

40

O ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO EM
BUSCA DE UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA

Leonida Pinto^{o/}

O ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO EM
BUSCA DE UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA

Leonida Pinto

Dissertação submetida como re-
quisito parcial para a obtenção
do grau de Mestre em Educação.

68

Rio de Janeiro
Fundação Getulio Vargas
Instituto de Estudos Avançados em Educação
Departamento de Psicologia da Educação
1990

Ao meu marido que me acompanhou em cada etapa deste trabalho vivendo comigo todas as dificuldades e sucessos.

AGRADECIMENTOS

- À Prof^a MIRIAN PAULA SABROSA ZIPPIN GRINSPUN pela contribuição e orientação dada na elaboração do projeto de pesquisa.
- À Professora e Orientadora MARIA LÚCIA DO EIRADO SILVA pelo carinho com que sempre me orientou e pela contribuição dada ao meu crescimento profissional.
- À Prof^a ANGELA VALADARES pelo apoio e estímulo recebidos durante o curso de Mestrado.
- Às Especialistas do Colégio Estadual "Maria José Barbosa Vieira" pela receptividade com que aceitaram a pesquisa e pela participação na coordenação do trabalho realizado na escola.
- Aos Professores do Colégio Estadual "Maria José Barbosa Vieira" que de alguma forma contribuíram para a concretização da pesquisa na escola.
- À amiga ANA MARIA BACCA pelo carinho com que aceitou fazer a revisão original do trabalho.
- Às professoras: Luíza Júlia Gobbi e Leda Maria Baptista pela contribuição dada ao trabalho através dos cursos ministrados.

S U M Á R I O

	<u>Página</u>
INTRODUÇÃO	1
1ª PARTE - A PROBELMÁTICA DOS ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO - VISÃO HISTÓRICA E MOMENTO ATUAL	3
CAPÍTULO I - O PROCESSO DE ESPECIALIZAÇÃO	4
CAPÍTULO II - HISTÓRICO DAS HABILITAÇÕES	22
1. ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	24
2. SUPERVISÃO ESCOLAR	27
3. ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR	30
4. O ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO A PARTIR DA LEI Nº 5.540/68 - PARECER Nº 252/69 E LEI Nº 5.692/71 .	36
CAPÍTULO III - ANÁLISE DA SITUAÇÃO DOS ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO NO ESTADO DE SANTA CATARINA	44
2ª PARTE - UMA PRÁTICA EM BUSCA DA TRANSFORMAÇÃO ...	57
CAPÍTULO IV - O MÉTODO	58
CAPÍTULO V - CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	64
CAPÍTULO VI - REALIZAÇÕES E REFLEXÕES	75
1. O TRABALHO COM AS ESPECIALISTAS	75
2. O TRABALHO COM A DIREÇÃO	92
3. TRABALHO COM OS PROFESSORES	100
4. CURSOS DE ATUALIZAÇÃO	127
5. COLABORAÇÃO DA "CASA DA MULHER"	135

	<u>Página</u>
6. CONSELHOS DE CLASSE	138
3ª PARTE - DE ONDE PARTIMOS, AONDE CHEGAMOS?	141
CAPÍTULO VII - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	142
CONCLUSÕES	152
BIBLIOGRAFIA	175
ANEXOS	

R E S U M O

Os especialistas em educação apareceram no cenário educacional brasileiro a partir da reforma universitária de 1968, que fragmentou o curso de pedagogia criando as especializações em educação.

Antes da Lei nº 5.540/68, porém, esses profissionais atuavam na educação como técnicos, preenchendo o quadro de trabalho necessário para atender aos objetivos das reformas educacionais, que se ajustavam aos interesses da política desenvolvimentista iniciada no País na década de 30.

Com o processo de especialização determinado pela evolução social do trabalho, sendo atribuído um valor central à técnica em detrimento do humano, as tarefas foram cada vez mais parceladas e o capital, concentrado no homem dividido.

No intuito de esclarecer e entender a divisão do trabalho no mundo capitalista, bem como a hierarquia de tarefas do modelo empresarial, tentou-se fazer uma análise do técnico nas empresas o qual, apesar de possuir um saber que o diferencia dos demais não possui nenhum poder de participação nas decisões. Foi com uma concepção técnico-burocrática da divisão do trabalho, no curso da evolução social da produção industrial que as reformas educacionais aconteceram; e tal qual o técnico da empresa, o especialista em educação foi introduzido no processo educacional para garantir o controle e a eficiência do sistema.

Tendo em vista os pressupostos básicos da criação da função de especialista, a atuação deste não pode ser analisada de forma descontextualizada, sem levar em conta o processo histórico e as determinações legais que regulamentaram as habilitações. Ao se proceder um estudo histórico destas funções, analisando as relações existentes entre a prática educativa e a prática social, é possível entender a atuação pouco eficiente desses profissionais, bem como a situação conflitante e crítica pela qual passa a categoria no momento atual da educação e, assim buscar formas de superação dessa problemática.

Com o objetivo de rever a prática dos especialistas no sistema escolar, tentando resgatar a credibilidade dos mesmos através de uma prática de ação conjunta voltada para as transformações, desenvolveu-se um trabalho de pesquisa-ação numa escola pública de 1º e 2º graus, onde a questão dos especialistas foi especificamente trabalhada.

A pesquisa-ação caracterizou-se por uma relação ativa e explícita entre o pesquisador e as pessoas implicadas no processo. Três momentos de relevante importância caracterizaram o desenvolvimento do trabalho.

- a) O 1º momento voltou-se para o trabalho específico com a equipe dos especialistas. Nesta etapa, foram realizados estudos e debates sobre a questão das habilitações, estudos de conteúdos relacionados com a função e com a educação de uma forma geral que subsidiaram a análise crítica da prática existente bem como a análise projetiva de uma nova prática.

b) O 2º momento estendeu-se junto à direção da escola. Nesta fase tentou-se integrar os dois segmentos para numa ação conjunta, elaborar planos e projetos de ação no todo da escola.

c) O 3º momento abrangeu especialistas, direção, professores e demais funcionários.

A equipe dos especialistas juntamente com a pesquisadora e direção formaram o grupo de coordenação da pesquisa que liderava todo o processo de ação e reflexão desencadeados no interior da escola.

Nos encontros de estudos, reuniões e debates com os vários segmentos da escola tentou-se refletir a prática dos especialistas relacionada com as demais funções que compõem o sistema escolar, como também foi trabalhada a idéia de se romper com o corporativismo e caminhar para a construção de um projeto pedagógico coletivo, comprometido com uma escola que venha atender aos interesses da classe trabalhadora.

R E S U M E

Les spécialistes en éducation apparaissent dans le scénario éducationnel brésilien dès la réforme universitaire de 1968, qui a fragmenté le cours de pédagogie en créant les spécialisations en éducation.

Pourtant, avant la loi 5.540/68, ces professionnels travaillaient dans les institutions éducationnelles avec le rôle de techniciens, complétant les cadres nécessaires pour répondre aux objectifs des réformes éducationnelles, qui s'accommodaient aux intérêts de la politique de développement déclanchée dans le Brésil pendant les années 30.

Au long du processus de spécialisation déterminé par l'évolution social du travail, était attribuée une valeur centrale à la technique en détriment des questions humaines, les tâches ont été de plus en plus parcellées et le capital concentré sur l'homme divisé.

En vue d'éclairer et de comprendre le problème de la division du travail dans le monde capitaliste, ainsi que l'hiérarchie de tâches du modèle de l'entreprise, on a essayé de faire l'analyse du technicien dans les entreprises. Malgré la différence de son savoir par rapport les autres employés, le technicien n'a aucun pouvoir de participer aux décisions. Les réformes éducationnelles ont en leueu au sein de cette conception technique et bureaucratique de la division du travail, à l'intérieur de l'évolution social de la production industrielle; tel quel le technicien de

l'entreprise, le spécialiste en éducation a été introduit dans le processus éducationnel pour garantir le contrôle et l'efficacité du système.

Considérant les pressuppositions basiques de la création de la fonction de spécialiste, son travail ne peut pas être analysé hors du contexte et du processus historique, ni sans l'examen des dispositifs légaux qui règlent les habilitations. Quand on réalise l'étude historique de ces fonctions, en analysant les rapports existants entre la pratique éducationnelle et la pratique sociale, on peut comprendre le travail peu efficace de ces professionnels, ainsi que la situation critique, de conflit, dans laquelle se trouve cette catégorie professionnelle au moment actuel de l'éducation et, ainsi, chercher des formes de surmonter cette problématique.

Ayant le but de réviser la pratique des spécialistes dans le système scolaire, pour racheter la crédibilité de ces professionnels par une pratique d'action conjointe tournée vers des transformations, on a développé une recherche-action dans une école publique de premier et second degrés, où la question des spécialistes fut spécifiquement travaillée.

La recherche-action s'est caractérisée par une relation active et explicite entre l'enquêtrice et les personnes engagées au processus. Trois moments d'importance significative ont caractérisé le développement du travail.

a) Le premier moment a été limité à un travail spécifique

avec l'équipe des spécialistes. Dans cette étape on a réalisé des études et des débats à propos de la question des habilitations, des études sur des thèmes relatifs à la fonction de spécialiste et à l'éducation en général, qui ont proportionné les fondements pour l'analyse critique de la pratique existante, ainsi que pour l'analyse projective d'une nouvelle pratique.

- b) Le second moment s'est étendu à la direction de l'école. Dans cette étape, on a essayé d'intégrer les deux segments - direction et spécialistes - en vue d'une action conjointe et d'élaborer des plans et des projets d'action et réflexion embrassant le tout de l'école.
- c) Au troisième moment, les spécialistes, la direction, les professeurs et tous les fonctionnaires de l'école ont participé.

L'équipe des spécialistes, avec l'enquêtrice et la direction ont formé un groupe de coordination de la recherche, qui a conduit le processus d'action et de réflexion déclenché à l'intérieur de l'école.

Pendant les sessions d'études, les réunions et les débats avec les différents segments de l'école on a éprouvé la réflexion sur la pratique des spécialistes en rapport avec les autres fonctions qui composent le système scolaire, et surtout on a discuté l'idée de se rompre avec le corporativisme et de s'avancer vers la construction d'un projet pédagogique collectif, compromis avec un école qui considère les intérêts de la classe ouvrière.

INTRODUÇÃO

Com vinte e três anos de experiência do magistério público de 1º e 2º graus, atuando nas mais diversas atividades, desde alfabetizadora a especialista em educação com atuação nas três habilitações — supervisão escolar, orientação educacional e administração escolar — tenho percebido que o meu trabalho, por mais eficiente que fosse, não conseguia avançar para um âmbito maior, no sentido de integrar os vários segmentos da comunidade escolar e caminhar para a construção de um projeto pedagógico que viesse provocar mudanças significativas no interior da escola.

A minha atuação como especialista foi ainda mais conflitante, por se tratar de uma função criada e caracterizada como mecanismo de controle para reforçar a divisão do trabalho educativo. Além de conflitante, foi por muitas vezes desgastante e frustradora, porque, ao mesmo tempo em que buscávamos atribuições para a definição de um trabalho eficiente, nós os especialistas, nos distanciávamos cada vez mais, realizando um trabalho isolado que pouco ou quase nada contribuía para uma prática consciente e transformadora.

O curso de mestrado oportunizou-me a reflexão dessa prática, levando-me a buscar subsídios que viessem a esclarecer e fazer entender a atuação dos especialistas nas escolas, através de um estudo histórico da origem das habilitações, bem como a contextualização dessa prática no atual momento histórico da educação. O especialista vive atual-

mente uma situação de crise, provocada pela própria situação educacional em que vivemos e pela ameaça de extinção da função cogitada na nova lei de diretrizes e bases e por outros elementos ligados direta ou indiretamente à educação.

Encontros estão sendo realizados pelas entidades formadoras desses profissionais para discutir a reformulação dos cursos de Pedagogia, no sentido de garantir uma formação mais adequada à realidade das nossas escolas. Congressos e seminários estão sendo efetuados pelas entidades de associação da categoria em todas as regiões e a nível nacional, para discutir o trabalho dos especialistas e garantir a permanência da função.

Como especialista envolvida na questão e interessada em contribuir de alguma forma para um trabalho mais consciente e comprometido desses profissionais na escola, decidi dedicar a minha dissertação de mestrado ao estudo desta questão.

A pesquisa objetivou rever a prática dos especialistas na escola, bem como subsidiar reflexões sobre uma nova prática, fornecendo elementos que venham a propiciar uma prática de ação conjunta comprometida com a educação das classes populares.

Justifica-se, pois, este estudo numa necessidade emergente de ação desses diferentes profissionais, no sentido de redefinir suas atribuições de forma que sua prática seja direcionada para uma contribuição maior na transformação da escola e da sociedade.

1^a PARTE

A PROBLEMÁTICA DOS ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO

- VISÃO HISTÓRICA E MOMENTO ATUAL -

CAPÍTULO I

O PROCESSO DE ESPECIALIZAÇÃO

Falar em especialista é o mesmo que falar em evolução social que traz consigo a divisão do trabalho.

Para entender a existência e a prática do especialista em educação, é preciso ir às raízes históricas da "especialização" que acompanhou o progresso industrial.

"O termo *especialização* refere-se ao processo de formação do especialista fundamentalmente no plano da profissão e da organização. É comum considerar o termo como sinônimo de 'divisão do trabalho'. Sem dúvida que o vocábulo 'especialização' se refere a uma enorme gama de fenômenos, tanto sociais, econômicos, biológicos, como tecnológicos. Numa análise sociológica, o termo em questão pode referir-se indistintamente às especiais características de indivíduos, grupos, empresas econômicas ou instituições sociais. Por outra parte, a divisão do trabalho se refere normalmente às tarefas confiadas a indivíduos e grupos com as correspondentes consequências econômicas e sociais. O termo 'especialização' é utilizado para descrever os fenômenos resultantes da divisão do trabalho numa sociedade ou organização. A difusão do termo no sentido atual se deve, sobretudo, às observações de Adam Smith sobre a divisão do trabalho industrial.

O importante, nessas observações, é que não só descrevem a especialização, mas também a consideram como condição do progresso industrial. Com a especialização aumenta a eficácia do operário, a quantidade e a qualidade do trabalho. A tendência à especialização no trabalho, como forma de aumentar a eficácia, não se dá apenas a nível das organizações de produção, mas é um caráter geral da nossa cultura. É uma das características mais salientes do mundo moderno. Com ela dissolve-se a concepção tradicional do ofício como competência geral num campo profissional determinado. Com o esmialhamento que supõe, a especialização pode conduzir a alienação do homem no trabalho. O trabalhador passa a pertencer a um corpo coletivo de trabalho. Reduz-se o campo de atividade do indivíduo, este pode aumentar sua preparação, sua eficiência e competência do campo especializado. Pode aumentar as possibilidades de integrar sua atividade num conjunto racionalizado e estreitamente controlado" (Enciclopédia de Ciências Sociais, 1986, p. 410).

Percebe-se, através desta conceituação o valor atribuído ao "técnico" em detrimento ao "humano", pois foi neste sentido que o progresso industrial caminhou.

Com Taylor, iniciou-se o movimento de gerência, tendo por objetivo aplicar métodos científicos aos problemas mais complexos e crescentes de controle do trabalho nas empresas em rápida expansão. Foi dada autonomia à técnica

através do parcelamento do trabalho, separando o produtor dos meios de produção, e o capital foi concentrado no homem dividido.

Para se entender bem toda a ideologia e a concepção da criação do especialista dentro de um sistema social que prioriza a técnica ao invés do humano, é importante que se traga para o estudo a análise de Gorz com relação ao técnico da empresa e as relações de trabalho no mundo capitalista.

Gorz (1980, p. 169) faz a seguinte colocação com relação ao processo de *proletarização dos técnicos*:

"(...) não é mera questão de vocabulário, pois o emprego abusivo dessa expressão quase sempre encobre uma perigosa confusão política".

Na verdade, o técnico detém um saber que o diferencia do operário, mas não lhe confere poder de participação nas decisões.

"Com a divisão do trabalho, a burguesia garante para si a propriedade da técnica e do trabalho intelectual, impedindo que o proletário dele se apodere" (Gorz, 1980, p. 143). Desta forma, surgem no interior da produção social dois grupos distintos: os que planejam e os que executam.

O técnico, sendo o profissional que planeja, analisa, verifica e controla, distingue-se dos empregados proletarizados pelo nível de remuneração, formação escolar e profissional e principalmente pela "liberdade" face ao próprio trabalho e pelo poder exercido por meio desse trabalho.

Ao mesmo tempo que

"(...) a empresa moderna leva a maioria dos trabalhadores a um trabalho sem nenhuma esperança de criatividade, ela precisa renovar-se constantemente face às exigências econômico-sociais, necessitando, portanto, de profissionais que operem essas inovações, no caso os técnicos e cientistas. [Sob esta ótica] o técnico se sente autônomo porque no seu ofício não recebe ordens do patrão. [Gorz acrescenta que] essa opinião é reforçada ou pelas constantes referências à ciência e à técnica que, de acordo com a ideologia corrente, acham-se acima de qualquer empresa, ou pela especificidade das operações profissionais cujo resultado muito depende da capacidade da pesquisa e da cultura de cada um. (...) Os que desempenham esses papéis (técnicos e demais homens de gestão), exercem poder sobre outras pessoas e dependem também de outras, seu papel os inclui numa pirâmide hierárquica no cimo da qual encontram-se os quais decidem as coisas mais importantes e controlam todo o resto: patrão e alta direção" (Gorz, 1980, p. 173).

O técnico, porém percebe seu papel de forma diferente: se sente identificado com as camadas superiores e se acha indispensável em qualquer sistema, por isso, não contesta as atuais estruturas de divisão de trabalho, colocando-se numa posição superior ao operário, fazendo com que este também o veja desta forma. Devido a todo o seu envolvimento com o sistema, age levado por essa ilusão de poder,

sustentando e controlando o sistema; não passa, porém, de um mero executor que vende o produto de seu trabalho ao patrão. Como o patrão e a alta direção não são capazes de produzir inovações tecnológicas, compram essa produção dos técnicos e cientistas como qualquer outra "mercadoria". É bom lembrar também que essa produção dos técnicos é limitada e deve estar ajustada aos interesses da empresa, portanto sua autonomia e criatividade ficam reduzidas às decisões do comando superior.

Para Gorz, o único poder que restaria aos técnicos para influenciar nas decisões da empresa seria o de "integrar as incertezas nos processos de elaboração de decisões", mas mesmo assim esta influência deve estar a serviço da evolução do sistema e o exercício de sua profissão está atrelado ao poder de reforçar o sistema capitalista (Gorz, 1980, p. 174).

"A intenção do capitalismo, a objetivação, não visa somente limitar o campo do trabalho, mas também a impedir que qualquer trabalhador compreenda os laços e a dialética do conjunto e, por conseguinte, a política da empresa" (Gorz, 1980, p. 177).

Eis a razão do esmigalhamento das tarefas, que é levar as pessoas inseridas neste microcosmo a não conseguirem ter acesso ao conjunto.

"O modelo cultural do capitalismo é caracterizado por uma separação permanente entre teoria e práxis, entre concepção e execução, entre pensamento e ação (...) o

capitalismo aumenta o caráter abstrato (no sentido marxista) do trabalho e, por isso, diminui o poder daqueles que operam no interior do sistema, impedindo-os de completar sua inteligência da realidade e sua capacidade de transformá-la de modo autônomo" (Gorz, 1980, p. 178).

É importante também fazer uma colocação da função política dos papéis na questão da divisão do trabalho, pois, como diz Gorz

"(...) não se deve cair no extremismo fácil que consiste em rejeitar toda a possível repartição de papéis. O desenvolvimento da tecnologia e da metodologia abriu tantas áreas de conhecimento que um só indivíduo não consegue abranger" (Gorz, 1980, p. 178).

O que Gorz critica é a função política da repartição de papéis, a qual faz três objeções:

- a) A fraca mobilidade das pessoas em relação aos diferentes papéis, reforçando a estratificação social, provocando a identificação das pessoas com seu próprio papel.
- b) O fato das funções operativas dominantes não poderem controlar as dominantes inovações, isto é, não existe comunicação nem participação dos que operam as inovações e nem os que as planejam levam em conta a realidade dos que operam. Como os resultados são fixados do alto, segundo a lógica da atomização, é fácil compreender que a comunicação só se dará se for funcional em relação ao sistema.

c) Não há, para quem inova, oportunidade ou possibilidade de experimentar por si mesmo os efeitos do seu trabalho sobre todas as áreas envolvidas. (Gorz, 1980, p. 179)

"A execução cega dos desígnios de outrem é facultada pela formação cultural iniciada na escola e continuada na vida do trabalho conforme a filosofia da eficácia" (Gorz, 1980, p. 180).

"A aceitação do utilitarismo e do culto da eficiência — típica do mundo da técnica; a fragmentação da ciência e a rejeição da dialética, a desconfiança desde que se trata de fenômenos sociais e políticos ligados ao modo de conceber a técnica; a recusa de incluir esses fenômenos no âmbito de suas preocupações profissionais; tudo isto constitui para o estudante — em seguida o técnico, a mais evidente premissa da aceitação da função parcelar que deverá preencher" (Gorz, 1980, p. 180).

A técnica de que o capital se apossa não é neutra é, como diz Gorz

"(...) o exercício da técnica comporta escolhas precisas, uma hierarquia definida de valores, modelos explícitos de funcionamento da sociedade, e a responsabilidade de tudo isso não pertencer aos técnicos. (...) Ao tomarem consciência cada vez maior dessa contradição, os técnicos tentam contestar a um caráter tecnocrático e corporativo. (...) O problema da alienação dos poderes do técnico

está, pois, estreitamente ligado ao da divisão do trabalho" (Gorz, 1980, p. 183).

