conselho de escola.

Também gerou muitos conflitos a escolha de alunos indisciplinados para participar de projetos importantes, como o Educom.rádio¹. Os alunos costumavam ser escolhidos para as atividades interessantes pelo comportamento. A possibilidade de inclusão como critério de escolha foi muito criticada, porque havia uma idéia segundo a qual escolher um adolescente “sem limites” para algo interessante é incentivar os demais a fazerem bagunça. ALMEIDA (2005, p.73) dá indicação da discussão da questão na escola:

Como não havia critério institucionalizado - pelo programa - para escolha dos alunos, indicamos para a formação aqueles alunos que eram reiteradamente apontados pelos professores como alunos problema. Tal indicação gerou muita polêmica na escola: “então os bons alunos vão ter que virar marginais para terem oportunidade”, “vão destruir tudo em uma semana”, só neste escola é que os maus elementos são premiados.

A crítica ao critério de escolha dos alunos “indisciplinados” para participarem do Educom.rádio também aparece no documento “Da promoção automática à progressão continuada”:

Com relação à escolha dos alunos o critério utilizado foi a inclusão. A direção indicou alguns alunos que vinha acompanhando, que considerava em situação de risco, e avaliou que o projeto seria uma maneira de envolvê-los com uma atividade prática imediata. Além disso, solicitou a alguns professores em cuja prática revelava preocupação com a situação dos alunos, que indicassem mais alguns. Esse processo recebeu crítica de algumas pessoas para as quais possibilitou a escolha dos piores alunos(Almeida 2003: p. 245).

O trecho acima mostra uma tendência que passou a ser dominante na escola a partir da implantação do Projeto Escola Aberta: a inclusão do aluno cuja vida corria algum risco como parâmetro para relação pedagógica. Embora os registros evidenciem que houve muitas críticas a esse direcionamento, mostram também que elas foram neutralizadas porque, por um lado, “os indisciplinados” que receberam a confiança da escola responderam positivamente e, por outro, “os bons alunos” não passaram a ser maus em função dos alegados privilégios que aquelas passaram a receber.

Finalmente os registros permitem perceber que o tratamento respeitoso para com os alunos por parte dos educadores cria laços de confiança entre estes e os alunos e que esses laços são importantes no momento destas crianças e adolescentes fazerem suas escolhas e a assumirem as responsabilidades que lhes que surgem em seu cotidiano.

Considerações finais

O objetivo inicial do projeto foi identificar práticas institucionais em escola da rede pública municipal e analisar em que medida a problematização destas práticas contribuíam para o processo de aprendizagem coletiva dos educadores que atuam na unidade pesquisada. Desta forma, pretendeu oferecer aos educadores condições para refletirem sobre a relação entre as práticas cotidianas da escola e a pessoa que se pretende formar. Essa reflexão se apresenta como relevante, na medida em que é comum nas escolas definir-se objetivos e metas em perfeita sintonia com a produção intelectual do campo educacional e no exercício da docência recorrer-se ao senso

¹ Este projeto foi resultado de uma parceria envolvendo S.M.E/N.C.E./E.C.A/USP. Um dos critérios que levaram a escola a ser escolhida para participar foi o fato de participar do Projeto Escola Aberta.

comum. Reproduzem um modelo de educação no qual não há lugar para o divergente. As relações de ensino e aprendizagem, em tal modelo pedagógico, tornam-se fonte e alimento de preconceito, discriminação e exclusão.

A opção pela abordagem qualitativa de pesquisa tendo como procedimento metodológico a reflexão sobre a própria prática e a análise documental, com revisão da literatura e exame de trabalhos acadêmicos produzidos na escola e sobre ela no período abarcado pela pesquisa mostrou-se adequada para a realização do trabalho.

Foi possível perceber que várias práticas que faziam parte da tradição da escola e outras que foram instituídas com a implantação do Projeto Escola Aberta. Tanto aquelas práticas existentes, como aquelas instituídas, foram fortemente questionadas a partir da implantação deste projeto. Os registros mostram que no período houve uma movimentação muito grande dentro da escola, com forte presença da comunidade para defender certas práticas e condenar outras. Um dos sinais de que a problematização das práticas contribuiu para o processo de formação coletiva foi o nível de aceitação que o Projeto Escola Aberta passou a ter a partir do momento em que a comunidade começou a ver os frutos do projeto: 11 oficinas com atividades para as crianças, adolescentes e adultos; convites para apresentar o projeto em outras unidades da rede pública municipal ou de outras redes, a escola sendo visitada por pessoas de outros países, enfim, várias situações que evidenciavam a seriedade e a positividade do projeto. A avaliação do final do ano de 2004 pedia que indicassem ações positivas e negativas da escola. O projeto Escola Aberta recebeu 40 indicações positivas sendo seguido por gestão democrática da escola que recebeu 14 indicações.

Também evidencia contribuição das discussões para o processo de formação coletiva a quantidade de trabalhos apresentados em eventos educacionais. No Fórum Mundial São Paulo a escola apresentou cinco pôsteres sobre temas variados e participou de uma mesa sobre a utilização da rádio na escola. Além disso, se constituiu na escola o Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre a Ação Educativa – NEPAE que extrapolou aquele momento e continua se encontrando e pesquisando as questões relativas ao cotidiano da escola.

Assim é possível concluir que houve problematização das práticas cotidianas da escola e que essa problematização desencadeou um movimento que tirou todos os envolvidos com a escola seu lugar de conforto.

Bibliografia

- ALMEIDA, Júlio Gomes. **A intervenção (im)possível no cotidiano de uma escola**: relato do trajeto de um diretor de escola na rede municipal de ensino. São Paulo. 259p. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, 2003.
- ALMEIDA, Julio Gomes. **Como se Faz Escola Aberta?** São Paulo-SP. Paulus, 2005.
- ALMEIDA, Julio Gomes. **ESCOLA ABERTA**: a inclusão do diferente na escola pública. Páginas Abertas, Paulus, São Paulo, 2006.
- MAFFESOLI Michel. **A conquista do presente**. Trad. Márcia C. de Sá Cavalcante. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa [et al.]. **Currículos**: Políticas e Práticas, Campinas, Papirus. 2001.
- PAULA CARVALHO, José Carlos de **Antropologia das organizações e educação**: um ensaio holonômico. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- SILVA, Jair Militão. **Autonomia da Escola Pública**. Campinas, Papirus, 1996.
- SILVA, Jair Militão. Ser professor, eu? Continuar sendo professor, eu? A resposta é... In *Histórias de Vida: Quando falam os professores*, no prelo, 2007.
- SILVA, Jair Militão. **Docentes na educação básica: novas demandas, novas competências**. Revista Renascença de Ensino e Pesquisa, São Paulo, n.1, 1999.
- SUANO, Helenir. **Cultura e Imaginário sócio-organizacional**: um estudo sócio-antropológico do universo de uma organização educativa. São Paulo. 747p. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo 1994.