Outro problema que estes profissionais enfrentam dentro da empresa é a obsolescência da qualificação técnica. São aproveitados e valorizados pela empresa enquanto sua criatividade e eficiência estiverem em pleno vigor. Na idade dos 35 ou 40 anos, quando sua força produtiva já estiver esvaecendo, dificilmente continuam criativos, devido a própria formação e limitação nas tarefas. São, então considerados ultrapassados, estacionando em termos de promoção e valorização, isto quando não são sutilmente alijados do sistema. Cabe ainda registrar neste enfoque o balanço dos custos humanos a serviço do capital:

- 1) Frustração quase crônica que nasce da humilhação e do fracasso no trabalho, ressentidos com fraco valor pessoal.
- 2) Tensão nervosa, provocada pela tensão do trabalho e da competição, que causa muita neurose e distúrbios cardíacos e circulatórios.
- 3) Renúncia a uma boa parte do tempo livre e às atividades políticas e culturais.
- 4) Desvalorização dos outros domínios de realização pessoal, acarretando o empobrecimento não só da vida cultural e política, mas também da vida familiar e das relações com os outros (Gorz, 1980, p. 187).

Gorz ainda ressalta, que se faz necessária a mobilização dos técnicos que estaria centrada na abolição da di-

visão do trabalho, implicando na contestação para cada um e coletivamente de seu próprio papel, precisamente enquanto esta função parcelada for a objetivação do poder capitalista.

O autor alerta, para o cuidado de não rejeitar global e definitivamente o sistema, mas avançar gradativamente os terrenos de batalhas, na sua ação prática, no seu modo de funcionamento e nos seus modelos. (Gorz, 1980, p. 188-190).

A contestação do papel dos técnicos

"(...) é para nós um momento de luta de classes, e as relações técnicos-operários, um elo orgânico e permanente ao nível dos problemas de trabalho e dos temas políticos gerais. (...)

As lutas operárias precisam ir além das lutas salariais e contratuais e reivindicar as exigências das condições de trabalho. É preciso nestas lutas abolir a divisão do trabalho que não permite ao trabalhador a visão do todo, o conhecimento do conjunto do trabalho que favorece o desenvolvimento da pessoa, bem como o respeito pela sua dignidade e valorização humana" (Gorz, 1980, p. 191).

Foi nesta concepção técnico-burocrática da divisão do trabalho, na evolução social da produção industrial, que as reformas educacionais brasileiras aconteceram a partir da década de 60.

A influência americana se fez presente nos acordos MEC/USAID, gerando um sistema educacional em estreita relação com a política governamental da época, que era a total

dependência econômica do Brasil nos Estados Unidos e demais países desenvolvidos.

Foram transferidos para a escola os mecanismos da divisão de trabalho existentes nas fábricas com a finalidade de melhorar a eficácia e o rendimento. Com a fragmentação do processo educacional, bem como com a ampliação e diversificação do sistema através da democratização da escola pública, a especialização se fez necessária como forma de controlar e garantir a manutenção do sistema.

Os especialistas em educação eram os técnicos que dividiam entre si os principais setores da produção educativa: administração, supervisão e orientação.

A justificativa que assegurava o campo de trabalho do especialista assentava-se na idéia da

"(...) melhoria do aspecto qualitativo da educação. Assim, a característica básica para a formação deste profissional dizia respeito à relevância da técnica sobre os conteúdos, dos procedimentos sobre os objetivos e finalidades, ou seja, ao aspecto tecnicista do atual contexto educacional" (Silva, in: CEDES, 1986, p. 7).

Tal como no caso do técnico da empresa, a formação do especialista em educação estava limitada à técnica objetiva, racionalizada, a um saber fragmentado, formação sem nenhuma concepção dialética, totalmente despojada de criticidade e politização.

"Esta pretensa neutralidade técnica é uma força que busca camuflar, com a racionalidade das decisões técnicas, o fortale-

cimento de uma determinada estrutura de poder que procura, sob várias formas, substituir a participação social pela decisão de poucos" (Romanelli, 1984, p. 231).

Nesta perspectiva, o especialista em educação foi inserido no processo educacional para desenvolver uma prática voltada para os aspectos tecnoburocráticos do ensino, em que o controle era a principal estratégia que iria assegurar seu papel de reprodutor na sociedade capitalista brasileira.

Numa visão funcionalista, em que a escola é um sistema social, é preciso "que os papéis estejam claramente diferenciados e designados. Os indivíduos que desempenham papéis devem ser adequadamente treinados e distribuídos entre as diferentes posições" (Silva, in: CEDES, 7, 1986, p. 10). Enfim, todos podem relacionar-se, contanto que aceitem as mesmas normas e se submetam a estrutura determinada:

"(...) assim alunos devem prestar exames para obter seu título, os professores devem examiná-los, os supervisores devem controlar a eficiência dos professores, o orientador deve verificar e atender os comportamentos que não estão nos padrões exigidos e o diretor deve controlar todos os desempenhos" (Silva, in: CEDES: 7, 1986, p. 10).

Portanto, o trabalho do especialista baseado nesta concepção funcionalista manteve ao longo desses anos uma prática pedagógica em que se evidenciou uma ênfase nos seguintes aspectos:

- a) no processo de "como fazer" (meios) sem a percepção dos fins aos quais serve;
- b) no controle da ação pedagógica do docente, como meio de garantir a "qualidade de ensino";
- c) no privilégio de técnicas de controle sofisticadas, como "meios científicos" empregados, para manter a eficiência e "eficácia" do processo de ensino;
- d) na inculcação e na defesa da ideologia dominante, através dos meios considerados neutros, tais como: livros didáticos, métodos e técnicas de ensino, testes vocacionais etc.;
- e) na posição de superioridade dos especialistas ante os professores, por se considerarem hierarquicamente superiores e, ainda por se manterem isolados entre si, pois cada especialista limitava o terreno de ação através de determinações e atribuições específicas.

Tal como na empresa, geraram-se no interior da escola dois grupos distintos: os que planejavam, administravam e controlavam: os especialistas — e os grupos dos que executavam: os professores. Os especialistas se diferenciavam dos demais por possuírem um saber técnico que lhes conferia uma certa autonomia, já que não recebiam ordens da direção quanto ao seu fazer pedagógico. Numa ótica ilusória tal como os técnicos da empresa, os especialistas se identificavam com as camadas superiores, distanciando-se dos grupos dos professores e exercendo a função que lhe foi conferida pelo Parecer nº 252/69 e regulamentada pela Lei nº 5.692/71.

Esse papel diferenciado, bem como sua função atrelada à defesa da ideologia dominante, gerou no sistema escolar uma série de conflitos que tiveram como consequência a crise atual dos especialistas.

O professor, expropriado do significado de seu próprio trabalho, tornou-se um mero executor dos planos, do "como fazer" e dos "meios científicos" que o especialista repassava para garantir a "eficiência" e "eficácia" do processo, descomprometendo-se aos poucos do conjunto da ação educativa.

A fragmentação do trabalho educativo foi se acelerando à medida que a democratização da escola pública, cantada e decantada pela ideologia dominante, acontecia de forma desorganizada, camuflada na idéia de "dar oportunidade a todos". O especialista, com sua prática fragmentada, assumiu a responsabilidade do controle imposta pelas leis que regulamentavam sua função, porém sem possibilidades de torná-la concreta. Com uma prática esvaziada de conteúdo e sem visão do conjunto, perdeu a credibilidade dos professores. O próprio especialista se sentia impossibilitado de lhes dar a assessoria esperada. Além disso, o papel diferenciado que o colocava num nível superior aos professores foi causa de conflitos e de rejeição por parte dos professores, que o vêem hoje como um elemento criado para atrapalhar e, que portanto, deve ser eliminado do processo.

Pelas regras do jogo, em que cada um devia representar seu papel, não havia, desde que os especialistas foram inseridos no processo, integração entre os mesmos. Pelo

contrário, havia uma certa competição pela eficiência e um receio de que um poderia estar avançando no campo do outro. Lutava-se pela determinação de atribuições específicas para que cada qual se restringisse especificamente à sua própria função.

Um outro conflito acontecia com relação à direção da escola, que quase sempre estava atrelada à política partidária, portanto, insegura quanto à sua competência profissional. Na relação entre essas duas instâncias, o especialista, devido ao seu saber técnico autônomo, representava a possibilidade de abalar o poder da direção e provocar desordens no esquema autoritário estabelecido.

Nesta relação com a direção, duas posturas distintas se apresentavam: ou o especialista aliava-se à direção assumindo um compromisso com o poder, portanto alienado do compromisso educativo, ou assumia este, colocando-se em constantes conflitos com o poder. Havia situações em que o especialista com posturas mais críticas era convidado a se afastar da escola para favorecer a atuação autoritária do diretor.

Por isso, e por todo este contexto em que estava inserida a educação tecnicista burocrática, o especialista, pelo seu envolvimento passou a ser o "bode expiatório" do fracasso escolar que a cada ano se tornava mais abrangente. A supressão do especialista, com certeza não seria a solução para diminuir o fracasso escolar. Isto comprova mais uma vez que, junto com as possíveis falhas com que sempre é planejada nossa educação, cria-se um culpado para justifi-

car os erros de quem planeja e cria o sistema. Em momento algum se questionou se a educação da escola pública realmente beneficiava a grande maioria desprevilegiada de nossa sociedade, ou se a impedia de ter acesso ao saber elitista que compõe os currículos e programas de nossas escolas.

Em virtude de todos os fatos que geravam os conflitos na escola, o especialista tornava-se cada vez mais insatisfeito com seu trabalho, pois, ao mesmo tempo que tentava exercer o papel para o qual fora preparado, sentia-se perdido no emaranhado de problemas que cresciam à medida que a estrutura escolar tornava-se mais complexa e cada vez mais carente de recursos e condições educativas. Tal angústia justificava a realização freqüente de encontros, seminários e congressos, onde estes profissionais buscavam respostas para a pergunta "afinal, qual a nossa função na escola?" As discussões e as buscas levavam à necessidade de se criarem associações, que hoje se ampliam a nível nacional, de realizarem um exercício político consciente e participativo. O especialista está buscando, através da reflexão coletiva da classe o exercício do compromisso político que lhe foi negado na sua formação tentando recompor o todo que lhe foi negado.

À medida que a prática política vem acontecendo, o especialista tem tomado consciência de sua função e de toda a problemática e complicação educacional da qual faz parte.

No momento em que a escola pública inicia a caminhada para uma educação crítica e questionadora, o especialista caminha no sentido de repensar sua prática, direcio-

nando-a para ser contribuição na educação de um novo homem.

Ao lado porém, dessa busca constante para repensar e recriar a sua prática, o especialista enfrenta os ataques de quem o julga dispensável no processo educativo. Há toda uma intensão de imputar a culpa do fracasso do sistema ao especialista, e esta visão tendia a ser compatuado por todos os elementos da organização escolar: professor, direção, pais, alunos etc. A concepção tecnicista empresarial é legitimada mais uma vez no sistema educacional, pois, tal como acontece em relação ao técnico da empresa, que é condenado à obsolescência técnica quando esgota seu limite de criatividade, também o especialista está condenado a ser dispensável por ter esgotado o saber técnico que o inseria no sistema.

Porém, não é o especialista que deve ser dispensável, mas sim a sua prática alienante, vazia, fragmentada, que se opõe ao compromisso político e social de educação para as classes populares, que se opõe a uma concepção dialética da educação e à participação nas decisões do processo educativo. Não é o especialista que deve ser eliminado, mas sim a divisão do trabalho educativo que leva à separação entre teoria e prática, entre concepção e execução, entre pensamento e ação; que impede a compreensão dos mecanismos do sistema; que impede a inteligência da realidade, levando os educadores à incapacidade de transformá-la.

Não se deve, como diz Gorz:

"(...) cair no extremismo fácil que consiste em rejeitar toda e possível repar-

tição de papel, pois a amplitude e a diversificação das áreas de conhecimento no mundo atual é impossível um só indivíduo abranger" (Gorz, 1980, p. 178).

Portanto, não é questão de eliminar a especialização por considerá-la a geradora da divisão do trabalho, pois sem ela, o trabalho educativo, se não for repensado, continuará dividido. Num outro sentido, é preciso torná-la eficiente, partindo da visão geral do sistema educativo, compreendendo todo o seu mecanismo e atuar de forma complementar, isto é, cada especialidade complementando o que falta na outra de forma a compor novamente o todo. O que a especialização não pode é dividir as pessoas. Pelo contrário, deve uni-las na compreensão e aceitação das especificidades de cada uma.

É preciso que cada especialista tome consciência de sua função e conteste coletivamente toda a trama que o envolveu numa prática alienante e fragmentada. É preciso que, individual e coletivamente, rompa com a divisão do trabalho educativo, reconstruindo uma prática conjunta com todos os elementos que compõem o sistema escolar.

É preciso que o especialista esclareça e discuta com todos os elementos da escola os conflitos surgidos com sua atuação, rompendo com a relação panóptica do controle escolar.

É preciso que ele tome consciência da ausência dos conteúdos que sua formação lhe conferiu e busque complementação através de leituras, cursos, seminários, congressos, discussões com profissionais da educação e demais educadores especializados.

É preciso que resgate o compromisso político que lhe foi negado, através da participação nas associações de classe. É preciso, também, que as associações de classe rompam com o corporativismo e se articulem com as associações de todos os educadores e demais movimentos da grande maioria desprevilegiada da nossa sociedade.

O especialista precisa como diz Arroyo:

"(...) buscar sua identidade sócio-política de educador (...) e o melhor caminho para que cada categoria de profissional de educação encontre sua identidade é transpor os muros da escola e ir ao encontro de uma práxis educativa mais global que está dando-se com aspectos novos no Brasil de hoje" (Arroyo, in: Cad. Pesq. (41), 1982, p. 30).

Numa prática conjunta, com todas as categorias de profissionais da educação encontrar a função social e política da escola, dinamizada com as forças sociais que querem a transformação da sociedade.

CAPÍTULO II

HISTÓRICO DAS HABILITAÇÕES

Para compreender, e caracterizar a função do Especialista em Educação no contexto educacional brasileiro, é preciso retornar às raízes históricas em que se originaram essas habilitações, contextualizando-as no momento histórico das relações de produção da sociedade brasileira.

É importante ressaltar que, atualmente, esses profissionais — o Administrador Escolar, o Supervisor Escolar e o Orientador Educacional — vivem um momento de crise existencial em termos profissionais. Há os que defendem sua extinção pura e simples, os que postulam a sua manutenção, desde que se reestruture suas práticas, e ainda os que consideram que essas habilitações devem ser revigoradas, ampliadas ou reformuladas. Considerando crítico e problemático o momento atual da educação, não será a extinção ou permanência do especialista no sistema que modificará este quadro. Portanto, considero precipitada e até inconseqüente qualquer posição desprovida de uma análise mais profunda das implicações que levaram à criação do cargo, bem como as determinações que propiciaram uma prática defasada seja das suas funções originais, seja das que desejamos no interior da Escola. Partindo desta colocação, tentarei fazer uma análise, buscando o histórico de cada habilitação antes da Lei nº 5.540/68 e do Parecer nº 252/69 que regulamentou as três habilitações. Como mostra Frigotto em seu livro "A Produti-

vidade da Escola Improdutiva".

"(...) a prática escolar se articula com a prática social fundamental — a da produção da existência — de forma imediata, e enquanto uma prática social que se efetiva no interior da sociedade capitalista — cindida em classes, portanto — é uma prática contraditória que engendra interesses antagônicos" (Frigotto, 1986, p. 214).

Foi nesta prática educativa contraditória e mediadora dos interesses da classe dominante que o especialista em educação se originou e atuou como reforçador dos mecanismos de reprodução das classes sociais no âmbito da escola. Apesar da regulamentação legal dessas funções só se ter efetivado em 1968 com a reforma universitária, esses profissionais já atuavam no processo educativo como técnicos, para preencher o quadro de trabalhos necessários para atender os objetivos das reformas educacionais que tentavam se ajustar aos interesses do desenvolvimento da indústria e do país, como veremos através do histórico de cada habilitação especificamente.

1. ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

O serviço de Orientação Educacional apareceu no cenário educativo com o objetivo de orientar vocacional e profissionalmente o indivíduo para o mercado de trabalho.

Com o projeto nacional desenvolvimentista — em que o Estado assumiu a função do planejador do desenvolvimento, na década de 30 — o governo passou a se preocupar com a formação de mão-de-obra qualificada para implementar esse desenvolvimento centrado na indústria. A escola como mediadora dos interesses de quem domina, passou a formar mão-de-obra necessária para a indústria. O Orientador Educacional era o profissional indicado para realizar os testes vocacionais e orientar profissionalmente o aluno para o mercado de trabalho.

Em 1938, o INPE (Instituto Nacional do Ensino Primário) criou uma subdivisão em âmbito nacional para implantar a Orientação Educacional, cujo campo de ação estava ligado ao estudo do indivíduo e à orientação vocacional e profissional.

Em 1942, novos decretos-leis oficializavam o serviço de orientação educacional, tornando-o obrigatório nos estabelecimentos de ensino:

- . Decreto nº 4.073 - Lei Orgânica do Ensino Industrial
- . Decreto nº 4.244 - Lei do Ensino Secundário
- . Decreto nº 6.141 - Lei do Ensino Comercial
- . Decreto nº 9.693 - Lei do Ensino Agrícola

O caráter da função do Orientador Educacional era estritamente vocacional e profissional.

Em 1945 foi criado o SENAI, destinado à formação de mão-de-obra para a indústria, que começou a desenvolver cursos vocacionais. A Orientação Educacional se fez presente de forma intensa. Ao lado de uma educação geral clássica voltada para o ensino superior, destinada às classes privilegiadas, oferecia-se o ensino pré-vocacional e profissional para "as classes menos favorecidas". Neste período foi criado formalmente um serviço de orientação educacional em cada estabelecimento de ensino.

"É importante notar que nesta época foram incentivados os estudos técnicos realizados pelo INEP criado em 1938, também pela Comissão Nacional de Ensino Primário, abrindo-se um campo de atuação para os 'especialistas em educação', já que a política educacional adotada passaria a ser cada vez mais justificada em termos técnicos. O próprio INEP estava orientado para a formação de pessoal docente, técnico e administrativo, cuja escassez dificultava a administração e o desenvolvimento dos programas educacionais" (Felix, 1982, p. 25).

Em 1946 o MEC aprovou instruções destinadas à Orientação Educacional no Colégio Pedro II - R.J. Estas instruções destinavam-se à assistência do aluno no tocante a orientação disciplinar, comportamental, moral, espiritual e cívica. A Orientação Educacional nada mais fazia do que ajustar o indivíduo à sociedade da época, isto é, torná-lo sub-

misso, dócil e passivo para manter o "status quo" da classe dominante.

Em 1957, o MEC iniciou um programa de difusão da Orientação Educacional no ensino secundário, mas ao constatar a realidade e as deficiências que impediam a concretização do serviço, encarregou o CADES de iniciar uma série de estudos para discutir os aspectos teóricos e práticos da Orientação Educacional.

A Orientação Educacional, criada para atender a qualidade de mão-de-obra para a indústria, comércio e agricultura, conforme decretos oficiais, ao ser ampliada para um campo abrangente, ou seja, o educativo, teve perdida sua função, já que não se delimitou seu campo de ação.

Em 1958, o Decreto nº 105/MEC regulamentou e registrou o exercício da função de Orientador Educacional no Ensino Secundário. Em 1959, o Decreto nº 47.038 aprovou e regulamentou o Ensino Industrial e com ele determinou o programa da Orientação Educacional totalmente voltado para a orientação do indivíduo no sentido vocacional e profissional.

A Lei nº 4.024/61 — LDB — além de afirmar a necessidade do Orientador Educacional no ensino primário e médio, estabeleceu normas para a formação desses profissionais.

O Parecer nº 79 e a Portaria nº 137 de 1962 regulamentou exames e provas de suficiência para habilitar profissionais nesta área a fim de suprir a falta de Orientado-

res nas escolas. O serviço já estava implantado quer por decretos ou empiricamente desde 1931, e o primeiro curso de Formação e Orientadores Educacionais para o ensino primário só aconteceu em 1964 no Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

A Portaria nº 159/1964 fixou os critérios para a duração dos cursos superiores. Com a Lei nº 5.540/68, que regeu a reforma universitária, a Orientação Educacional passou a constar como uma habilitação específica nos cursos de pedagogia.

2 - SUPERVISÃO ESCOLAR

A Supervisão Escolar surgiu no Brasil inspirada no modelo de supervisão empresarial, dos Estados Unidos, tendo no bojo de suas atribuições o caráter de controle de produtividade do ensino e o aperfeiçoamento da técnica. Nasceu com a necessidade de implantação das reformas educacionais que sempre atenderam aos interesses do modelo de produção capitalista.

Na Primeira República, teve a conotação de inspeção escolar que nada mais era do que o controle e a fiscalização do processo de aprendizagem.

Foi, porém, somente na década de 50 a da "modernidade" do ensino, que assumiu a denominação de supervisão

escolar, ao ser introduzida no processo educativo com o objetivo de garantir e efetivar a política desenvolvimentista que concebia a educação como "alavanca da transformação social".

A divulgação mais sistemática das concepções de supervisão se fez através dos cursos promovidos pela PABAE (Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar), que formava supervisores escolares para atuar no ensino elementar, preparando professores leigos que iriam atuar no ensino primário. Esses supervisores eram formados segundo o modelo da educação americana, que enfatizava os meios (métodos e técnicas) de ensino. Este programa existiu como resultado da política de alianças que se estabeleceu entre o Brasil e os Estados Unidos, aliança essa que expressa a relação de força entre uma nação de capitalismo avançado com outra, de capitalismo dependente, onde a primeira garante sua hegemonia sobre a segunda.

"(...) O desenvolvimento passa a se construir na idéia motriz, encabeçada pelos Estados Unidos, como mecanismo de recompor e rearticular a hegemonia imperialista (...) As teses desenvolvimentistas, especialmente a idéia de modernização, não só coincidem como reforçam o intervencionismo do Estado, no interior das diferentes formações sociais latino-americanas, como legitimam a ação imperialista" (Frigotto, 1986, p. 123).

Continuando, Frigotto reporta-se ao caso específico brasileiro na questão educacional, nesta fase mais aguda de in-

ternacionalização da economia brasileira:

"A educação passa a ser evocada como um instrumento de modernização — fator preponderante, para a diminuição das disparidades regionais. O equilíbrio entre regiões — subdesenvolvidas, em desenvolvimento, e desenvolvidas — se daria especialmente pela qualificação da mão-de-obra" (Frigotto, 1986, p. 128).

Foi neste contexto e com esse objetivo que o PABAE funcionou como órgão formador das lideranças que atuariam como reprodutoras das relações capitalistas no interior do sistema educacional brasileiro.

"Neste contexto, justifica-se a supervisão escolar como um meio de garantir a execução do que foi planejado no centro, exigindo cada vez mais pessoal menos qualificado e, portanto, preparados em curso de menor duração, o que diminui os custos da mão-de-obra" (Silva, 1987, p. 48).

Isto caracteriza a racionalidade do modelo desenvolvimentista na qual se efetivaram as reformas educacionais de 1964 em diante.

3. ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

A denominação Administração Escolar e a respectiva função surgem no cenário educacional brasileiro com a Escola Nova, quando se deu prioridade à organização escolar de forma mais científica.

A reforma elaborada por Anísio Teixeira determinou a disciplina de Administração Escolar no curso pedagógico do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, e logo em seguida, o Instituto de Educação de São Paulo passou a incorporá-la no curso especializado de Administradores Escolares.

Em 1939, a disciplina de Administração Escolar passou a fazer parte do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil.

No Estado Novo, a política educacional era determinada pela complexa situação política resultante da heterogeneidade de interesses da classe dominante. Foi por isto que o Movimento dos Pioneiros teve grande influência nos planos educacionais, apesar de que o mesmo contribuiu para a manutenção dos privilégios e elitização da educação.

A importância dada aos técnicos da educação coincide, nesta época, com a valorização do planejamento estatal, como instrumento de racionalização do processo de desenvolvimento do país em decorrência do próprio desenvolvimento capitalista.

O governo Dutra concentrou na União o direito de legislar sobre a educação e assumiu uma política orientada

para o liberalismo econômico e para democratização restrita.

Com Vargas, o processo de desenvolvimento econômico foi retomado e marcado pelo nacionalismo populista. Assumiu uma política de modernização do Estado em termos de planejamento econômico, com o fim de modificar a estrutura econômica do país. Neste período, a administração, no seu sentido mais amplo, foi estudada como fórmula para alcançar os mais elevados níveis de racionalização no processo de desenvolvimento. É importante atentar para essa idéia, já que a mesma vai caracterizar a função do Administrador Escolar.

A divulgação da concepção de Administração vai se concretizar na criação da Escola Brasileira de Administração Pública em 1952. Em 1954, a Fundação Getulio Vargas e a Escola Brasileira de Administração de Empresas de São Paulo começaram a realizar cursos de Administração de Empresas. Tentava-se, em âmbito educacional, articular administração escolar e administração empresarial.

"Em 1954 começou a se transplantar métodos de treinamento em técnica de chefia e supervisão, do campo industrial para o escolar, no serviço estadual de São Paulo" (Felix, 1986, p. 28),

cujo objetivo era aprofundar o conhecimento sobre a relação entre a Administração Escolar e o desenvolvimento do capitalismo no Brasil.

O plano de metas do governo Kubitschek conjugou a ideologia nacionalista com uma política econômica internacionalista.

"Nesta época a burguesia industrial associada aos grupos capitalistas internacionais poderiam deter, através dessa política, uma acumulação cada vez maior de capital, a médio e longo prazo. A condição de vida parecia favorável a todos os grupos sociais, mas a política econômica favorecia a burguesia, pois o processo inflacionário ocasionado pelo desenvolvimento acelerado, desencadeou uma crise econômica e política nos governos Quadros e Goulart. Estes tenderam para uma redefinição do projeto que pudesse comungar o desenvolvimento econômico com o desenvolvimento social. Entretanto forças internas impediram essa reversão e o golpe de 1964 instaura uma forma de governo autoritário intervencionista que consolida o projeto de desenvolvimento associado ao capital estrangeiro, garantindo a internacionalização da economia nacional" (Felix, 1986, p. 28-29).

Com o golpe militar, o Estado, além de assumir a função intervencionista, torna-se também capitalista, proprietário particular, servindo de mecanismo para sustentar os interesses intercapitalistas. O aperfeiçoamento burocrático torna-se uma exigência do novo projeto de desenvolvimento. Ocorre um processo de burocratização generalizado, identificando-se as burocracias públicas e privadas, surgindo novos profissionais da modernização e racionalização. A política educacional caminha para a adoção definitiva de modelos empresariais.

Em 1965, a profissão de administrador foi regula-

mentada e expandiam-se os cursos de Administração, Economia e Ciências afins.

Como a política educacional brasileira sempre esteve intimamente ligada à política econômica de dependência aos países desenvolvidos, a administração escolar tem como pressupostos os da teoria empresarial. Não é possível analisar a administração escolar apenas no plano educacional; para sua compreensão faz-se necessária uma análise da administração empresarial. Não sendo possível uma análise mais ampla quanto a esta questão, é importante destacar os princípios que determinam a teoria de Administração de Empresa dos autores Taylor e Fayol, nos quais estão embasados os fundamentos da Administração Escolar.

Segundo esses autores,

"(...) a divisão do trabalho, autoridade, disciplina, unidade de comando, unidade de direção, subordinação de interesses individuais aos interesses gerais, remuneração, centralização, hierarquia, ordem, equidade, estabilidade do quadro de pessoal, iniciativa, espírito de solidariedade e lealdade são as bases para uma teoria de Administração" (Felix, 1986, p. 43).

"A administração escolar, enquanto disciplina e enquanto prática administrativa, tem como referencial as teorias da Administração de Empresa, utilizando-o na análise das questões da estrutura e funcionamento do sistema escolar e na proposição de modelos de organização e ad-

ministração, constata-se a existência de uma relação entre Administração Escolar e a Administração de Empresa" (Felix, 1986, p. 71).

Esta relação é aceita e vista pelos teóricos como viável, já que os resultados da administração da empresa são avaliados com êxito. Portanto, o mesmo modelo pode ser aplicado nas demais organizações, fazendo-se apenas as adaptações necessárias para atingir suas metas específicas.

"O que se pretende destacar do pensamento de alguns teóricos da Administração Escolar no Brasil é que, ao assimilarem a perspectiva da administração empresarial, cujo aperfeiçoamento de métodos e técnicas resultam do imperativo do desenvolvimento do capitalismo, reforçam e legitimam a relação entre a Administração Escolar e a Administração de Empresas, relação esta que não é apenas teórica, pois que resulta da situação historicamente determinada, em que o modo de produção capitalista determina as relações sociais de produção, e a organização das instituições jurídico-políticas e culturais da sociedade de classe" (Felix, 1986, p. 81).

Na prática educativa, a administração escolar teve como meta o controle, a racionalização do trabalho, a divisão do trabalho, enfim, sua principal função foi a do ajustamento dos fatores internos e externos do sistema escolar, adequando-o ao sistema da sociedade capitalista. É necessário que a administração escolar cumpra a tarefa de tornar o sistema escolar cada vez mais eficiente em termos de es-

estrutura burocrática. permitindo ao Estado um controle maior sobre a educação para adequá-la ao projeto de desenvolvimento econômico do país, descaracterizando-a de sua atividade específica, submetendo-a a uma avaliação cujo critério é a produtividade.

A função de Administração Escolar teve, desde sua origem, o caráter da política empresarial. Todavia, como a realidade escolar em nada se assemelha com a organização da empresa o administrador teve uma prática defasada, em nada contribuindo para a "melhoria" da educação como se desejava. Aliás, contribuiu para reproduzir os mecanismos de reprodução social no âmbito educacional.

A habilitação de Administração Escolar teve sua regulamentação com a reforma universitária de 1968 e pelo Parecer nº 252/69 que regulamentou as habilitações dos especialistas em educação nos cursos de Pedagogia. Esses profissionais nem sempre tiveram função definida na escola: ora atuam como diretores, ora atuam na parte pedagógica ou são meros "quebra-galhos" da organização escolar. Pelo que vivenciei e percebi, é a habilitação que encontra mais problemas em termos de atuação.

4. O ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO A PARTIR DA LEI Nº 5.540/68 – PARECER Nº 252/69 E LEI Nº 5.692/71

Depois de buscar as raízes históricas de cada habilitação no contexto histórico e social em que as mesmas se originaram, é necessário uma análise das funções no momento em que aparecem no sistema educacional agrupadas numa nova categoria, qual seja a de Especialista em Educação.

Decorrente da influência americana dá-se no Brasil, em 1968, a reforma universitária com a Lei nº 5.540, de 28 de novembro, que implanta no curso de Pedagogia as especializações em educação, operacionalizadas através do Parecer nº 252/69 e da Resolução nº 2/69, que estabelece os currículos mínimos dos cursos de Pedagogia.

"É pertinente salientar que a partir de 1968 a conjuntura nacional está sendo rearticulada mediante reestruturações: a reforma universitária, que coincide com a edição do AI-5, no mesmo ano, constitui um ponto de referência para esta análise" (Silva, 1987, p. 54).

As mudanças que ocorreram na estrutura administrativa das universidades permitiram instalar um processo de burocratização que facilitasse o controle do Estado em todos os seus órgãos e criasse mecanismos de contenção de custos para aumentar o atendimento da demanda, ampliada nos anos anteriores em decorrência da crise econômica do país.

"Desse modo, mediante meios puramente burocráticos e gerenciais tornou-se possí-

vel intensificar determinadas funções em detrimento de outras e investir mais recursos em certos setores julgados prioritários (...) a distribuição preferencial de recursos significou, na verdade, muito mais que a simples explicação da carência fazia crer: a produção cultural e crítica da universidade (ou seja, a produção não científica e não tecnológica) deixou de ser desejável, ao contrário da produção dos demais setores, considerados de interesse para o desenvolvimento nacional" (Silva, 1987, p. 55).

Na conjuntura sócio-política-econômica de um país capitalista monopolista

"(...) o regime garante a acomodação social necessária para garantir a hegemonia da classe dominante.

Essa acomodação resulta de um processo violento em que são acionados todos os mecanismos repressivos através das instituições jurídico-políticas e redefinidas as instituições culturais.

O Estado intervencionista atinge níveis mais complexos de organização, porque o aperfeiçoamento burocrático é uma exigência do novo projeto de desenvolvimento em que o Estado se associa ao capital nacional e estrangeiro" (Felix, 1986, p. 29).

Nesta conjuntura, a regulamentação do Parecer nº 252/69, que exigia as especializações, caracteriza o reflexo do contexto no processo educacional que lhe é decorrente. Justificava-se a fragmentação do curso de Pedagogia através

de argumentos que determinavam ser os antigos cursos "assistemáticos" e "vacilantes" por formarem o pedagogo com uma visão mais genérica da educação. Isso quer dizer, objetivamente, os cursos passariam a ter uma sistematização técnica e uma consistência político-ideológica do regime vigente. Era evidente a preocupação com a especialização num momento em que se fazia necessária a formação de técnicos que iriam executar tarefas determinadas para consolidar a estratificação social que o capitalismo reproduz.

"(...) Fazia-se necessário que a racionalização do processo educacional ocorresse em consonância com os termos legais para atender aos novos cargos exigidos pelo modelo e, captando o espírito da lei, formulada ao nível central, executá-la devidamente" (Silva, 1987, p. 57).

Reforçando o aspecto, espírito da lei, diz Saviani:

"(...) para se compreender o real significado da legislação não basta atender à letra da lei: é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar o conteúdo. Não basta ler as linhas, é necessário ler as entrelinhas" (Saviani, in: Silva, 1987, p. 57).

A reforma universitária e as reformas no ensino de 1º e 2º graus decretadas pelas leis 5.540/68 e 5.693/71 consumaram, a nível legal, um processo de intervenção da estrutura econômica na redefinição das instituições culturais do país, iniciado com os acordos MEC-USAID ainda no governo Dutra na área do ensino industrial.

Neste panorama de reformas e desenvolvimento, o sistema escolar passa a ter as funções definidas pela estrutura econômica, e a escola torna-se mediadora dos mecanismos do Estado intervencionista. Essas funções consistem em primeiro lugar, na preservação da divisão do trabalho, no aperfeiçoamento burocrático da estrutura escolar, de forma a manter o controle com a introdução de técnicas de planejamento e avaliação capazes de disciplinar a produção do conhecimento. Os princípios da "eficiência" e da "produtividade" são amplamente difundidos para que se assimilasse a ideologia da acumulação capitalista. Essa estrutura burocrática impregnada da ideologia da sociedade capitalista introduziu na escola a divisão capitalista do trabalho.

"Isto é, a criação de novas funções no interior da escola corresponde em certa medida à criação de novas funções no interior da organização do trabalho na esfera do modo de produção capitalista por um lado. Por outro, corresponde também à complexificação da ciência enquanto atividade produtiva. A escola vai se tornando uma organização complexa, burocratizada, em 'resposta' ao desdobramento das contradições da sociedade capitalista, que criam mecanismos de adequação e de submissão do trabalhador cada vez mais eficazes e que procuram na medida do possível dinamizar mecanismos existentes" (Rasia, in: Felix, p. 33).

Em síntese, conforme já foi dito anteriormente, o especialista foi introduzido no sistema educacional em decorrência das reformas educacionais que aconteceram neste

país a partir dos anos 30, cujo objetivo era atender aos interesses da produção capitalista.

Devido a todas essas implicações que nortearam o trabalho desses profissionais ao longo desses anos, o especialista sequer cumpriu o papel para o qual foi destinado, nem conseguiu realizar uma prática que pudesse definir sua função dentro da escola.

Como a escola pública, dentro da conjuntura do sistema vigente, parece estruturada para não cumprir sua função, qual seja, a socialização do saber, oportunizando aos filhos dos trabalhadores os instrumentos básicos para tornar-se um cidadão crítico e consciente, é praticamente impossível somente o especialista reverter esta situação dando conta da transformação da escola.

Tal como aconteceu com os especialistas, os professores e demais profissionais da escola não se deram conta da defasagem de sua formação e da ideologia que sorrateiramente os envolve, pois ao invés de se somar esforços para superar as defasagens, estimula-se o conflito entre as várias categorias de educadores, reforça-se a discriminação entre as diversas funções, divide-se o trabalho educativo, implementa-se o espírito corporativista nas diversas associações da categoria e fragmenta-se o saber através de práticas isoladas e individualistas no interior do processo pedagógico. É possível comprovar isto, observando o que ocorre dentro da escola com relação aos especialistas.

A direção, ao se deparar com especialistas competentes, questionadores e dinâmicos, lança mão de seus meca-

nismos autoritários para anular a prática arrojada desses profissionais, temendo que os mesmos possam comprometer o sistema ou venham ocupar o seu espaço de atuação.

Quando se depara com especialistas maleáveis à manipulação, arbitrariamente determina tarefas, principalmente aquelas que não se sente capaz de realizar ou não gosta de fazer. Por exemplo, é comum a direção da escola exigir que o especialista sozinho dê conta da "eficiência" pedagógica ou que exerça a função de cobrar dos professores "eficiência", responsabilidade etc. Muitas vezes o especialista é usado como "testa de ferro" para a direção não se tornar antipática aos elementos da escola. Caso o mesmo não cumpra as tarefas determinadas por considerar inadequadas à sua função ou ao processo transformador, é discriminado e rotulado de ineficiente, portanto pode ser dispensado.

Com relação aos professores a situação não é diferente: ou o especialista se ajusta às suas reivindicações sendo aquele superprofissional que realiza as mais diferentes tarefas, desde dar aula a encontrar soluções mágicas nas mais diversas situações apresentadas, ou é um elemento de pouca utilidade dentro da escola, sendo motivo de críticas para justificar a ineficiência do processo. Para a maioria dos professores, o único profissional que trabalha duro dentro da escola é o professor, sem o qual a escola deixaria de existir. Portanto, qualquer outra função, por mais importante que possa parecer, é "mamata" comparada à regência de classe. Cabe ressaltar, aqui, que os professores e demais elementos do processo escolar não se percebem dentro de um

projeto pedagógico em que cada função deveria ser o elo de ligação e complementação da outra e que o compromisso de cada um com o todo reverterá no crescimento profissional de todos e de cada um individualmente. É lamentável que os educadores de uma forma geral não tomaram consciência ainda de que são atitudes como estas que acabam concretizando as intenções ideológicas de um sistema autoritário, dominador e paternalista, para o qual interessa a divisão e o conflito entre os vários profissionais e, conseqüentemente, a desvalorização das funções das diversas categorias de educadores.

Não será, portanto, a manutenção ou não da categoria dos especialistas no sistema que modificará a situação atual da educação. É preciso que, ao se colocar a favor ou contra esta questão, se perceba o que está por trás de todo o processo e proceda-se de forma consciente a uma análise de todas as questões, reavaliando as determinações que lançaram o especialista no sistema, bem como todas as implicações de uma escola que se coloca fora de sua verdadeira função social. Como diz Neidson Rodrigues:

"Quando a ação educativa é toda permeada de falsidades, não há como preparar uma geração para a construção do real"
(Rodrigues, 1987, p. 5).

É preciso que todas as categorias de educadores percebam a dicotomia existente entre discurso e prática e reconduzam a luta, rompendo com o corporativismo e atitudes individualistas, para juntas avançarem em termos de união de uma só classe comprometida com a transformação da escola,

buscando resgatar a verdadeira função da mesma, que é a socialização e acesso ao saber universal para as classes desprivilegiadas desta sociedade, preparando uma geração capaz de proceder às verdadeiras mudanças sociais.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DA SITUAÇÃO DOS ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO NO ESTADO DE SANTA CATARINA

Como o objetivo principal da pesquisa se concentrou na prática dos especialistas em âmbito da escola, senti necessidade de coletar dados com relação à ação e situação desses profissionais a nível de estado e trazer esta análise para a discussão com os especialistas pesquisados.

Santa Catarina possui 2.278 especialistas em educação lotados nas escolas públicas estaduais, nas Unidades de Coordenação Regional de Educação (UCRE), nas Coordenadorias Locais de Educação (CLE) e na Secretaria de Educação do Estado (SEE). Destes, 77.05%, correspondentes a 1.764 profissionais, estão exercendo a função, outros 22.05%, isto é, 514, estão em cargos comissionados ou em outras funções.

Os administradores escolares são em número de 973. Esta categoria é a que mais tem profissionais exercendo outras funções. Tal fato é justificado pela melindrosa situação em que os administradores se encontram na escola: são administradores, mas não administram a escola porque tal função pertence à direção, para a qual não é exigida tal habilitação.

As três categorias dos especialistas têm associação de classe, mas a dos administradores é pouco participativa. Em 1988, quando a diretoria foi convidada para participar

de um seminário, cujo tema era a formação dos especialistas, promovido pela UDESC (Universidade de Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina), a diretoria não compareceu porque a maior parte dos elementos estava em campanha eleitoral concorrendo às eleições de vereança de 15 de novembro/1988. A categoria dos administradores tem uma participação reduzida nas lutas empreendidas pelas demais associações de educadores.

Os supervisores escolares são em número de 591 profissionais. Há boa relação entre esses e os orientadores educacionais, tanto a nível de associação de classe como a nível de atuação na escola. Esta categoria tem federação nacional e promove congressos nacionais, seminários regionais e encontros locais sobre sua atuação no processo educacional e sobre educação em geral.

O grupo dos orientadores educacionais totaliza 714 profissionais. É a categoria dos especialistas mais antiga em termos de organização e lutas. Tem sede própria, é filiada à Central Única dos Trabalhadores (CUT), tem Federação Nacional e promove congressos nacionais, seminários regionais, estaduais e locais e participa de todos os movimentos de luta dos educadores e demais movimentos sociais.

As associações dos orientadores e supervisores participam atualmente das mesmas lutas dos educadores e estão promovendo seminários em conjunto, onde se discute a questão dos especialistas especificamente, da educação como um todo e dos educadores de uma forma geral. Já romperam com o corporativismo em termos de lutas gerais dos trabalhadores

em educação.

Considerando todas as implicações que determinaram a função dos especialistas no sistema escolar, é compreensível a prática alienante e ineficiente de boa parte desses profissionais, pois, além de enfrentar toda uma carga de discriminação estimulada pelo próprio sistema educacional, o cargo de especialista lhes acarreta uma série de desvantagens: recebem 10% a menos que o professor, não são contemplados com hora atividade, tem apenas um mês de férias e a aposentadoria alongada para 30 e 35 anos. Com tudo isso, porém, não se justifica a prática acomodada de muitos que, além de não avançarem em termos de aperfeiçoamento profissional descaracterizam o compromisso das lutas da categoria em prol de uma educação transformadora.

Constatei, através de meu trabalho dentro das associações e reuniões da categoria, em encontros de que participei, uma falta de interesse muito grande de boa parte dos especialistas em participar das atividades que poderiam contribuir para tirá-los do marasmo em que se encontram. Esse comodismo faz com que os mesmos não percebem que estão inseridos numa estrutura educacional preparada para desencadear todo um processo de menos valia suicida que os leva a aceitar esta acomodação.

É preciso que se tenha coragem para romper com esta estrutura e ocupar os espaços possíveis dentro do sistema, assumindo uma prática comprometida e transformadora. Não é fácil sair do comodismo que o sistema nos proporciona, mas é preciso sair através de um esforço possível, concretizado

numa atuação consciente de lutas e conquistas. Este esforço, porém, quase não se percebe em grande parte dos especialistas.

Participei de uma reunião em Blumenau para expor minha pesquisa. Nela estavam presentes 25 orientadores educacionais. Depois de expor os objetivos do meu trabalho, pedi a contribuição dos participantes para preencher um questionário sobre a atuação dos especialistas, realizando, desta forma, uma coleta de dados para o meu trabalho. Dos 25, apenas três devolveram o questionário preenchido. Enquanto expus meu projeto deram atenção e apoio às idéias apresentadas, mas logo em seguida esqueceram-se do compromisso assumido, não preenchendo o questionário e não o devolvendo na data determinada por eles. O mesmo aconteceu num seminário realizado em Florianópolis, em novembro de 1988, com a participação de supervisores e orientadores. O tema do seminário, de cuja organização participei, era "Os Especialistas e o Trabalho Integrado na Escola" onde se tentava unir as duas associações, pois os administradores não demonstraram interesse em participar. Achei oportuna a distribuição do questionário para ser preenchido, já que havia especialistas de várias localidades do estado. Ao solicitar a contribuição, me surpreendi com o "não" recebido por muitos colegas, apesar de saberem que a pesquisa iria trabalhar a questão dos especialistas.

Outro fato que comprovou o comodismo ao qual me referi anteriormente foi o esvaziamento da platéia nos debates e discussões de grupo, durante o seminário. É importan-

te salientar que as palestras do seminário foram excelentes e os debates ricos e consistentes para repensar a prática no interior da escola. Há uma resistência grande por parte de muitos especialistas à leitura e à participação em atividades que os obriguem a pensar e a se comprometerem.

Procurando complementar a análise da situação dos especialistas no estado de Santa Catarina, de modo a abranger uma área mais extensa do que aquela em que atuei diretamente, foram distribuídos 120 questionários (anexo 1), nas regiões de Blumenau, Tubarão e Florianópolis. Destes, voltaram preenchidos 55, menos da metade. Pelo que pude constatar, os que preencheram o questionário são profissionais responsáveis e comprometidos com uma prática mais eficiente. Estes estão na faixa dos que buscam o aperfeiçoamento e as mudanças. Destes, 23 têm cursos de especialização em orientação, supervisão e administração.

Quanto à questão da formação, é importante ressaltar que todos consideram os cursos de graduação defasados em termos de conteúdos, nada críticos, totalmente distanciados da realidade educacional da escola pública de 1º e 2º graus. Consideram o conteúdo dos cursos defasados na parte de educação geral, de aspectos sócio-políticos da sociedade brasileira, de filosofia da educação, de história da educação brasileira e da história da própria habilitação. Muitos não conhecem as determinações legais que criaram e regulamentaram as funções das três habilitações. Sentem necessidade de uma fundamentação teórica para compreenderem a realidade da educação em geral, a realidade educacional em

que atuam e para procederem a uma análise crítica de sua própria prática. A maioria tem consciência de que o especialista foi introduzido no sistema escolar para reforçar as estruturas de poder, dividir o trabalho educativo, formar mão-de-obra para a empresa e que toda a prática ineficiente, desenvolvida durante todos estes anos, teve como origem as determinações impostas pelo sistema.

Apesar de muitos especialistas tomarem ciência dos mecanismos que os envolveram numa prática alienante a serviço do sistema, continuam realizando um trabalho isolado e pouco eficiente no interior da escola.

Ainda existem, em algumas escolas, os conflitos entre os próprios especialistas e a luta por determinação de atribuições específicas, numa prática isolada que em nada contribui para a valorização deste profissional no interior da escola. O hábito de brigar pelo que é "minha" ou "tua" atribuição é uma forma de camuflar a "falsa competência" em nome do "ter o que fazer".

Por outro lado, se ainda existe o conflito, é porque falta comunicação que, segundo Heloisa Lück,

"(...) é um dos principais processos pelos quais as pessoas descobrem e definem sua identidade pessoal (...) A identidade pessoal é considerada como dos elementos mais fundamentais no estabelecimento da ligação e intensidade das nossas ações" (Lück, 1988, p. 57).

Portanto, cabe a estes especialistas expor sua identidade pessoal com ações que os levem a superar os conflitos e a

desencadear um processo de discussões e reflexões em que individual e coletivamente superem as deficiências de suas práticas.

Foi perguntado aos especialistas como eles se percebem perante os demais profissionais da escola e como são percebidos. A maioria respondeu que se vê como colaboradores dos professores, pais e alunos. Poucos se vêem como dinamizadores do processo de mudança, apesar de todos acreditarem na sua função como força propulsora de inovações no processo pedagógico da escola. Percebi nesta resposta uma diversidade de posturas. Uns são mais críticos e questionadores, outros mais arrojados e uma parte caminha com muita dificuldade para uma prática mais consciente.

Com relação ao conhecimento da realidade escolar, é importante salientar que a maioria não faz diagnóstico da realidade escolar em que atua. Muitos têm contatos esporádicos com os pais dos alunos. Pelo que pude constatar, a maioria das escolas não se preocupa em conhecer a comunidade dos alunos. Os planejamentos são elaborados baseando-se unicamente nos programas que vêm já determinados, sem considerar os aspectos reais em que o aluno se encontra. Como diz Kosick:

"(...) é o mundo da pseudo-concreticidade.

A ele pertencem:

- O mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais;
- O mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos ho-

mens (a qual não coincide com a práxis crítica e revolucionária da humanidade);

- O mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da prática fetichizada, formas ideológicas de seu movimento;
- O mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultado da atividade social dos homens" (Kosik, 1985, p. 11).

É lamentável o jogo de "faz-de-conta" que se encontra dentro da escola: o diretor faz de conta que dirige e administra a escola, o especialista faz de conta que colabora e orienta professores e alunos, o professor faz de conta que ensina e o aluno faz de conta que aprende. O único fato real neste jogo de "faz-de-conta" é que a escola continua oprimindo, discriminando e alijando do processo educativo os filhos das classes desprivilegiadas desta sociedade.

No questionário, a maioria dos especialistas respondeu que considera boa a sua prática, apesar dos entraves encontrados com relação à direção da escola, alienação dos professores, relações interpessoais conflitantes, incompetência das direções na organização do trabalho escolar e desvalorização do trabalho do especialista a nível de micro e macro sistema. Devido a estas dificuldades, a maioria não realiza um trabalho integrado na escola. Muitos, pelas respostas dadas, não têm o devido entendimento do que seja um

trabalho integrado, pois entendem que sentar juntos (os vários segmentos da escola), para planejar reuniões e conselhos de classe, constitui uma integração. No meu entender, integração implica em alianças de compromissos com objetivos afins. É algo bem mais profundo do que apenas sentar juntos para discutir, planejar e tomar decisões.

Com relação ao compromisso com as associações de classe, a maioria é associada, mas a participação é passiva. São poucos os especialistas que participam das Associações de Pais e Professores (APP) e associações de alunos nas escolas.

A maioria dos que responderam ao questionário se interessa pelo aperfeiçoamento profissional e faz leitura de revistas e livros sobre educação. Os autores mais lidos: Paulo Freire, Moacir Gadotti, Neidson Rodrigues, Ferreti, Emília Ferreiro, Regina Leite Garcia, Maria Tereza Nidelcoff, José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Dermeval Saviani.

Na parte final do questionário foram feitas as seguintes sugestões:

- 1 - Distribuir este questionário também aos professores para que eles refletissem sobre sua prática de educadores;
- 2 - Reformular os cursos de Pedagogia e fazer com que os estágios sejam acompanhados sistematicamente, devendo todo especialista ter experiência em regência de classe antes de adquirir a habilitação;
- 3 - Um bom trabalho iniciado pelos especialistas não pode ser destruído por diretores comprometidos com a políti-

- ca partidária e com o poder;
- 4 - Não sendo suficiente desenvolver a consciência crítica do especialista, atingir com esse trabalho os professores e todos os educadores;
 - 5 - Forçar os colegas especialistas que efetuam uma péssima prática a mudar ou deixar a função;
 - 6 - Lutar pela permanência das habilitações, mas exigir que essas funções sejam exercidas somente por pessoas habilitadas em cursos de graduação;
 - 7 - "Dar um toque" para os especialistas ocuparem o seu espaço na escola, pois não podem esperar que o poder determine o seu espaço e que os apóie — há especialista que não se valoriza, faz um trabalho desgastante, desvalorizando a própria categoria;
 - 8 - Receber o resultado da pesquisa;
 - 9 - As três categorias — supervisor, orientador e administrador, devem se unir mais e refletir em conjunto sobre suas práticas para o encaminhamento de um trabalho coletivo;
 - 10 - Devido à defasagem da formação de graduação, deveriam existir cursos para os especialistas se aperfeiçoarem;
 - 11 - Há necessidade de se repensar a prática dos especialistas e assumir uma linha de trabalho integrado na escola: especialistas entre si, estes com a direção, professores, pais e alunos, num compromisso realmente educativo;
 - 12 - Dedicar um capítulo da tese para a questão da formação,

pois uma boa formação lança no mercado profissionais competentes;

- 13 - Lutar para combater a política partidária dentro da educação;
- 14 - Soerguer esse profissional que, devido a pressões e desvalorização da função, entrou num processo de menos valia suicida.

Foram distribuídos também 200 questionários (anexo 2) para serem preenchidos, por professores das regiões de Blumenau, Tubarão e Florianópolis. Destes, 130 foram respondidos. A maioria dos professores que preencheram o questionário trabalha em escolas onde há especialistas atuando. Todos conhecem esses profissionais e o trabalho que realizam. Para esses professores, o orientador se ocupa da parte psicológica dos alunos, isto é, atende os alunos com problemas de disciplina e aprendizagem. O supervisor cuida da parte pedagógica, métodos e técnicas de ensino. O administrador cuida da parte burocrática e administrativa.

A maioria já recebeu contribuição dos especialistas, principalmente no que se refere à parte pedagógica e encaminhamento de alunos problemáticos.

A maioria, isto é, 90% dos professores acima citados, considera a presença dos especialistas na escola importante e os vê como colaboradores no processo ensino-aprendizagem.

No aspecto das relações interpessoais, não existe

problema, todos se relacionam bem com os especialistas. Uma minoria, mais ou menos uns 20%, vê o especialista numa posição de superioridade. Mais de 80% dos professores que responderam ao questionário considera a prática dos especialistas boa, tendo em vista a formação que tiveram. Em outras palavras, os especialistas fazem o que podem, mas poderiam ter uma prática mais eficiente se tivessem tido melhor formação. A maioria ressaltou que os especialistas se limitam a realizar seu trabalho de 1^a a 4^a série, comprovando com isso que se sentem incapazes de trabalhar com as outras séries — 5^a a 8^a e 2^o grau.

Para os professores, os especialistas foram introduzidos no sistema escolar para orientar, acompanhar e controlar o processo ensino-aprendizagem e aperfeiçoar o trabalho pedagógico. São contra a extinção da função, por considerarem o especialista importante para dinamizar um trabalho inovador na escola. Os professores são de opinião que é preciso ter profissionais na escola, fora da sala de aula, para investigar os problemas, estudar, pesquisar e trazer subsídios para debates e discussões com o grupo de professores e com a comunidade em geral a fim de promover um processo de transformação. Por isso, são a favor da presença dos especialistas na escola, mas deles exigem dinamismo, eficiência e compromisso. Uns 15% dos que responderam o questionário reclamaram dos especialistas, alegando que os mesmos perdem muito tempo em conversas pouco proveitosas e são muito acomodados.

A maioria, considera a formação do especialista de-

ficiente e sugere que eles exerçam a regência de classe antes de exercer a função de especialista. Exige que os mesmos tenham uma postura política mais crítica e comprometida com a educação das classes trabalhadoras.

2ª PARTE

UMA PRÁTICA EM BUSCA DA TRANSFORMAÇÃO

CAPÍTULO IV

O MÉTODO

Realizamos nossa proposta de trabalho, orientando-nos por uma metodologia de pesquisa-ação, em que se buscou resgatar a credibilidade dos especialistas através de uma prática de ação conjunta, procurando-se aperfeiçoar a prática desses profissionais juntamente com os demais, num projeto pedagógico voltado para a transformação da escola.

A escolher uma metodologia de trabalho que propiciasse essa ação-reflexão para um estudo mais sistemático da prática dos especialistas, relacionada com a dos demais profissionais da escola, a pesquisa-ação configurou-se como a proposta metodológica mais adequada por duas razões:

- a) por sentir que a prática defasada do especialista tem como pressupostos básicos determinações que lhe foram impostas, impedindo-lhe uma visão mais ampla e concreta da realidade educacional brasileira, impossibilitando-lhe realizar uma análise mais crítica de sua própria prática e da realidade em que atua;
- b) por questões de ordem ética, que envolvem a relação pesquisador e pesquisados.

Como a pesquisa-ação é uma metodologia que promove a participação do "objeto" em questão, no caso os especialistas, na busca de soluções para seus problemas, consti-

tuiu-se no caminho adequado para oportunizar a esses profissionais o repensar de suas funções e a reconstrução de uma prática mais eficiente.

Segundo Thiollent "a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo" (Thiollent, 1986, p. 14).

A pesquisa-ação é confundida muitas vezes com a pesquisa participante, muito utilizada no Brasil pelos pesquisadores comprometidos com as causas populares, mas distingue-se desta, pelo fato de focalizar ações ou transformações específicas que exigem um direcionamento bastante explicitado.

No contexto em que estava situada a pesquisa, ou seja, a reconstrução da prática do especialista dentro do sistema escolar, não basta descrever e avaliar, é preciso produzir idéias que antecipem o real ou que delineiem um ideal. Portanto, o aspecto principal é projetivo e remete à criação e ao planejamento. A projeção pressupõe que o pesquisador dispõe de um conhecimento prévio a partir do qual serão resolvidos os problemas de concepção do "objeto". Nesse sentido, o pesquisador precisa definir novos tipos de exigências e de utilização do conhecimento que venham contribuir para a transformação da situação, evitando métodos meramente burocráticos ou simbólicos, maximizando as ações.

Este tipo de pesquisa caracterizou-se por uma relação ativa e explícita entre o pesquisador e as pessoas implicadas no processo, tais como: os especialistas, direção, professores, pais e alunos. Esta forma de atuação é de suma importância, pois é através da participação dos grupos que as ações são planejadas e conduzidas. Os pesquisadores atuam no grupo numa ampla interação com as pessoas envolvidas na pesquisa, e desta interação resultam as reflexões e discussões quanto à ordem de prioridade dos problemas a serem investigados.

"A pesquisa-ação enquanto pesquisa está mais orientada para o problema do que para a hipótese. A teoria desempenha um papel de sugerir áreas para a coleta de dados. Na medida em que isto é realizado com um espírito de investigação e não de uma verificação esperada, há uma maior probabilidade de uma influência mútua entre os dados e a teoria (...). Os dados são coletados para a compreensão do problema e seu contexto e, portanto, são relevantes para a compreensão do problema em vez de o ser para o teste de uma hipótese e, portanto, relevante à hipótese" (Spink, in: Rev. Psicologia, 1976, p. 34).

"A nosso ver o grande desafio metodológico consiste em fundamentar a inserção da pesquisa-ação dentro de uma perspectiva de investigação científica, concebida de modo aberto e na qual 'ciência' não seja sinônimo de 'positivismo' ou de outros rótulos.

Como visto no item precedente, na pesquisa-ação existem objetivos práticos de natureza bastante imediata: propor soluções quando for possível a acompanhar ações correspondentes, ou pelo menos, fazer progredir a consciência dos participantes no que diz respeito à existência de soluções e de obstáculos"

(Thiollent, 1986, p. 20).

Além dos objetivos práticos existem também, os objetivos de conhecimento potencialmente alcançáveis, como por exemplo: a coleta de informações originais, a concretização de conhecimentos teóricos trazidos pelo pesquisador ou por pessoas colaboradoras, a produção de projetos, planos, relatórios, análises, estudos, cursos, resultantes das reflexões e ações realizadas (Thiollent, 1986, p. 41).

"Numa visão reconstrutiva, a concepção das atividades pedagógicas e educacionais não é vista como transmissão ou aplicação de informação. Tal concepção possui uma dimensão conscientizadora. Na investigação associada ao processo de reconstrução, elementos de tomada de consciência são levados em consideração nas próprias situações investigadas, em particular entre os professores na relação professor/aluno" (Thiollent, 1986, p. 75).

No caso da presente pesquisa, também as relações entre os especialistas e destes com a direção e professores foram igualmente consideradas.

Visto que a pesquisa tinha como objetivo principal a reconstrução da prática dos especialistas e, conseqüente-

mente, o compromisso com as mudanças significativas no interior da escola, estes especialistas formaram o grupo de coordenação da pesquisa junto com o pesquisador. Este grupo reunia-se regularmente, num primeiro momento para estudos, investigações, elaboração de um diagnóstico da realidade e, num segundo momento, para discutir os planos do pesquisador, mover os meios de acesso necessários, examinar e discutir o progresso do trabalho e o quadro emergente na área do problema, tentar resolver os conflitos que surgiam, examinar as decisões que deviam ser tomadas para o andamento dos trabalhos.

Esse grupo se constituiu no corpo diretor do trabalho e da pesquisa, sendo que a participação da direção era considerada de suma importância na elaboração dos planos e desenvolvimento das ações.

Todos os projetos e planos de ação elaborados pelo grupo de coordenação eram apresentados aos professores para discussão, aprovação e possíveis reformulações resultantes dos debates, numa dimensão conscientizadora.

Os conflitos e as contrariedades a respeito dos problemas investigados e planos de ação faziam parte do processo, pois ao invés de serem "aborrecimentos", na pesquisa-ação os mesmos fazem parte da aprendizagem mútua. O importante neste aspecto, não é o simples "assentamento da poeira", mas a dinâmica de trabalho que faz com que a "poeira se assente" de forma diferente.

É importante ressaltar que, para este método, não

basta instalar um processo de ação e reflexão na interação entre os grupos, mas é preciso promover mudanças significativas que venham contribuir para a transformação da educação das classes desprivilegiadas.

CAPÍTULO V

CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

O trabalho de pesquisa-ação foi realizado na escola em que atuei como Orientadora Educacional desde 1984. Para caracterizar melhor esta escola, é importante fazer um relato histórico desde a data em que foi criada. A Escola Básica "Maria José Barbosa Vieira", hoje Colégio Estadual "Maria José Barbosa Vieira", fica situada no bairro da Praia Comprida no município de São José, estado de Santa Catarina. Iniciou como Escola Básica no ano de 1984, com o funcionamento de todas as séries do ensino de 1º grau. Um prédio bonito aparentemente, contendo dez salas de aula, uma grande sala destinada à biblioteca, duas saletas destinadas à direção e gabinete dentário (que nunca funcionou), uma minúscula secretaria, uma pequena cozinha, banheiros, galpão, mais duas saletas para depósitos, outras duas para educação física e uma quadra de esportes. O prédio recém-construído em 1984, apresentava graves problemas: o piso do galpão e corredores soltava-se facilmente, pois fora construído com material de baixa qualidade e sem consistência; a quadra de esportes apresentava grandes ondulações acumulando poças de água, o que obrigava os professores, sempre que chovia, a retirar a água para poderem ministrar as aulas de educação física; todos os banheiros apresentavam problemas na descarga; a instalação elétrica e hidráulica encontrava-se em estado precário. É importante ressaltar que a CELESC (Cen-

trais Elétricas de Santa Catarina), órgão público responsável pela fiscalização e segurança das instalações elétricas, permitiu um péssimo serviço de instalação na escola e nem sequer tomou providências para saná-lo. O gasto da escola na compra de lâmpadas é exorbitante, sem contar que, na falta de verba para tal gasto, os alunos assistem aulas na penumbra. Com o prédio entregue nestas condições, foi possível perceber o mau uso do dinheiro público, quando retorna sob forma de obras para o povo. Após várias reclamações feitas, pelos professores, insistindo com a direção para que não assinasse a liberação do término da obra, o engenheiro responsável pela construção acabou ajeitando, a seu modo, o galpão, corredores e parte da instalação hidráulica, com a colaboração dos pais dos alunos. A Associação de Pais e Professores (APP) iniciou sua gestão aplicando seus escassos recursos nos consertos mais urgentes. O mais revoltante nisso tudo foi a propaganda feita logo em seguida na televisão, mostrando um prédio bonito, com os alunos comendo a merenda, satisfeitos com a escola e agradecendo ao governo por mais esta obra que veio beneficiar a comunidade. As marcas da péssima construção estão até hoje salientes em todas as partes do Colégio que com apenas seus anos de uso, necessita de uma reforma geral.

Os recursos didático-pedagógicos nem sequer foram lembrados pela Secretaria de Educação. Por muito tempo a escola funcionou sem móveis, arquivos, pastas e outros materiais essenciais para registros. Com muita dificuldade a direção conseguiu móveis usados dos bancos e lojas da comuni-

dade. A Associação de Pais, através de promoções, levantou fundos para comprar os materiais pedagógicos mais prementes: um mimeógrafo a álcool já usado, uma Enciclopédia BARSA, um aparelho de som, stencil, cartolinas, materiais para uso diário, além de fazer toda a complementação da merenda escolar para que as refeições pudessem ser aceitas pelos alunos. Foi construída sala para a biblioteca, mas a SEE não se preocupou em enviar um livro sequer. O pequeno acervo bibliográfico que existe foi conseguido através de campanhas com os alunos, grêmios das escolas particulares, verbas da APP e doação das editoras. Apesar de todos os esforços da professora responsável em organizar e administrar a biblioteca, o acervo bibliográfico é insuficiente para atender a clientela da escola.

Em 1986, sem nenhuma infra-estrutura, foi criado o 2º grau. Para resolver o problema de um curso de 2º grau que estava para ser extinto por não poder ser mantido pela comunidade, o então secretário da Educação resolveu anexá-lo à escola "Maria José Barbosa Vieira" transformando-a em Colégio Estadual. A idéia de transferir esse 2º grau para a escola mais próxima foi até aceita pela comunidade. O que não se aceitou foi o fato de não se criarem condições necessárias para que o Colégio pudesse funcionar decentemente. A escola já apresentava uma série de problemas e, com um curso a mais, as dificuldades se intensificaram. O secretário da Educação, na época, em reunião realizada na escola, comprometeu-se em fornecer a infra-estrutura necessária para o curso funcionar bem. Essa infra-estrutura ficou limitada

à construção de mais cinco salas de aula e uma saleta para a secretaria. Além disso, os recursos humanos indicados pela SEE tinham poucas condições para dirigir e administrar um Colégio de tal porte.

O curso de 2º grau implantado oferece a habilitação de "Técnico em Contabilidade". Além de não existir material pedagógico específico para um estágio prático, os professores não são habilitados para ministrar as aulas, sendo além disso mal remunerados e contratados por caráter temporário. Não existe curso de graduação na área da educação que ofereça habilitação para as disciplinas dos cursos profissionalizantes, portanto não existe concurso de lotação para esses professores e conseqüentemente não podem receber vencimentos a nível de graduação. Acabam ministrando as aulas, profissionais que trabalham em empresas privadas e que se sujeitam a dar essas aulas à noite para ter um "biquinho" a mais no seu orçamento ou, quando não, para estimular o seu "ego", exibindo-se como professores. Sem intenção de ofender nem de cometer exageros, são raros os que abraçam essas aulas com vocação e espírito educacional. Nunca comparecem a reuniões pedagógicas, debates de estudos ou outras atividades extra-classe. Vêm ao colégio apenas dar suas aulas e nada a mais.

O Colégio atende a 470 famílias do bairro e redondezas. Dessas famílias, apenas 16% apresenta um nível sócio-econômico estável; 7% das famílias vive na mais completa miséria; 77% apresenta uma situação econômica difícil, visto que os pais são trabalhadores de baixa renda, possuem

mais de dois filhos e lutam com dificuldade para mantê-los na escola. A maioria das mães trabalham fora do lar, como funcionárias públicas, faxineiras, vendedoras, atendente de enfermagem e serviços gerais. Os filhos têm pouca assistência dos pais com relação às tarefas escolares. O problema da evasão a partir das quartas séries do 1º grau tem como uma das principais causas a questão da sobrevivência. Logo que a criança (principalmente o menino), consegue um emprego que possa contribuir para a renda familiar, a família opta pelo emprego e a criança abandona a escola.

Em 1988, a matrícula de 1º grau foi de 664 alunos; 7% dos alunos se evadiram, correspondendo a 48 alunos (quase duas turmas). No 2º grau o problema de evasão é alarmante. Dos 508 alunos matriculados, apenas 265 chegaram a terminar o ano escolar, o que aponta para um índice de evasão de 52,5%. A maioria dos alunos do 2º grau trabalham de 8 a 9 horas por dia e não conseguem conciliar trabalho e estudo. Além da questão da sobrevivência, outra causa da evasão nas primeiras séries do 2º grau é a dificuldade do aluno egresso do 1º grau em acompanhar a programação de 2º grau. Os professores alegam que o aluno vem do 1º grau sem o embasamento teórico necessário para acompanhar o programa de 2º grau. Por sua vez, os professores das disciplinas específicas do 1º grau argumentam que dosam o programa segundo a capacidade do aluno, porque o mesmo já vem defasado das séries iniciais. A verdade é que neste jogo de "empurra" quem sai perdendo é o aluno pois, apesar de ser ele o objeto principal da aprendizagem e a razão da escola existir,

passa a ser também o "bode expiatório" do fracasso escolar atrás do qual ficam camufladas as falhas de um sistema educacional ultrapassado, institucionalmente omissivo, que não cumpre o seu verdadeiro papel, qual seja o de educar.

O quadro de docentes é composto por 22 professores efetivos e 26 contratados — os ACT (Admitidos por Caráter Temporário). Como os concursos de ingresso dificilmente ocorrem, o número de pessoal contratado é superior aos dos efetivos, contribuindo para acelerar ainda mais a ineficiência do sistema. O professor contratado, além de não usufruir das poucas vantagens que o efetivo tem, recebe um vencimento inferior e não tem estabilidade no emprego. A rotatividade de professores na escola é constante. Em 1989, duas primeiras séries de alfabetização trocaram três vezes de professora, ficando a alfabetização dessas crianças totalmente prejudicada. Uma quinta série passou por três professores de ciências, sem contar as vezes em que o professor da turma ou de determinada disciplina entra em licença e os alunos ficam sem aula por mais de um mês, até que os órgãos responsáveis enviem um professor substituto. É interessante abrir um parêntese aqui para uma observação: a 1ª UCRE (1ª Unidade de Coordenação Regional de Educação) é inflexível no cumprimento dos dias letivos, pois segundo depoimento da sua diretora, o professor não pode "barganhar" o aluno, deixando de cumprir a carga horária de aulas a que "ele tem direito". No entanto, é complacente nesta "barganha" quando o problema é uma simples substituição de professor, responsabilidade da UCRE.

Os cursos de formação de professores deixam muito a desejar. A formação dos cursos de magistério e graduação está totalmente distanciada da realidade em que o professor atua. Além do mais, fica estrita e superficialmente limitada ao conhecimento específico da área de atuação. Como o professor recebe uma formação fragmentada, sem conexão com a dimensão política, histórica e social da realidade, repassa conhecimentos estanques, criando dificuldade para o aluno pensar e se exprimir criticamente sobre os problemas que ocorrem no seu contexto. Não há interesse por parte da Secretaria de Educação em oferecer cursos de aperfeiçoamento e atualização para os professores. Os mais comprometidos buscam o seu aperfeiçoamento participando de seminários, congressos, foruns e debates promovidos pelas Associações de Classe, para as quais pagam inscrições, até viagens e estadias quando os eventos não ocorrem perto do município onde residem.

O quadro de especialistas do C.E. Maria José Barbosa Vieira é composto por duas Orientadoras Educacionais, uma em atuação e outra em licença para estudos, uma supervisora escolar e uma administradora escolar.

O Colégio é administrado por uma diretora geral e uma adjunta, com mais dois auxiliares de direção. Na secretaria trabalham duas secretárias, dois auxiliares de secretaria e mais quatro professores readaptados que estão afastados de classe por motivo de saúde. Apesar do número elevado de pessoas na secretaria não há quem datilografe um trabalho quando necessário. Desde a sua criação até os dias

atuais a escola nunca foi agraciada com secretários datilógrafos. O trabalho de datilografia sempre ficou a cargo de professores que se dispusessem a fazê-lo. Qualquer empresa que se preze não contrataria um secretário sem esse requisito básico, mas na educação tudo é possível, mesmo porque o cargo de secretário de escola é de confiança do governo e neste caso, a política partidária tem prioridade.

O Colégio ainda conta com dois auxiliares de serviços gerais, seis serventes de limpeza e uma merendeira. O quadro de funcionários da escola seria suficiente para manter o Colégio num bom nível de trabalho e organização, mas desde o início faltou uma direção dinâmica e comprometida com a educação, que obtivesse o respeito e a confiança de alunos, pais e professores, para exigir a devida autonomia que uma escola bem administrada merece das hierarquias superiores.

Dentro desta estrutura apresentada, os professores trabalham obedecendo a uma rotina monótona e cansativa, desencorajando a iniciativa de quem tem vontade de inovar. A falta de autonomia faz com que o Colégio obedeça a uma estrutura hierárquica de poder que impõe normas rígidas de trabalho em nome da preocupação pela qualidade de ensino. Como a Educação em Santa Catarina, no período de 1984 a 1986, passou por um processo de participação na elaboração do plano estadual de educação, a comunidade escolar já estava habituada a discutir todas as normas e propostas vindas de UCRE e SEE. Com o fechamento do processo democrático na gestão do novo governo, criou-se um clima de revolta e des-

contentamento dentro da escola devido a imposição de normas ditadas "de cima para baixo". Como exemplos, a duração da hora-aula passou de 45 para 50 minutos, quando o ano escolar já havia sido iniciado e a comunidade escolar já estava organizada dentro do horário de 45 minutos. O calendário escolar passou a ser rigidamente fiscalizado e os 180 dias letivos deveriam ser cumpridos dentro da sala de aula. Os professores haviam organizado com os alunos a "Semana do Colégio" prevendo atividades esportivas, culturais, artísticas e recreativas, mas foram desestimulados em realizá-la porque a semana não seria contada como dias letivos. A preocupação com a cobrança dos dias letivos e horas-aula, sem considerar as precárias condições em que a maioria das escolas se encontram, deixou claro mais uma vez que nossos dirigentes não estão verdadeiramente comprometidos com a qualidade de ensino, mas com a quantidade de dias e horas que o aluno permanece na escola. Por estas e outras questões arbitrárias, provenientes da CLE, UCRE e SEE, os conflitos entre direção e professores se acentuaram. Os alunos e professores se negaram a aceitar as aulas de 50 minutos e se revoltaram com a suspensão da "Semana do Colégio". A forma arbitrária como as normas eram repassadas fez com que alunos e professores se organizassem em assembléia a fim de discutir e tirar posições para negociar junto à UCRE, já que a direção se negava a dialogar e discutir as normas provindas "de cima". A direção, desprovida de competência para contornar a situação, usou de meios que o poder lhe conferiu para incriminar quatro professores, que insistiam no diálogo, como

responsáveis pelos conflitos. O clima da escola ficou insustentável quando esses quatro professores foram comunicados que estavam suspensos de suas atividades por cinco dias. A única forma encontrada pela UCRE para normalizar a situação foi afastar a direção da escola, substituindo-a por um diretor mais dinâmico e aberto ao diálogo, que atuou por tempo determinado, durante o período de licença-prêmio da diretoria.

Na gestão do novo diretor, que durou cinco meses, a situação melhorou em termos de relações interpessoais, organização e disciplina. Foi neste momento que iniciei meu trabalho de pesquisa na escola, com total apoio do diretor, especialistas e professores. O período em que esse diretor dirigiu a escola foi o melhor período para o desenvolvimento do trabalho. Foi lamentável que a diretora da 1^a UCRE não soubesse reconhecer o trabalho democrático que o diretor vinha desenvolvendo no Colégio, insistindo em manter a antiga diretora, mesmo depois de comparecer a uma reunião na escola, quando os 42 professores presentes foram unânimes em relatar as falhas e a incompetência da antiga diretora, bem como os problemas ocorridos pela sua má administração.

Em 1989, com a volta da diretora, professores e especialistas exigiram que se mantivesse o diálogo e a discussão dentro da escola e que todas as atividades fossem planejadas em conjunto, com a participação de professores, especialistas, secretários, direção. Competência e liderança não houve por parte da diretora, e nem aceitação dela pelo

grupo, mas por outro lado não aconteceram atos arbitrários que viessem prejudicar alguém. Ao longo do ano de 1989 o clima na escola não foi dos melhores, mas apesar das dificuldades que serão relatadas no decorrer do trabalho, foi possível desenvolver a pesquisa-ação.

CAPÍTULO VI

REALIZAÇÕES E REFLEXÕES

1. O TRABALHO COM AS ESPECIALISTAS

A escola conta com uma equipe de quatro especialistas: duas orientadoras educacionais, uma atuando e outra em licença para estudo — que era eu, no momento atuando como pesquisadora — uma supervisora escolar e uma administradora escolar.

Os contatos feitos com a supervisora e os dados coletados do questionário aplicado às especialistas, direção e professores, bem como reuniões realizadas na escola para apresentação e sensibilização quanto à pesquisa, possibilitaram-me traçar um perfil do grupo a ser trabalhado.

A Orientadora possui um ano de experiência na função. Dedicase ao trabalho individualizado de alunos com problemas de disciplina e aprendizagem. Trabalha com os pais dos alunos ditos problemáticos através de entrevistas, conversas e aconselhamentos. O trabalho em grupo ou em classe é feito esporadicamente, somente quando julgado necessário. Aplica testes para avaliar o nível de prontidão dos alunos para a alfabetização, colabora com a supervisora na aplicação de testes de avaliação da aprendizagem nas classes de 1^a a 4^a série, acompanha o desenvolvimento das atividades do pré-escolar e faz sessões de classe sobre orientação pro-

fissional com os alunos das 8^a séries e 2º grau, além de orientações sobre prevenção de drogas.

A supervisora possui oito anos de experiência na função. Suas atividades ficam concentradas no trabalho com os professores. Planeja e coordena as reuniões pedagógicas e Conselhos de Classe, atende individualmente os professores que solicitam ajuda, confecciona material didático para os professores, elabora e aplica testes para avaliação da aprendizagem nas classes de 1^a a 4^a série, cobra planos de curso e assiste aula para verificar o desempenho dos professores. Devido à função da supervisão ser encarada como uma cobrança, de certa forma antipática aos professores, portanto sujeita à crítica e rejeição, a supervisora sente-se na obrigação de dominar todos os conteúdos do currículo e encontrar solução para todos os problemas que os professores apresentam. Sendo isto impossível, a supervisora angustia-se, perdendo-se no emaranhado de problemas e críticas, tornando sua prática muito desgastante.

A Administradora tem quatro anos de experiência na função. Tem clareza de que não está exercendo sua verdadeira função, mas não se posiciona para reivindicá-la. Exerce atividades diversas: faz a arrecadação da APP (Associação de Pais e Professores), controla e aplica os recursos arrecadados, faz relatório e controle da merenda, cuida da disciplina dos alunos, substitui professores em classe quando há falta, fiscaliza os serventes, merendeira e demais serviços gerais, além de outras funções determinadas pela direção. A falta de um posicionamento mais consciente e politizado

torna o trabalho da administradora desvalorizado e até rejeitado pelos diversos setores da escola.

As três realizam um trabalho isolado, sem uma sequência de atividades planejadas. Percebe-se um trabalho conjunto da orientadora e supervisora, mas desconectado do todo. As três trabalham em salas separadas, distantes umas das outras, da direção e dos professores. A distância espacial entre uma sala e outra contribui ainda mais para o isolamento das funções dentro da escola. Essa prática isolada torna o trabalho das especialistas desconhecido dos demais segmentos da escola e, em decorrência, sofre desvalorização.

Após discutir este perfil levantado, as três se mostram receptivas em aceitar o trabalho e traçar linhas de ação para proceder a análises comparativas da prática existente e análises projetivas de uma nova prática. Para tanto, foram marcados encontros semanais para estudos e, sempre que necessário, o grupo se reuniria com a pesquisadora para avaliar, discutir e analisar possíveis problemas encontrados no decorrer do trabalho.

No primeiro encontro, discutimos o projeto de pesquisa com mais profundidade, para que elas tivessem clareza do trabalho a ser realizado. Em seguida levantamos alguns aspectos para serem trabalhados: a formação, a prática, as relações interpessoais, o compromisso e a integração. As três foram unâimes em reconhecer as defasagens dos cursos de formação o que, conseqüentemente, levou a uma prática deficiente. Num outro aspecto, ressaltaram que devido aos fa-

tos ocorridos durante a gestão da diretora, que na época estava afastada, as relações interpessoais na escola encontravam-se estremecidas, o que levou o grupo de professores e especialistas ao desânimo e à desconfiança, acentuando ainda mais a desintegração do processo pedagógico e do descompromisso de todos com o trabalho coletivo da escola.

Tendo em vista os problemas levantados, resolvemos atacá-los por ordem de prioridade, um por vez, mas cientes de que cada questão a ser trabalhada estaria interligada com as outras. A discussão de uma questão implicaria na visão das outras. Iniciamos com a questão da formação.

A formação dos especialistas há muito vem sendo questionada e debatida nos congressos e encontros dos especialistas, mas parece que as universidades ainda não se conscientizaram da necessidade de modificar os currículos e os conteúdos dos cursos de pedagogia. Os especialistas continuam saindo dos cursos de graduação insatisfeitos com sua formação, porque não lhes são apresentados os conteúdos necessários para a realização de uma prática mais consistente. Como superar esta questão, já que esses profissionais são lançados no sistema escolar sem uma visão global dos problemas que terão de enfrentar e com pouca vivência de regência de classe? É uma questão muito complicada e abrangente para ser superada num trabalho de pesquisa. Discuti com a equipe este problema e resolvemos atacá-lo dentro das condições possíveis.

Apresentei uma bibliografia da literatura existente sobre as três habilitações, para que a equipe selecio-

nasce o que lhes seria conveniente estudar no momento. Cada uma selecionou um texto específico de sua habilitação:

1. A Orientação Educacional e o contexto social¹
2. Pensando os aspectos teóricos da supervisão educacional²
3. A formação do Administrador generalista ou especialista³

Depois da leitura e discussão dos textos, o grupo concluiu que, embora cada texto falasse especificamente de uma habilitação, o problema de formação era comum nas três. O especialista sai do curso de formação com um saber fragmentado, totalmente distanciado da realidade em que vai atuar, com um conteúdo acadêmico desprovido dos subsídios essenciais para se proceder a uma leitura crítica da realidade educacional brasileira, da realidade da escola e da sua própria prática.

Percebi, pelas discussões, que as três necessitavam de um embasamento teórico mais sólido para entender o emaranhado de problemas que a escola apresentava, bem como todas as implicações em que estavam envolvidas as suas práticas. Constatei também que, ao mesmo tempo em que elas sentiam a necessidade desses conteúdos, não encontravam tempo para fazer as leituras mínimas sugeridas para as discussões. Muitas vezes os dias de estudos eram adiados ou suspensos

¹ Grinspun, Miriam Paura Sabroza Zippin. A orientação e o contexto social. Rev. Forum Educacional, out./dez. 1986. Rio de Janeiro.

² Silva, Tereza Roserlei Neubauer da. Pensando os aspectos teóricos da supervisão educacional. PUC/SP/Fundação Carlos Chagas.

³ Vale, José Missael Ferreira do. A formação do administrador "generalista" ou "especialista". Rev. Didática. São Paulo, 21: 19 a 24, 1985.

porque elas estavam sempre ocupadas com uma série de tarefas que as impediam de buscar o aperfeiçoamento profissional. Sugeri novas leituras e elas acataram com o propósito de ler em casa e trazer para as discussões na escola.

Um texto que foi bem aproveitado e que serviu para elas se situarem historicamente, conhecendo a origem, os objetivos e todas as determinações que criaram as funções dos especialistas foi o "histórico das habilitações" que está contido neste trabalho. Foi um texto que elaborei durante o curso de mestrado e que me ajudou a entender a minha prática conflitante, desenvolvida no decorrer de muitos anos.

A leitura e discussão do texto proporcionou ao grupo uma avaliação da prática deficiente e alienante dos especialistas ao longo de todos esses anos e uma auto-avaliação da prática de cada uma até então desenvolvida. Assim como esta, outras leituras foram sendo realizadas e discutidas nos encontros com muito proveito por parte da equipe. A todo momento as leituras se relacionavam com o trabalho que elas vinham desenvolvendo e com a realidade da escola e, à medida que isto acontecia, evidenciava-se a necessidade de se articular teoria e prática, concepção e execução, pensamento e ação. O interesse e a necessidade de mais leituras cresciam a cada encontro.

O texto "Construindo uma nova escola com os especialistas"⁴ oportunizou um debate muito proveitoso, porque

⁴ García, Regina Leite. Construindo uma Nova Escola com os Especialistas. Rev. Prospectiva, n. 16. AOERG, 1987. Rio Grande do Sul.

as três especialistas sentiram-se à vontade para colocar angústias e dificuldades que vinham encontrando no desenvolvimento das atividades.

Passo a transcrever as colocações feitas pelo grupo. A supervisora assim se colocou:

"A gente tem uma visão dos problemas que surgem e que a gente não tem até como resolvê-los porque eles são muito abrangentes, 'tipo': a defasagem dos professores que já foram mal preparados desde o início e depois passaram dez, quinze e até vinte anos sem uma reciclagem, sem ler bons livros e sem se aperfeiçoarem naquilo que estão fazendo. Este é um problema grande que o especialista detecta, só que não tem como resolver. Eu acho que as universidades deveriam estar atentas para este problema. A gente vê a universidade como o centro intelectual de um estado, de um lugar, porque lá estão as pessoas que mais estudaram e que deveriam estar 'bem preparadas', mas não estão porque não enxergam estes problemas. Por exemplo, nós, os especialistas, muito mal preparados, conforme diz o texto aqui, também, que a gente não sabe nem o que fazer dentro da escola. A gente enxerga os problemas e não sabe como resolvê-los, porque eles conseguiram fazer da cabeça da gente uma coisa que a gente nem consegue pensar para achar uma saída. Eles acham que o especialista vem para a escola para resolver os problemas e, no entanto, a gente é preparada para trabalhar dentro de salinhas assim. A facul-

dade não prepara o especialista para trabalhar a evasão, a repetência, o aperfeiçoamento do professor e demais problemas reais que a escola apresenta. A gente não consegue atingir os alunos. A gente teria que fazer um trabalho atingindo a comunidade, desenvolvendo a nossa prática dentro da realidade da criança. O que a escola propõe é um ensino elitizado e que a criança da nossa comunidade não consegue assimilar. A gente diz que o aluno não lê, não estuda, não faz tarefa em casa, que o aluno é malandro, mas é preciso ver o que está por trás disso tudo. O meu filho, por exemplo, tem sete anos e se interessa em ler e escrever, por quê? Em casa ele tem estímulo, porque eu compro livros, oriento-o nas lições, mas a maioria dos nossos alunos não tem um livro ou jornal em casa, não tem estímulo nenhum por parte da família, pois a realidade deles é do trabalho duro desde pequenos. Estes são problemas que a gente detecta, mas não sabe o que fazer para resolvê-los".

A Orientadora também se posicionou dizendo:

"O que percebi através da leitura é que nós, os especialistas, estamos acordando para enxergar as determinações que nos foram impostas. Atualmente não estamos mais servindo ao sistema como deveríamos servir, por isto estão querendo substituir as atuais habilitações por outras que continuarão sustentando a divisão do trabalho dentro da escola. Acredito que as universidades já estão se acordando

também para formar profissionais com uma visão mais ampla e consciente da realidade em que vivemos. Eu acho que alguma coisa já está sendo feita para que agente não fique tão perdida".

Este foi o depoimento da Administradora:

"Normalmente eles acham que o especialista é o salvador da pátria, que é ele que tem que dar conta da qualidade do ensino, sem pensar que na realidade não é só o especialista que tem que segurar esta barra. A faculdade nos formou mal e a escola nos incumbe de sermos super-profissionais".

A discussão se aprofundou na questão do "super-profissional", quando intervim perguntando se elas haviam assumido essa imagem ou essa determinação.

A Supervisora assim se posicionou:

"Eu particularmente nunca assumi isso, porque desde o momento em que eu entrei na escola para trabalhar, eu sempre me achei muito incompetente, justamente pelo fato de terem me passado essa idéia de que a gente deveria vir para a escola e resolver todos os problemas. Então, desde que comecei a atuar, me considerei uma profissional muito incompetente. Acho que daí vem a frustração de muitos especialistas que querem ser super-profissionais e acabam não sendo nada realmente, porque a gente acaba não sendo nada mesmo."

A Orientadora interpôs dizendo:

"Eu acho que eu assumi sim essa postura."

A gente tem boa vontade e até boas idéias, mas no momento de pôr em prática vem a dúvida, será que estou acertando? Será que é isso que as pessoas esperam de mim? Na angústia de querer fazer tudo me frustro bastante, porque nunca consegui fazer um décimo do que eu pensava em fazer. E a gente nunca parou para refletir sobre isso".

Complementou a Administradora:

"Acho que cada um de nós assumiu esta postura. Às vezes também as decisões não estão somente em nossas mãos, muitas vezes pensamos em fazer, mas não podemos agir porque tem outros com poder superior nos impedindo".

A Supervisora interrompeu para argumentar o seguinte:

"Não é questão de ter o poder, porque nunca pretendi ter o poder nas mãos para fazer as coisas, mas o que acontece é o seguinte: quando a direção não quer ser antipática aos professores ou se sente insegura para exigir deles responsabilidades, passa a incumbência para os especialistas, alegando que é atribuição da gente. E nós, sem nos darmos conta, acabamos sendo 'testa de ferro' dentro da escola".

Citou ainda um fato que vinha acontecendo naqueles dias na escola. A direção exigiu que as especialistas resolvessem de imediato o problema de um professor substituto que não conseguia ter o controle da classe para ministrar suas aulas. As especialistas se revezavam na assistência às

aulas do referido professor para manter os alunos presentes em classe e se angustiavam por concluir que o simples fato de estarem presentes nas aulas como fiscais em nada modificava a situação, pois tão logo elas se retirassem tudo voltaria ao que era antes. Outro fato citado pela Supervisora foi a questão da cobrança feita por ela, aos professores, com relação ao preenchimento dos diários de classe, a mando da direção. Os professores não aceitaram a cobrança, criticando-a por não tê-los orientado no preenchimento dos mesmos. Os diários não necessitavam de orientação para o preenchimento, era uma questão puramente burocrática, e cabia à direção tal cobrança, se considerasse necessária.

Estes fatos ilustram claramente um sistema escolar desestruturado, sem um projeto pedagógico construído em conjunto onde cada função se encaixa e se complementa no todo. Onde o compromisso de cada um e de todos coletivamente leva ao crescimento profissional individual e coletivo. As funções dentro da escola continuam atreladas àquela visão funcionalista da divisão de tarefas, em que cada um exerce papéis diferenciados e determinados, tendo o cuidado de um não interferir na tarefa do outro. Então a direção determina e os demais executam. O supervisor cuida do pedagógico e se limita ao trabalho com o professor, o orientador cuida dos problemas dos alunos e o administrador da parte burocrática. A cobrança se efetua em cima destes três aspectos fragmentados do processo pedagógico, exigindo-se de cada segmento soluções tópicas no momento que os problemas aparecem.

Como falta às especialistas um referencial teórico

mais consistente, que lhes permita realizar uma leitura crítica destas questões, acabam assumindo a responsabilidade de tarefas cuja solução está fora do seu alcance. A falta de conteúdos mais amplos, que lhes possibilite proceder a uma análise crítica da realidade da escola, bem como o entendimento das mediações da escola com a conjuntura social, deixa as especialistas desprovidas de argumentos para se posicionarem contra certas incumbências irrelevantes em detrimento de um trabalho pedagógico mais eficiente. Este fato conduz as especialistas a assumir uma atitude de "perigosa modéstia" que contribui ainda mais para a desvalorização da função.

É possível perceber através dessas situações e dos argumentos apresentados pelas especialistas, o emaranhado de problemas em que a prática dos especialistas está inserida. Além dos problemas da escola, o próprio especialista precisa enfrentar e dissolver idéias pré-concebidas, sentimentos de inferioridade ou de superioridade que o tornam um profissional discriminado, quando não um "bode expiatório" das falhas da escola. Não quero com isto inocentar de todo o especialista, pois ele tem que lutar pela sua posição no espaço escolar, mas toda a estrutura educacional parece idealizada para que este profissional seja incompetente e descomprometido com qualquer processo de transformação. Avancei nesta discussão com o grupo e sugeri novas leituras para aprofundar ainda mais estas questões.

Achei oportuno neste momento apresentar ao grupo os dados coletados dos professores e direção a respeito do tra-

balho das especialistas na escola para serem discutidos analisados e trabalhados nos nossos encontros.

Os dados coletados foram os seguintes:

- . O trabalho das especialistas deixa muito a desejar
 - Elas não se impõem como profissionais
 - Elas não têm vivência de classe, só têm teorias com conteúdos fracos
 - O trabalho delas não está integrado, com o todo da escola
 - Elas têm de se posicionar e exercer sua função
 - Os professores do turno noturno consideram as especialistas dispensáveis na escola.
- . Específico da Orientadora Educacional
 - A Orientadora faz um trabalho de gabinete, individualizado com o aluno, quando a realidade da escola não comporta este tipo de trabalho. É preciso que ela faça um trabalho em conjunto com o professor.
 - É muito dócil, esforçada, mas tem pouca experiência e uma visão ingênua da realidade.
- . Específico da Supervisora Escolar
 - Não tem vivência de classe e isso dificulta a orientação aos professores
 - Só sabe fiscalizar e cobrar

. Específico da Administradora Escolar

- Não tem opinião própria, não tem postura crítica e ajusta-se à situação que lhe é conveniente
- Não exerce sua verdadeira função.

Ao tomarem conhecimento desses dados, foi natural uma reação de ressentimento por parte delas, mas tendo em vista as discussões e análises já realizadas, elas entenderam as colocações e se prontificaram a trabalhar esses dados considerando todas as implicações em que estavam envolvidas suas práticas, bem como a dos demais elementos da escola. Um dos aspectos que considerei relevante nas especialistas foi a humildade com que aceitaram as críticas e o desejo de querer mudar suas práticas. Argumentaram apenas que os professores sabem ver muito bem e criticarem as falhas das especialistas, porém não aceitam que se faça qualquer crítica ao trabalho deles. Argumentei que isto é muito comum no trabalho escolar, pois é a forma encontrada para camuflar as próprias falhas. É a crítica pela crítica que está muito em moda atualmente, na educação, na política, nas associações de classe e demais setores da sociedade.

Apresentei em seguida as sugestões apresentadas pelos professores para modificar a prática dos especialistas:

- . Serem mais dinâmicos e persistentes nas suas atividades
- . Não temerem o poder e não se deixarem levar pelo autoritarismo
- . Fazerem-se valorizar, tornando importante o seu trabalho
- . Promoverem reuniões e debates sobre educação

- . Conviverem mais com os alunos, inteirando-se dos seus problemas
- . Entrosarem-se com o todo da escola
- . Assistirem as aulas dos professores iniciantes e procurar ajudá-los
- . Realizarem um trabalho integrado: no 1º momento com o corpo docente e administrativo e posteriormente com os alunos, pais e professores para a formação da consciência coletiva
- . Os especialistas podem fazer um bom trabalho porque eles têm tempo, não estão em classe, por isso podem se preparar com leituras, pesquisas e trazer subsídios para as discussões em grupo.

Pelos dados coletados e sugestões apresentadas, que tipo de especialistas os professores querem na escola? Um profissional competente que tenha vivência de classe, que tenha uma visão global da educação e da problemática da escola, dinâmico, corajoso, democrático, bem relacionado e que tenha liderança suficiente para impulsionar o grupo a crescer profissionalmente. Na realidade, o professor, devido às deficiências de sua formação, necessita do especialista para auxiliá-lo a aperfeiçoar a sua prática porque sozinho se sente impossibilitado. Este especialista, porém, deve ser alguém realmente capaz e em quem o professor possa acreditar e confiar.

Se a formação, as leis e as determinações que levaram a criar a função de especialista não se preocuparam em

dotar esse profissional com a competência devida para exercer sua função no sistema educacional, é porque não houve e não há interesse em que ele seja eficiente. Portanto, as condições dadas levam-no a uma prática ineficiente. Diante do "destino" para nós traçado, que rumo tomará nossa prática? Ou resgatamos nossa competência para ocupar o espaço que já está determinado para a função de especialista, ou continuaremos sendo elementos discriminados dentro do sistema, profissionais "testa de ferro" e "bode expiatório" do fracasso escolar ou das falhas da escola.

Intervim com toda esta argumentação para levar o grupo à reflexão de uma nova prática. Reforcei uma vez mais a necessidade de leituras para a aquisição de um suporte teórico mais abrangente, que leve a articular teoria e prática e a entender as relações existentes entre a prática social e a prática pedagógica, para um posicionamento mais seguro quanto ao compromisso do trabalho educativo. Apresentei uma bibliografia, que me auxiliou neste sentido, para que o grupo lesse e discutisse. Como o ano já estava terminando e os dias para estudo tornavam-se cada vez mais escassos, as especialistas decidiram fazer as leituras individualmente. Talvez as leituras não tenham sido feitas, mas a idéia de que eram necessárias para uma prática mais eficiente ficou bem assimilada pelo grupo.

A partir desses encontros ficou bastante claro nosso contrato de trabalho: as três, juntamente com a pesquisadora, comporiam o grupo de coordenação da pesquisa, para, num trabalho conjunto, planejarmos projetos de ação que di-

recionassem um trabalho coletivo na escola. Em seguida, era o momento de ampliar o trabalho para a direção da escola, a qual faria parte do grupo de coordenação, mesmo porque os problemas com relação à direção já estavam sendo discutidos pelo grupo e sua solução exigia a participação da direção.

2. O TRABALHO COM A DIREÇÃO

Para que haja melhor esclarecimento do trabalho desenvolvido, é importante que se descreva, desde seu início, a situação da direção desta escola em virtude da qual o trabalho pedagógico sempre foi atingido de forma negativa.

A escola começou, sendo mal administrada. As direções eram nomeadas "via" política partidária, sendo desnecessário se ater a este aspecto para entender a postura e o compromisso profissional das pessoas que se aliam aos interesses politiquinhos para reivindicar cargos bem remunerados.

Em 1986, ocorreram pela primeira vez eleições para direção de escola. Talvez por ser um fato novo e pelo despreparo de professores, pais e alunos no exercício consciente do voto, foi eleita para dirigir a escola uma professora totalmente desprovida de compromisso educativo e competência administrativa. Se os problemas da escola já eram complicados, com a posse da nova diretora se complicaram ainda mais. A desorganização, a indisciplina e a falta de autonomia do Colégio frente aos órgãos hierarquicamente superiores, avançavam à medida que o fraco desempenho da direção se acentuava. Em 1987, quando o novo governo fechou o processo democrático nas escolas, baixando o decreto que anulava as eleições de direção e a criação de Conselhos Deliberativos,⁵ a atual diretora incorporou-se às determina-

⁵ Conselhos Deliberativos eram conselhos compostos por elementos dos vários segmentos da escola que deliberavam sobre todas as decisões da escola.

ções autoritárias da política governamental para se manter no cargo. A partir disso, a situação na escola ficou inflamada. A diretora assumiu uma postura autoritária, negando-se ao diálogo com professores e alunos, repassando discretamente ao poder imediato os problemas que por incompetência não conseguia resolver. As determinações providas "de cima" não podiam ser questionadas, apenas cumpridas. Os professores mais críticos e questionadores eram discriminados e seus nomes eram citados como elementos que impediam a realização do trabalho administrativo e pedagógico. A coordenadora da Coordenação Local de Educação (CLE) se achava no direito de entrar na escola e ameaçar com voz alterada alunos e professores. Os conflitos entre direção, professores e CLE se acentuaram de tal forma, que conduziram a medidas opressivas e arbitrárias a pedido da UCRE e executadas pela Secretaria de Educação: uma suspensão de cinco dias a quatro professores capacitados e responsáveis, pelo fato de eles se posicionarem contra as atitudes arbitrárias dentro da escola. Este ato tornou a situação da escola insustentável, provocando um clima de revolta e rejeição da diretora ainda maior por parte de professores e alunos. Por este motivo, a diretora foi afastada da escola por um tempo determinado, sendo substituída por um diretor experiente na função, até a situação se normalizar. Foi nesta época, agosto de 1988, que iniciei meu trabalho de pesquisa na escola. O momento era bastante delicado, o clima era de desconfiança e o trabalho pedagógico estava esfacelado. O novo diretor era uma pessoa muito comunicativa, dinâmica e bastante democrática,

mas, como havia sido indicado pela UCRE, os professores desconfiavam que o mesmo viesse com orientações determinadas a respeito dos seus colegas punidos. A situação só se normalizou quando o diretor esclareceu que não havia por parte dele qualquer outro comprometimento que não fosse o de promover um bom trabalho na escola durante o período que estaria substituindo. Este compromisso foi demonstrado pelo trabalho que vinha desenvolvendo. A presença contínua dele na escola e a forma democrática de agir e exigir trabalho, incentivou a assiduidade dos professores, melhorou a disciplina dos alunos e a escola ficou mais organizada. O apoio do diretor à pesquisas foi total. Marcou reuniões em horário escolar para que todos os professores estivessem presentes para entenderem e colaborar com o trabalho. Percebi que ele não acreditava no trabalho dos especialistas quando fez a seguinte colocação: "eu sei que deve existir uma função para os especialistas na escola, mas até hoje eu não sei exatamente o que eles fazem". Mesmo assim, aceitou a pesquisa e se dispôs a colaborar no que fosse necessário. Assim como se manifestou desconhecedor do trabalho das especialistas, até então não havia sido interesse em conversar com as três para saber o que elas faziam. Os dois segmentos estavam totalmente distanciados. Nem as especialistas se dispuseram a esclarecer para o novo diretor suas funções.

A falta de comunicação e discussão entre os vários segmentos da escola impedia a compreensão do todo e a construção de um projeto pedagógico coletivo onde as funções se interligam e se completam. Para que isso acontecesse, era

preciso romper com a divisão do trabalho educativo onde cada função se mantinha isolada sem o envolvimento com o todo. Esta divisão está muito arraigada no processo escolar e é preciso muita discussão para que as pessoas consigam se libertar do individualismo e do corporativismo para formar uma consciência coletiva, comprometida com um processo global. Era tão marcante essa divisão, que cada setor da escola tinha seu local próprio de trabalho: cada especialista na sua salinha, o diretor no seu gabinete, os professores nas suas salas de aula e cada qual na sua atividade sem que a mesma fosse conhecida pelos demais.

Muitas vezes, nos encontros com as especialistas, já havíamos discutido esta questão, mas a idéia não estava bem assimilada, era preciso um pouco mais de esforço para romper com esse isolamento, fruto de uma prática de muitos anos. Neste caso, o melhor mesmo é apelar para a "paciência" e aguardar os acontecimentos. Não foi preciso esperar muito, bastou um comentário do diretor com os professores a respeito do trabalho das especialistas para que os ânimos se alterassem a ponto de surgir um conflito entre ambas as partes. O conflito foi oportuno e proveitoso, pois conseguiu aproximar os dois segmentos e direcionar um trabalho conjunto. Discutimos com a direção toda a questão do trabalho fracionado dentro da escola e a importância de um trabalho integrado, onde a participação de todos era fundamental e necessária. A direção se dispôs a planejar e discutir todas as decisões com a equipe das especialistas. Como estava se aproximando a época das matrículas, nos reunimos para dis-

cutir a elaboração de um plano de matrícula com a participação da direção, especialistas, secretários, auxiliares e professores. Neste caso, a matrícula seria efetuada em séries, sendo que cada professor matricularia os alunos da série em que iria atuar, oportunizando, desta forma, um primeiro contato com os pais. As fichas de matrícula seriam atualizadas e os demais setores atuariam juntamente com os professores na matrícula para também conhecerem a realidade dos alunos. Infelizmente o plano não foi colocado em prática em virtude da propaganda feita pelo governo na televisão, divulgando que a matrícula seria automática, portanto dispensava os pais de efetua-la na escola. Por este fato, fica comprovada a dificuldade que a escola tem para efetuar planos que venham contribuir para um trabalho mais criativo e adaptado à sua realidade. A autonomia da escola fica restrita ao esquema determinado pelos órgãos superiores.

Apesar do plano de matrícula não se ter efetuado, o trabalho foi feito em conjunto, direção e especialistas, serviu para desencadear outros planos, caminhando para o direcionamento de uma prática conjunta. Discutimos a organização das turmas, o calendário escolar, o diagnóstico da realidade da escola e a elaboração de um cronograma de atividades para o término do ano.

Um dos pontos que acho relevante registrar é a questão do diagnóstico. A maioria das escolas trabalha sem um conhecimento mais profundo da realidade. Os planos de trabalho são baseados em programas já fixados e adaptados à realidade é que se adapta aos planos. Sugeri ao grupo que se

efetivasse um diagnóstico com dados reais e em cima disso se elaborasse o plano geral da escola para o ano seguinte. Percebi que o interesse pelo trabalho de diagnóstico foi insignificante, portanto solicitei a colaboração da administradora e levantamos os dados mais importantes da realidade, quais sejam: situação econômica das famílias, profissão dos pais, número de filhos, nível de escolaridade dos pais, tempo disponível para auxiliar os filhos etc. De posse do diagnóstico, passamos a apresentá-lo aos professores e demais elementos da escola para que todos tivessem uma visão geral da realidade escolar. Através deste trabalho, foi possível perceber a desorganização da escola com relação aos fichários dos alunos, bem como a desinformação dos elementos que nela trabalham a respeito da comunidade e dos alunos.

Percebi também que, apesar de toda a boa vontade e dinamismo do diretor, as suas decisões nem sempre eram conscientes, exigindo de nossa parte uma cobrança contínua para que as discussões e decisões fossem colocadas em prática. O trabalho, apesar de não ser fácil, se desenvolvia lentamente, até ser perturbado pela notícia do retorno da diretora licenciada. O clima de tensão e descontentamento veio perturbar o desenvolvimento tranquilo das atividades. Especialistas, professores e alunos se manifestavam contra o retorno da diretora. Não se sabia como estava a posição dos pais com relação à diretora, já que sua eleição deveu-se ao alto percentual de votos alcançado entre os pais. Sugeri uma reunião com diretoria da Associação de Pais e Professores para discutir a questão. O presidente da Associação, juntamente

com os demais membros da diretoria, tendo em vista os fatos ocorridos e considerando-os prejudiciais ao bom andamento da escola, acharam por bem convocar uma assembléia de pais para se proceder a uma avaliação da situação da escola antes e durante a atual gestão e talvez encaminhar um pedido de permanência do atual diretor, na escola.

A reunião havia sido marcada, mas o diretor, por insegurança, aconselhou o Presidente da APP comunicar à 1ª UCRE o evento. Infelizmente o caráter da reunião foi totalmente desvirtuado. A data e a agenda da reunião foram modificados sem consentimento dos demais membros da diretoria. Perdemos todo o controle da situação, pois foram feitas articulações de forma a conduzir a reunião para o conflito entre pais e professores. O clima de revolta pela ingerência do poder dentro da escola se tornou insustentável. Os ataques infundados de dois pais de alunos a professores levavam a crer que estes pais estavam cumprindo tarefas pré-determinadas. A situação necessitava ser esclarecida. O grupo de coordenação discutiu entre si e com os professores a viabilização de uma reunião com as chefidas da 9ª CLE e 1ª UCRE, na escola, para que os desentendimentos existentes entre esses dois órgãos e a escola ficassem esclarecidos e, conseqüentemente, superados. Com o consentimento de todos, a reunião foi marcada, e teve início o trabalho de pesquisa-ação com os professores. A reunião e as conclusões serão relatadas posteriormente.

O trabalho conjunto com o diretor vinha acontecendo normalmente sem problemas. A questão da comunicação entre

diretor e especialistas estava solucionada, porém o problema não estava de todo superado, pois a presença daquele diretor era provisória. Era preciso iniciar um novo trabalho com a diretora que estava licenciada tão logo a mesma retomasse. Essa questão será melhor esclarecida no relato do trabalho com os professores, mas é importante destacar antes alguns pontos relevantes no trabalho com a direção:

- a) Em momento algum da pesquisa, houve, por parte da direção, um real envolvimento e compromisso com o trabalho. A sua participação era quase que forçada pela pesquisadora e especialistas. A cobrança tinha que ser contínua.
- b) Um trabalho integrado com uma direção nestas condições é praticamente impossível: 1º) porque o grupo de professores é dependente de uma autoridade legalmente constituída, que "force" sua participação; 2º) porque uma direção insegura, incompetente e descomprometida, alimenta e estimula o comodismo e descompromisso dos que não têm interesse em mudar; 3º) porque é desgastante um trabalho conjunto, quando a direção é totalmente desprovida de auto-crítica para entender que é rejeitada pelo grupo, sendo, conseqüentemente, uma das causas da desintegração dentro da escola.

(O 2º e 3º itens da linha b, referem-se especificamente à diretora que estava para retornar).

3. TRABALHO COM OS PROFESSORES

Como já foi dito anteriormente, a situação conflitante na escola provocada pela notícia do possível retorno da diretora que se encontrava afastada, conduziu a uma reunião com as chefias dos órgãos imediatos (UCRE e CLE), desencadeando o 3º momento da pesquisa — o trabalho com os professores.

Antes de relatar o resultado da reunião, é interessante registrar o contato que eu e as especialistas tivemos com a diretora da 1ª UCRE quando fomos convidá-la para a reunião.

Inicialmente nos recebeu com uma certa desconfiança, pois já estava muito bem informada dos acontecimentos ocorridos na assemblêia dos pais. É preciso atentar para um detalhe. A Associação de Pais e Professores tem autonomia para convocar assembléias sempre que achar necessário, independentemente do consentimento ou não dos órgãos superiores e mesmo da direção da escola. No Colégio "Maria José Barbosa Vieira", porém, a reunião passou pelo crivo da UCRE e CLE a ponto de ser articulada da forma como lhes convier. Já estando a diretora da UCRE informada de tudo, foi logo incriminando os professores como causadores dos conflitos na escola. A posição autoritária da referida diretora nos levava a crer que a mesma queria nos convencer de que estava coberta de razão e, portanto, deveríamos aplaudí-la pelas medidas já tomadas com relação aos professores. Incriminou a

escola de não estar cumprindo o calendário escolar, defendendo com convicção o trabalho da diretora da escola que se encontrava afastada. Argumentou que deixou de ser a favor da eleição de direção nas escolas, por entender que as direções eleitas, na única eleição havida, não corresponderam às suas expectativas. Quanto à questão da participação dos alunos nas discussões dos assuntos gerais da escola, era contra por considerar esta atitude "democratite" e não democracia. Parecia não ser verdade que esta pessoa, assim falando da forma mais autoritária possível, fosse a mesma professora que há dois anos atrás, no processo de elaboração do plano estadual de educação e nos movimentos de mobilização dos professores, fazia uso freqüente do microfone para denunciar atos autoritários do governo, defendendo com fervor a participação de todos os segmentos da comunidade escolar nas decisões gerais da escola. Após termos ouvido todo seu discurso autoritário, expusemos os objetivos da reunião para a qual estávamos solicitando sua participação. Ela aceitou participar, mas impôs condições posicionando-se da seguinte forma: "... eu vou, mas não para ser agredida, porque se eu for agredida tomarei atitudes sim, e se eu tiver que ir na escola para ter que tomar atitudes prefiro não ir".

Deu para perceber claramente que a diretora só sabia lidar com os conflitos apoiando-se nos instrumentos que o poder lhe conferia. Garantimos, porém, que o objetivo do encontro era para acertar, e não tornar a situação ainda mais difícil, pois os professores estavam dispostos a conversar calmamente com quem soubesse ouvi-los. Ficou confirmada a

sua presença, bem como da coordenadora local, e a reunião aconteceu no dia 7 de novembro de 1988. A maioria dos professores estiveram presentes, como também o diretor em gestão, as especialistas e demais funcionários. As duas chefias (UCRE e CLE) se dispuseram a ouvir os professores a respeito da situação da escola e do desempenho das duas direções, a anterior e a atual. O grupo foi unânime em relatar os problemas criados na escola pela falta de liderança, incompetência e descompromisso com a qualidade pedagógica do trabalho educativo, por parte da diretora licenciada. Por outro lado o grupo se manifestou satisfeito com o desempenho do atual diretor por considerá-lo capaz de conduzir o trabalho escolar de forma democrática, criando condições favoráveis para a melhoria do trabalho pedagógico na escola.

Após concluídos os relatos com esclarecimento dos fatos ocorridos, a diretora da 1^a UCRE concluiu a reunião dizendo lamentar ter ouvido dos professores apenas referências negativas a respeito do desempenho da primeira diretora, mas reafirmou o retorno da mesma para o ano seguinte. Depois desse posicionamento, alguns pontos, ainda duvidosos, ficaram esclarecidos para o grupo.

- . O compromisso da 1^a UCRE, na pessoa de sua chefia, não era com o bom trabalho na escola e sim, com a manutenção da diretora no cargo.
- . O fato de manter a diretora no cargo seria uma forma encontrada para incriminar os professores e justificar a punição aplicada aos mesmos, origem do afastamento daquela.

- . Apesar de as duas chefias terem uma idéia distorcida a respeito do desempenho dos professores, baseada em informações fornecidas pela direção, e embora comprovassem o contrário, preferiam mantê-la como forma de justificar suas atitudes desprovidas de objetividade.

Depois dessa reunião, a ingerência desses dois órgãos na escola ficou neutralizada. A diretora prolongou sua licença até o final do ano e a situação se normalizou. A partir desse momento, o trabalho com os professores ficou mais concretizado. Os professores já sentiam a equipe dos especialistas atuando com mais intensidade no processo global da escola. Todos os planos e projetos elaborados pelo grupo de coordenação da pesquisa (especialistas e pesquisadora) eram apresentados aos professores para novas discussões e conseqüentes realizações. Nesta época, a Secretaria de Educação tinha enviado para as escolas um documento para ser analisado, a partir do qual cada Unidade Escolar deveria montar a sua proposta de trabalho para 1989. O documento apresentava quatro tópicos básicos:

- . Garantir a escolarização para todos;
- . Garantir a permanência do aluno na escola;
- . Descentralizar para garantir a eficiência;
- . Capacitar recursos para atender às exigências do desenvolvimento.

⁶ Apostila mimeografada - sem título - SEE/SC/CODEN/1988.

O documento foi lido, analisado e discutido em conjunto, e o resultado do estudo foi compilado pela coordenação e devolvido ao grupo para aprovação e assinatura. Na conclusão do estudo, constavam o histórico da escola, suas precárias condições e um diagnóstico completo da realidade escolar para que os técnicos, que planejam a nível de gabinete, tomassem conhecimento da verdadeira realidade e para que os projetos pudessem ser elaborados respeitando as condições reais das escolas.

É importante transcrever a análise do documento feito pelo grupo, para compreender as contradições do documento da SEE:

"Após estudar e discutir o documento elaborado pela equipe técnica da SEE, concluímos que:

O suporte teórico em que está fundamentado o documento teoriza de forma clara e precisa o anseio da grande maioria desprivilegiada da nossa sociedade, qual seja, o acesso ao saber universal através de uma escola pública de qualidade. A nível de execução, porém, consideramos contraditório e difícil de ser concretizado, se analisarmos a atual política educacional catarinense. É importante lembrar que uma proposta de educação democrática só pode fluir e se concretizar dentro de uma conjuntura democrática. No momento, nossa conjuntura educacional e social está mais para a opressão do que para a participação. As normas são impostas de "cima para baixo", sem nenhuma participação das bases. Como entender uma postura político-pedagógica redimensionada na direção de uma nova concepção de educação, se a mesma

deve se enquadrar num esquema de poder já determinado? Entendemos, como o próprio documento diz, que essa postura político-pedagógica está inserida numa totalidade, dentro de um contexto histórico, portanto, não pode ser isolada, nem autônoma. O próprio documento discretamente responsabiliza o professor pela qualidade do ensino, portanto já é determinante.

Como exigir do professor uma postura identificada com as classes populares se a maioria teve uma formação autoritária, esvaziada de saber e compromisso político, desenvolvida por uma escola que ao longo desses anos foi e continua sendo seletiva e burguesa?

Temos plena consciência de que o professor precisa atualizar seus conhecimentos, dissolver sua postura autoritária, libertar-se dos métodos antiquados e estáticos, mas é uma prática que precisa ser construída em consonância com uma conjuntura educacional que possa proporcionar tal prática. A boa vontade e o interesse só não transformam, se não houver recursos e condições para o trabalho acontecer.

Entendemos que a qualidade do ensino está inserida num contexto em que o professor é apenas uma peça das muitas que são necessárias para que concretamente a qualidade aconteça".

O estudo do documento, além de ter proporcionado um debate bastante elevado em termos de conteúdo filosóficos, foi relevante no sentido de trazer esses conteúdos para uma análise crítica da prática escolar. Outros problemas do co-

tidiano foram discutidos e tudo levava para uma visão global do processo educacional. Sugeri novos encontros para estudos e o grupo consentiu. Como o ano letivo estava finalizando e não se sabia como iria ficar a situação com o retorno da diretoria afastada, sugeri que se elaborasse um plano de atividades para o início do ano seguinte e que o grupo se comprometesse em mantê-lo, independentemente da direção aceitar ou não. O calendário escolar previa a semana de 13 a 17 de fevereiro para planejamento, mas após discutirmos com o grupo, resolvemos programar uma semana de estudos para posteriormente elaborar o planejamento. Coletamos do grupo sugestões de assuntos para serem estudados em fevereiro e os mais solicitados constaram na programação da semana (anexo 3). A programação da Semana de Estudos e o Calendário letivo foram distribuídos para cada professor no final do ano, para que todos comparecessem aos debates e palestras e ficassem informados dos trabalhos iniciais do novo ano letivo. O ano foi encerrado com uma festa de confraternização, dando a impressão de que os conflitos tinham sido superados.

Um dos pontos que ficou evidente, na avaliação final do ano, foi a necessidade do grupo se manter coeso na volta da diretoria e exigir dela o compromisso com o trabalho já iniciado. Outro ponto relevante foi a decisão tomada pelas especialistas de deixarem suas salinhas e se mudarem para uma sala só, próxima à direção, professores e secretaria, entendendo que o trabalho conjunto era essencial para uma prática mais eficiente.

O ano de 1989 iniciou-se com o retorno da diretora que se encontrava afastada. Nos contatos iniciais que tive com ela, percebi uma certa insegurança com relação ao grupo, mas manifestou-se muito interessada em se inteirar do trabalho já planejado, dispondo-se a colaborar no que fosse necessário.

Os trabalhos da Semana de Estudos se desenvolveram com algumas dificuldades providadas pela mudança de direção. Os professores mais submissos e alienados não compareceram no trabalho da Semana, por entenderem que o mesmo não partiu da direção. Os professores da noite esqueceram do compromisso assumido no final do ano anterior. Além disso, o descontentamento de muitos professores pelo retorno da diretora deixava a situação um pouco perturbada. A escola estava novamente dividida.

Aqui é possível perceber a importância de uma boa direção, pois o grupo estava sequioso por uma liderança que fosse capaz de promover a integração e o crescimento para trabalhar coletivamente num processo de transformação.

A Semana de Estudos foi valiosa para os que participaram. As palestras proferidas pelas professoras da Universidade proporcionaram momentos de discussão e reflexão que contribuíram para o desenvolvimento de posturas mais críticas e conscientes. O trabalho de Estudos Sociais, desenvolvido pela orientadora Leda, conduziu à reflexão da questão interdisciplinar das diversas áreas de estudos, mostrando que os conteúdos estão interligados, portanto não podem ser divididos em disciplinas estanques que fragmentam o saber

universal, impossibilitando ao aluno uma visão global da realidade. "A consciência crítica", disse a orientadora Leda.

"(...) não se constrói criticando, ou derubando a ideologia dominante para impor ao aluno uma ideologia adversa, a consciência crítica se constrói oportunizando ao aluno condições dele próprio enxergar o real e o ideológico, para poder opinar, avaliar e concluir".

Além das palestras, debates e estudos foram reservados espaços para a discussão dos problemas da escola e para levantar propostas de trabalho para o ano. A questão da direção voltou à tona e as intrigas passadas foram novamente discutidas, até chegar a um esgotamento de mágoas, vinganças e tudo mais que estava em ebulição.

A diretora se dispôs a ouvir tudo, inclusive as críticas sobre seu mau desempenho e descompromisso com o trabalho educativo. Após longa discussão entre as duas partes, direção e professores, os conflitos foram se diluindo à medida que se esgotavam todas as mágoas reprimidas. A diretora se comprometeu perante o grupo a se engajar no trabalho e discutir todas as decisões em conjunto, inclusive todas as normas provindas da SEE, UCRE e CLE. Ficou "amarado", também, que o trabalho de pesquisa, que já estava acontecendo, necessitava de apoio e participação da direção, e que todos os planos e projetos seriam elaborados pelo grupo de coordenação, do qual participaria a direção, sendo posteriormente apresentados ao grande grupo para discussão, reflexão e ação. Já que não estavam todos os professores

presentes no trabalho da Semana, ficou decidido que seriam realizadas reuniões por turno, na 1ª semana de aula, com todos os professores e funcionários para expor e discutir as propostas já levantadas e aprovar as que a maioria considerasse válidas para serem concretizadas durante o ano.

Tão logo as aulas se iniciaram foram realizadas duas reuniões por turno num total de seis reuniões. Achei necessário fazer algumas intervenções para "sacudir" o pessoal ausente na Semana de Estudos. Aproveitei as colocações de Joãozinho Trinta numa entrevista dada na TV Globo por ocasião do Carnaval, em 11/02/89: "A pior miséria é a miséria intelectual". Infelizmente muitos professores carregam consigo este tipo de miséria. Uma professora interrompeu para se defender, dizendo não saber de nada, pois não participou do planejamento da Semana. Retruquei dizendo que ela devia ficar mais atenta ao que se propõe em termos de grupo e que, mesmo não sabendo, o ano escolar havia começado dia 13/02 e, portanto, ela deveria estar cumprindo seu horário na escola. Perguntei: - Será que para participar de algo que venha a contribuir para ampliar nossos conhecimentos e aperfeiçoar o nosso trabalho, precisamos receber uma convocação? Que tipo de profissionais somos? Onde fica nosso compromisso com o aperfeiçoamento profissional? Ou será que pensamos que já estamos prontos e acabados e que já sabemos demais? Continuei argumentando com as falas de Joãozinho Trinta.

"Devemos ser ousados para poder inovar. A situação do país, hoje, requer inovações

e para que isso aconteça é preciso que cada qual, no espaço que lhe cabe, inove idéias, atitudes, posturas, mas para isto precisa ter a coragem de ousar".

Acrescentei que o medo, a submissão e a dependência nos conduzem a uma prática medíocre, que em nada contribui para provocar mudanças sociais. Alguns professores ainda contribuíram com as minhas falas colocando a importância e a validade da semana de estudos para iniciar o ano com idéias renovadas. Foi necessário esta intervenção para forçar o grupo a se comprometer, tentando desenvolver uma consciência coletiva.

As propostas levantadas foram discutidas e apreciadas pelo grupo, em seguida datilografadas e distribuídas para todos os elementos do grupo, com o compromisso de todos colaborarem para que as mesmas fossem cumpridas (anexo 4). Apesar das propostas terem um caráter apenas reivindicatório e organizacional, foram válidas no sentido de fazer o grupo se sentir parte do todo da escola e comprometido com este todo. A inexpressiva atuação da diretora e o desgoverno dentro da escola forçavam o grupo a se organizar para participar das questões administrativas.

Um outro ponto que ficou "amarrado" nas discussões foi a elaboração de um planejamento geral e participativo para o ano de 1989. Ficou decidido que o grupo de coordenação, que possuía uma visão mais global da problemática da escola, com dados mais concretos, faria um esboço do plano e traria como subsídio para a discussão no grande grupo. A reunião foi marcada para o dia 9 de março e teve a partici-

pação dos representantes da Associação de Bairro, Associação de Pais e Professores, direção, especialistas, professores e demais funcionários. O plano elaborado pelo grupo de coordenação foi aprovado com alguns acréscimos na questão específica da direção. O grupo exigia mais desempenho e, portanto, elaboraram um objetivo específico para ser realizado pela direção. O planejamento (anexo 5) versava sobre três tópicos básicos:

- a) integração - do pessoal, das disciplinas, da comunidade das associações
- b) aperfeiçoamento - corpo docente, administrativo e especialistas
- c) reivindicações.

Neste encontro ficou firmado, uma vez mais, o compromisso de todos com o coletivo da escola. Tentava-se trabalhar essa idéia em cada encontro, mas era difícil de ser assimilada pelo grupo. Alguns elementos mais comprometidos incentivavam o compromisso dos outros, mas as condições da escola e da própria conjuntura educacional estimulava o individualismo, o comodismo e a alienação.

Após o planejamento, ficou decidido que se faria um estudo dos programas de ensino para em seguida cada professor elaborar seu planejamento, tentando interligar os conteúdos com a realidade do aluno, com as disciplinas entre si e com o planejamento geral da escola. Infelizmente o estudo de programas só se efetuou com os professores de 1ª a

4^a série, porque a maioria dos professores de 5^a a 8^a série não compareceu.

A partir desse momento, começou a se diluir o compromisso assumido com o coletivo, o que foi se acentuando à medida que o trabalho ia se desenvolvendo.

A data marcada para a elaboração do planejamento foi adiada, porque o grupo de professores de 1^a a 4^a série não concordou em dispensar os alunos novamente, tendo em vista a dispensa ocorrida por ocasião da entrevista com os pais, os professores se sentiam temerosos pelas possíveis críticas que pudessem vir a receber dos pais por mais uma dispensa de aulas. Além disso, desrespeitaram a decisão do grande grupo, por trocarem a data sem consentimento dos demais. Tendo em vista este fato, o planejamento ficou transferido para o final de março, pois aconteceram as greves que interromperam a seqüência das atividades, e o planejamento fugiu aos objetivos previstos.

Antes das greves, porém, conseguimos realizar uma reunião de pais para expor o planejamento geral da escola e discutir as normas de trabalho para o ano. Estavam presentes mais ou menos 30% dos pais, direção, especialistas e alguns professores. Era muito difícil o comparecimento dos professores nas reuniões de pais, só vindo os mais comprometidos. O planejamento foi apresentado para ser discutido, mas a participação dos pais foi muito passiva. A escola está muito distanciada da comunidade e até desacreditada. A única colocação feita por um pai, que é formado em direito, foi com relação ao cumprimento dos dias letivos. Essa idéia,

divulgada intensivamente e cobrada pela UCRE, CLE e direção, foi assimilada pelos pais de tal forma, que passou a ser a única coisa que sabiam cobrar da escola: cumprimento dos dias letivos. Atente para a colocação feita pelo pai do aluno:

"A minha preocupação é que essas reuniões e cursos programados para os professores vão prejudicar o número de dias letivos. Eu acho que os professores já vêm preparados da faculdade, não precisam de mais cursos".

Mais uma vez é preciso tolerar e aguardar que as pessoas amadureçam as idéias, apelando para a "paciência histórica". Na comunidade prevalece uma mentalidade muito reacionária, alienada e submissa a esquemas autoritários. Também a escola nunca fez nada para a comunidade avançar em termos de idéias.

Depois da reunião de pais, o trabalho foi interrompido pela greve geral dos trabalhadores e pela greve do magistério.

O plano de curso dos professores foi marcado para o dia 17 de março mas, tendo em vista o clima de paralisação, a maioria dos professores não compareceu e o objetivo do trabalho foi por água abaixo. Os professores continuaram com o esquema de planejamento tradicional e, além disso, alguns deles se rebelaram contra a Semana de Estudos que ocupou o tempo determinado para o "tal" planejamento. Haja "paciência histórica" para suportar posturas tão reacionárias!

A idéia de integração se diluía à medida que as posturas individualistas se delineavam nas atividades coletivas. Com a greve do magistério, que durou 18 dias, a integração ficou praticamente esfacelada. As posturas se definiram e o grupo rachou ao meio, 50% aderiu ao movimento, 50% ficou trabalhando em classe. Os professores que não aderiram ao movimento justificavam-se dizendo estarem preocupados com a perda de aula dos alunos, o que poderia prejudicá-los no cumprimento da programação. Essa preocupação, porém, não coincidia com a prática destes professores, que se utilizavam de métodos antiquados, posição autoritária, aulas "de saliva e giz", numa rotina de anos.

A greve teve algumas conquistas, apesar da desunião da categoria houve reposição salarial, implantação da 2ª etapa do plano de carreira do magistério e não desconto dos dias parados, ao contrário do que aconteceu nos anos anteriores. Após o retorno dos professores grevistas, foi realizada uma reunião com todos os setores da escola, sob a liderança dos professores representantes da classe na escola. Nesta reunião foram repassadas as informações e feita uma avaliação do movimento na escola. A reflexão sobre a necessidade de posturas mais conscientes e comprometidas na educação, resultantes das colocações feitas pelos professores mais críticos e conscientes, foram válidas para sacudir os colegas mais alienados. Apesar da reunião ter ocorrido sem conflitos, a integração do trabalho já estava "diluída". Primeiro porque o grupo, para manter o compromisso com o coletivo, dependia de uma liderança forte e competente que ti-

vesse poder de decisão. Segundo, porque a liderança que poderia "amarrar" esse compromisso, não tinha a confiança e a credibilidade do grupo, e nem a competência para fazê-lo.

A partir desse momento, a situação se tornou desanimadora. Dentro desse quadro, as justificativas eram as mais diversas: uns professores não assumiam compromissos por causa da diretora, outros faltavam ao trabalho porque não se sentiam cobrados, outros ainda torciam para que a situação piorasse ainda mais. O desempenho da direção se tornou totalmente apático, e a escola virou um marasmo total. Senti que também as especialistas estavam se deixando contaminar pelo clima de apatia que a escola apresentava. Discuti com elas o problema, mas parecia-lhes que quem deveria resolver a situação seria a direção. Exigi delas ação, cobrança de desempenho da direção e compromisso com uma prática mais dinâmica. Foram momentos construído de repente se dissolvesse no poço de indiferença em que a escola estava mergulhada. Travei discussões quentes com a direção, exigindo dela dinamismo e compromisso com o trabalho educativo. Era muito difícil para mim aceitar aquela situação, pois meu envolvimento com a escola prejudicava a objetividade das minhas colocações. Ao perceber isto ausentei-me, deixando algumas tarefas combinadas para as especialistas realizarem.

Ao retomar, pude avaliar com mais objetividade vários aspectos do trabalho com o grupo de coordenação. Um deles foi a questão do contrato de trabalho, isto é, a aliança dos interesses comuns. Percebi que este contrato estava

sendo prejudicado tanto por falha minha — que não estava respeitando o ritmo de avanço dos pesquisados — como destes, pela morosidade em acompanhar as ações planejadas em conjunto. Esta aliança de interesses comuns centrava-se no compromisso com transformações em suas práticas envolvendo o todo da escola. Discutimos e avaliamos o trabalho até então realizado e cada elemento colocou suas dificuldades. A supervisora dizia admirar meu dinamismo e entusiasmo pelo trabalho educativo, mas não conseguia acompanhar meu "pique". A orientadora disse que estava se sentindo inferiorizada dentro da escola. A administradora não se posicionou, mas, sempre que podia, ausentava-se das atividades. A direção dizia estar cumprindo com o que podia, pois as atividades burocráticas lhe tomavam todo o tempo. Percebi que minhas exigências estavam além do que o grupo poderia produzir. Reconheci, perante o grupo, minha postura autoritária e exigente, redimensionando toda a minha prática. Percebi também que o grupo necessitava de apoio e estímulo para se sentir valorizado. Revi os conceitos já discutidos de "menos valia" e "perigosa modéstia" e decidi me adequar ao ritmo de trabalho do grupo, estimulando com cuidado o crescimento profissional da equipe. A avaliação foi oportuna e valiosa para reanimar o trabalho.

Retomamos o planejamento e resolvemos atacar uma das prioridades — o aperfeiçoamento do corpo docente. Na elaboração de um projeto de curso, porém, nos deparamos com uma triste realidade: a escola não possuía sequer uma resma de papel para rodar uma apostila. Pedidos já haviam sido

feitos à CLE e nada nos foi concedido. É a miséria que a escola pública apresenta. Discutimos a questão e resolvemos convocar a Associação de Pais e Professores (APP), as Associações de Bairro (AMAPAC e ACIJ), para viabilizar uma promoção a fim de levantar os recursos necessários para levar adiante o trabalho. Decidiu-se organizar um bingo que não tivesse apenas o objetivo de angariar fundos, mas fosse aproveitado para esclarecer os pais sobre: as precárias condições da escola; o desinteresse do governo com a escola pública; o não retorno dos impostos pagos à educação das classes pobres; a baixa remuneração dos professores e a falta dos instrumentos básicos necessários para dar aulas de boa qualidade. Além disso, a promoção seria utilizada como estratégia para aproximar os pais da escola, já que eles estavam afastados. Essas idéias foram discutidas com professores, pais e alunos e a participação ou não na promoção ficou a critério de cada um. Ao se discutir a idéia com os professores, as opiniões se dividiram. Um grupo se posicionou contra, alegando que este tipo de promoção desincumbe o governo das suas obrigações de manter e equipar a escola, e que a função da escola não é esta. Concordei, em tese com tais colocações, mas era preciso que as mesmas fossem acompanhadas de ações, pois a contestação como um fim em si mesma em nada contribui para reverter a situação precária que a escola se encontra.

Apesar das dificuldades, o bingo aconteceu e alguns objetivos foram alcançados. Foi possível esclarecer aos pais, não a todos, as condições precárias da escola, conscienti-

zando-os da questão política do trabalho pedagógico; a direção despertou para se empenhar um pouco mais no compromisso com o trabalho de sua incumbência, os fundos arrecadados foram suficientes para comprar o material pedagógico solicitado pelos professores e o material necessário para a realização do curso de matemática e estudos sociais, os pais participaram intensamente da promoção, o compromisso das especialistas com as atividades globais da escola ficou mais consistente. A partir de então, o envolvimento da administradora no trabalho conjunto da equipe ficou mais esclarecido.

Nesta época, o primeiro Conselho de Classe já havia sido realizado. Um dos problemas apresentados, pelos professores, foi a indisciplina nas 5^a séries do 1º grau. Os professores solicitaram um trabalho das especialistas com os alunos destas classes para solucionar o problema. Discuti com a equipe a questão e resolvemos planejar sessões de classe para investigar as causas do problema. A orientadora e eu realizamos as sessões de classe, aplicando uma técnica de conhecimento pessoal. Constatamos que:

- a) os alunos apresentavam alto nível de rejeição de si mesmos
- b) não gostavam da escola e nem dos professores mais autoritários

A técnica consistia em desenhar a si mesmos numa folha de papel, recortar e colar num grande cartaz que representaria o retrato da turma. Encontramos dificuldades

te tipo:

- 1) os alunos não queriam se desenhar porque tinham vergonha;
- 2) quando desenhavam, escondiam seus desenhos;
- 3) os que desenhavam tinham dificuldade de recortar e expor seus desenhos;
- 4) a maioria desenhava seus corpos deformados;
- 5) alguns meninos se desenhavam como mulheres;
- 6) outros ressaltavam de forma desproporcional os órgãos genitais.

Além da questão da rejeição, existia a questão da sexualidade, que, na faixa etária em que os alunos se encontravam, exigia uma boa orientação e esclarecimentos sobre o assunto.

Depois das constatações feitas, discutimos na equipe toda a problemática e a seguir levamos a discussão aos professores, para que, juntos, especialistas e professores, desenvolvessem um trabalho com os alunos a fim de solucionar o problema. O trabalho ficou para ser desenvolvido da seguinte forma: a orientadora faria duas sessões em cada turma sobre a questão da rejeição; a equipe da "Casa da Mulher"* trabalharia a questão da sexualidade; e os professores arcariam com a parte mais importante de todo o problema — a aceitação do aluno com todos os seus problemas, compreensão quanto às atitudes agressivas e rebeldes, cons-

* Casa da Mulher — uma organização de mulheres de várias categorias profissionais, que se dispõe a prestar serviços às instituições e à comunidade — sede Florianópolis.

truindo uma relação afetiva e democrática no desenvolvimento de suas aulas. Toda a proposta foi aceita mas a concretização ficou defasada porque:

- 1) A equipe da "Casa da Mulher" suspendeu as sessões sobre a sexualidade por considerar complicado o nível de maturação do grupo (uns avançavam demais nas informações, em oposição à ingenuidade e imaturidade de outros que se sentiam agredidos com as informações).
- 2) A postura autoritária de muitos professores impediu o desenvolvimento de uma relação afetiva e democrática entre professor e aluno, de forma que este pudesse se sentir aceito e caminhar para uma prática de aceitação de si mesmo.

A maioria dos professores ainda não conseguiu se perceber como opressor e se investe da autoridade que "lhes foi outorgada segundo definições sociais arbitrárias" (Cooper, in: Patto, 1986, p. 339) para se sentir superior e criar uma distância ainda maior entre ele e o aluno. Quanto a isso, vale a advertência de Cooper

"Se as pessoas tivessem a coragem de abandonar esta posição falsa de que a autoridade se investe através de papéis e definições sociais arbitrárias, poderiam descobrir fontes reais de autoridade.

(...) A característica essencial da liderança autêntica é a renúncia ao impulso de dominar. Dominação significa controle do comportamento dos outros quando este comportamento representa para o lí-

der aspectos projetados de sua própria experiência" (Cooper, in: Patto, 1986, p. 339).

Essa é uma discussão longa e profunda que precisa ultrapassar o discurso para ser assimilada e concretizada na prática pedagógica do cotidiano educativo e, então sim, a questão disciplinar do aluno terá uma outra conotação e estará estreitamente ligada à prática pedagógica do professor, que fará dela não mais um problema que necessita do auxílio do especialista, mas um desafio para a auto-avaliação e auto-crítica de seu próprio desempenho como educador e capaz de converter toda a situação de aprendizagem num ato autoconsciente tanto para ele, como para o aluno.

Discutimos a questão da disciplina e relação professor x aluno no grupo de coordenação e planejamos uma reunião pedagógica sobre o assunto. Na reunião foi apresentado o filme "Conrack" cuja história ressaltava a prática pedagógica de um professor que, numa relação afetiva e democrática com seus alunos, conseguiu modificar suas vidas, transformando toda uma aldeia de negros subjugados e vistos como inferiores, condenados à exploração e à miséria total. Após a apresentação do filme alguns pontos foram destacados:

- a) a postura política, crítica e consciente do professor;
- b) a relação afetiva e democrática desenvolvida pelo professor em suas aulas;
- c) o rompimento da condição de submissão dos alunos através da assimilação do conhecimento que os tornava capazes de aprender, tornando-os cada dia mais conscientes de suas

- capacidades como qualquer ser humano;
- d) a aceitação dos alunos pelo professor e a credibilidade depositada na capacidade deles;
- e) a coragem e a convicção no seu fazer pedagógico.

A discussão em cima destas questões foi altamente proveitosa e o nível de participação do grupo foi excelente.

Na mesma reunião foi novamente discutida a questão da avaliação. Sugeri que a supervisora apresentasse em cada reunião o quadro do baixo rendimento dos alunos para que fossem levantadas as causas dessa situação e a forma de avaliação realizada. Essas discussões eram importantes, porque o índice de reprovação causava espanto a muitos elementos do grupo que não entendiam o porquê do aluno se sair bem em muitas disciplinas e noutras ser reprovado. Para alguns professores, o aluno era ótimo, para outros o mesmo aluno não conseguia aprender. Junto com estas observações, criticava-se também a forma como a maioria dos professores avaliava e a necessidade de se modificar o sistema de avaliação adotado. Na realidade,

"(...) a avaliação sob uma falsa aparência de neutralidade e de objetividade, é o instrumento por excelência de que lança mão o sistema de ensino para o controle das oportunidades educacionais e para a dissimulação das desigualdades sociais, que ela oculta sob a fantasia do dom natural e do mérito individualmente conquistado" (Soares, in: Patto, 1986, p. 53).

Infelizmente, o professor critica o sistema, mas faz uso de um de seus fortes instrumentos de dominação para discriminar e alijar do processo educacional grande número de alunos das classes desprivilegiadas. A escola, através do sistema seletivo de avaliação, confirma ao aluno a carga discriminatória que a sociedade lhe impôs por pertencer a uma classe desfavorecida; portanto, torna-o incapaz de assimilar um saber que o eleve e o capacite a ser um cidadão participante na sociedade em que vive.

Além das reuniões pedagógicas que oportunizavam o debate sobre educação e sobre os problemas gerais da escola, uma outra atividade que globalizou o todo, envolvendo todas as disciplinas e todos os setores da escola, foi a organização da "Semana do Colégio". A organização ficou sob a responsabilidade de uma comissão eleita pelo grupo, que se reunia em horários extras para planejar as atividades e, em seguida, repassava as decisões para o grande grupo, solicitando a participação de todos. A comissão foi liderada pelos professores de Educação Física, por terem sido os criadores da idéia, e por ser o esporte o ponto alto das atividades da semana. A participação de todos os segmentos da escola nos preparativos da "Semana do Colégio" foi muito boa e criou um clima de trabalho coletivo. A semana, porém, que estava planejada para o mês de outubro, não foi realizada por motivo da greve do magistério que durou um mês. Mesmo assim, a iniciativa valeu pelas discussões, pelo envolvimento de todos nos preparativos e pelo que oportunizou em termos de se viabilizar um trabalho coletivo na escola.

Uma última atividade realizada com o grupo, além da reunião de avaliação da pesquisa que terá destaque à parte, foi a reunião de avaliação do ano. Antes disso, é importante lembrar que a equipe das especialistas foi novamente alterada: voltou a administradora que se encontrava em licença e se afastou a supervisora para um período de três meses de licença prêmio. Em seguida entrou em licença de gestação a orientadora. Esses afastamentos prejudicaram em parte um aproveitamento maior da equipe na realização da pesquisa. Na reunião de avaliação do ano eu contava apenas com a administradora no grupo de coordenação. Discuti com ela, com mais alguns professores e com a direção a necessidade de se avaliar as atividades realizadas no decorrer do ano para se lançar diretrizes de trabalho para o planejamento do ano seguinte. O grupo concordou, mas como o espaço para a reunião era curto, porque o calendário escolar estava quase todo comprometido devido às greves, sugeriu-se que se fizesse um relato do que foi realizado para ser avaliado e discutido no grupo. Elaborei um relatório em cima dos objetivos traçados no planejamento, registrando o que foi realizado, o que deixou de ser concretizado, bem como algumas reflexões para serem trabalhadas no ano seguinte (anexo 6). Após discussão do texto elaborado, algumas sugestões foram acrescentadas para o trabalho do ano seguinte:

- a) os assuntos que não foram discutidos, e que constavam no planejamento, deverão voltar no próximo planejamento
- b) os Conselhos de Classe deverão ser repensados (reservar a 1ª reunião pedagógica do ano para discutir este assunto).

- Foram representadas as seguintes sugestões para reformular os Conselhos: elaborar uma ficha para o regente de classe registrar as ocorrências dos alunos no Conselho, fazer um relatório das decisões e conclusões do Conselho de cada turma e reapresentá-lo nos Conselhos seguintes para saber o que foi executado; determinar tempo para a fala dos professores nos Conselhos.
- c) Continuar com a "Semana do Colégio" e insistir com as reivindicações aos órgãos superiores quanto aos reparos da escola e materiais didático-pedagógicos.
- d) Realizar reuniões de pais por série, apresentar-lhes o calendário escolar, mostrar-lhes as precárias condições da escola, conscientizando-os da necessidade de reivindicar uma escola de melhor qualidade para seus filhos; se os pais não comparecerem no dia da entrega das cadernetas, informá-los do horário em que os professores estarão disponíveis para atendê-los.
- e) Os professores devem se organizar de forma a constituir um grupo comprometido com o todo da escola. E fazer um bom trabalho em classe para o aluno também se comprometer.
- f) O professor precisa gostar mais do que faz e não se sentir envergonhado de sua profissão. Há professores que dizem: "já disse para minha filha, por favor, não inventa de ser professora, chega tua mãe amargar na vida". Estimular na escola uma campanha de valorização da profissão do magistério.

Infelizmente a última colocação, feita por um pro-

fessor da escola, é procedente, pois uma grande maioria está no magistério não por opção e sim por força das circunstâncias, o que dificulta um comprometimento mais amplo da categoria em termos de competência e luta por melhores condições de trabalho.

4. CURSOS DE ATUALIZAÇÃO

A formação dos professores, como já nós apontamos noutras vezes, deixa muito a desejar e, infelizmente, os órgãos responsáveis pela educação não têm interesse em promover cursos de atualização para oportunizar aos professores uma prática mais competente. Dentro dessa estrutura, o processo pedagógico desenvolve-se da seguinte forma: os professores antigos, habituados à rotina, continuam aplicando métodos antiquados e estáticos sem nenhum atrativo para o aluno; os iniciantes, levados pelas dúvidas e insegurança, se ajustam ao esquema dos mais experientes, solidificando uma prática retrógrada e ineficiente. Proveniente de uma formação autoritária, de uma escola seletiva e burguesa, o professor não se dá conta de suas deficiências, considerando-se eficiente no repasse do conteúdo da mesma forma como lhe foi repassado. Ainda não percebeu (ou talvez até tenha percebido, mas não sabe como mudar) que, em plena era da informática, sua maneira de dar aula continua exatamente igual àquela do seu antigo professor que é tão igual àquela do antigo professor do seu antigo professor...: saliva, giz e quadro, com apenas um acréscimo — o livro didático com o plano do professor, pronto.

A alfabetização se processa através de cartilhas centradas em famílias silábicas, formadas por palavras exóticas, pobres de significação para o mundo real da criança. O professor é totalmente dependente dessa pobreza pedagógica, pois qualquer sugestão para adoção de métodos mais ri-

cos e significativos é uma ameaça ao seu desempenho de "bom alfabetizador".

O ensino de matemática fica reduzido à "decoreba" de número e ao ensino abstrato das quatro operações.

As disciplinas de Estudos Sociais e Ciências, quando ministradas nas séries iniciais, ficam restritas à cópia de textos pobres e insignificantes para o aluno ou ao uso de livros didáticos que já contêm os textos e exercícios prontos para a fixação. Quando não, as figuras dos personagens históricos são mimeografadas e distribuídas ao aluno para pintar e escrever uma frase ditada pela professora.

O desenvolvimento do raciocínio, o respeito à potencialidade da criança, o estímulo à criatividade, o aproveitamento da bagagem de experiências do aluno e a realidade concreta são deixados de lado para dar prioridade à pobreza dos livros didáticos num esquema pedagógico limitado e rotineiro.

As constatações feitas a respeito desta situação foram discutidas com as especialistas para planejarmos ações capazes de iniciar um processo pedagógico inovador dentro das possíveis condições que a escola apresentava. Estávamos conscientes de que qualquer iniciativa neste sentido era desafiante, tanto pela resistência dos professores como pelas precárias condições da escola. Apesar disso, resolvemos aceitar o desafio e elaboramos dois projetos de curso: um para a área de estudos sociais e outro para a área de matemática. Os cursos seriam destinados aos professores de 1^a a 4^a sé-

rie, mas os demais poderiam participar se tivessem interesse de se engajar num trabalho de inovação.

O curso de estudos sociais, por impossibilidade da professora ministrante, foi curto e ficou restrito aos professores da escola, mais seis professores de uma escola vizinha e quatro supervisores da 9^a Coordenadoria Local de Educação.

O curso foi ministrado pela orientadora Leda Maria Baptista que trabalha como especialista na E. B. Honório Miranda do município de Gaspar. O trabalho dela foi fruto de um projeto elaborado e vivenciado com os professores de 1^a a 4^a série durante muitos anos. Baseia-se em experiências concretas, partindo da vida do aluno, ampliando para a família, escola, comunidade, bairro, município, estado, país, mundo. As atividades oportunizam ao aluno condições de se conhecer e se aceitar como um ser humano dotado de potencialidade e capacidade para interagir com os seus semelhantes e com o meio em que vive, de se situar histórica e geograficamente no tempo e no espaço, num processo contínuo de constatações, análise e síntese para produzir o conhecimento e construir sua visão de mundo. Apesar da duração do curso ter sido de apenas 16 horas aula, e portanto, curta para uma assimilação mais profunda do processo filosófico e metodológico do trabalho, a idéia essencial foi bem trabalhada: buscar a inovação pedagógica através da pesquisa e da coragem de querer experimentar e mudar. A professora deixou uma mensagem que sintetizou a metodologia apresentada: "professor, permita que o seu aluno seja capaz e você aprende-

rã muito com ele".

O curso de matemática foi ministrado pela professora Luiza Júlia Gobbi, especialista em matemática e professora pública apresentada. Há muitos anos esta professora dedica-se ao estudo da educação matemática, criando técnicas e materiais acessíveis ao uso em sala de aula, para proporcionar à criança uma aprendizagem prazerosa, desmistificando as dificuldades existentes no ensino desta disciplina. O trabalho consiste em dissolver idéias erradas aprendidas a respeito dos conteúdos matemáticos e proporcionar aos professores metodologias de ação mais dinâmica e de fácil aplicação em sala de aula para fazer acontecer a aprendizagem matemática. Conforme se expressou a professora,

"O professor precisa, em primeiro lugar, desmanchar de sua cabeça o que aprendeu errado a respeito da matemática para depois trabalhar as idéias matemáticas de forma natural, sem dificuldade para o aluno. Não podemos ser céticos a respeito da capacidade da criança, precisamos treinar nossa paciência para propor condições que permitam ao aluno experimentar, analisar e concluir as operações que realiza, a fim de desenvolver o seu pensamento lógico-matemático".

A carga horária do curso foi de 40 horas e compor-
tou duas turmas de professores de 1ª a 4ª séries, pois resolvemos oportunizar a participação de professores das escolas vizinhas. A procura pelo curso foi tão grande, que extrapolou o número de vagas, criando uma série de complicações para nós que planejamos. Devido às atividades excessi-

vas da professora, tivemos que nos ajustar ao horário que ela tivesse disponível para ministrar o curso dificultando, com isso, o encaminhamento do projeto para a SEE antes do início do curso. Para que pudéssemos dar certificado aos cursistas, o curso teria que ser registrado na SEE e para isto, teríamos que enviar o projeto do curso. Conforme orientações recebidas do setor de registros de cursos da SEE, o projeto poderia ser enviado durante a realização do curso, mas a 1ª UCRE e 9ª CLE insistiram em argumentar que não havíamos obedecido às normas burocráticas de tramitação; portanto o projeto não poderia ser aprovado. A argumentação desses órgãos, neste sentido, tornou-se ainda mais radical, quando os diretores das escolas, cujos professores não puderam participar, cobraram deles a realização de novos cursos. Além disso, o curso perturbou a equipe pedagógica da 1ª UCRE, que se sentiu ofendida por não ser consultada, já que tem, na sua equipe, elementos especializados em matemática que poderiam orientar as diretrizes pedagógicas do trabalho. Os dois órgãos, UCRE e CLE, interpretaram nossa iniciativa como uma afronta ao trabalho deles.

Faz-se necessário um parêntese para esclarecer melhor a situação. Antes de iniciar a pesquisa-ação na escola, procurei a chefe da SUBEN (Sub-unidade de Ensino) da 1ª UCRE para expor meu projeto e tentar uma integração com a equipe de especialistas desse setor. A chefe, na época, era a atual diretora da 1ª UCRE, que nem sequer se dispôs a ouvir minha proposta, alegando que tinha uma série de projetos prontos para realizar, mas não podia desenvolvê-los por não en-

contrar quem orientasse a metodologia, já que o estado não dispunha de verbas para tal. Como percebi a total falta de interesse em se inteirar do meu projeto, desisti de procurar esse órgão, limitando-me a desenvolver o trabalho apenas na escola. Foi esta umas das razões de não ter solicitado o trabalho da equipe. Além disso, a professora Luiza Júlia Gobbi já havia iniciado um trabalho de matemática na escola em 1986 e havia sido interrompido por impossibilidade de retorno da mesma à escola, para dar-lhe continuidade (ao trabalho).

A equipe da SUBEN permaneceu dois anos em gabinete, estudando, discutindo para elaborar propostas de trabalho que ficaram limitadas, apenas, às discussões teóricas com os professores, com poucas possibilidades de avançar para mudanças significativas.

Dentro deste contexto, qualquer iniciativa que não se adequasse ao esquema metodológico da equipe pedagógica da SUBEN, não agradava à diretora da 1ª UCRE, que queria ter sob o seu controle a hegemonia pedagógica da região. Para o projeto do curso tramitar, tivemos que travar uma discussão desgastante com as chefias de UCRE e CLE. A diretora da 1ª UCRE alegou que, além de termos deslocado professores de outras escolas sem a ordem dos órgãos imediatos, não havíamos observado as normas burocráticas para a tramitação do projeto. Argumentamos que a nós coube a iniciativa, e não a dispensa, e que a procura pelo curso partiu dos professores. Além disso, a questão burocrática era irrelevante frente aos objetivos propostos no trabalho. A referida diretora

chegou a fazer a seguinte argumentação:

"Você precisa da burocracia. Você não pode ser contra a burocracia porque até para fazer a sua tese você precisa da burocracia, pois você tem que observar os espaços entre as letras, entre as palavras. Como você pode dizer que é contra se você precisa usar a burocracia?"

A partir daí, percebemos que era inútil ficar discutindo. Deixamos a diretoria fazer todo o seu discurso autoritário, oportunizando a ela momentos gloriosos de superioridade e poder, e no final de tudo chegamos a um acordo para o projeto (anexo 7) ser encaminhado à SEE. Depois disso, o curso teve continuidade em mais duas etapas de 16 horas cada, totalizando as 40 com a etapa de 8 horas já realizada anteriormente.

Participaram do curso 70 professores que ficaram tão satisfeitos com o trabalho, a ponto de fazer um abaixo-assinado à 9ª CLE, solicitando o retorno da professora para reforçar o curso no ano seguinte.

Antes do término do curso, realizamos um encontro com professores de 5ª a 8ª séries da área de matemática, para discutir uma proposta de curso com a professora Luiza, no ano de 1990, como forma de dar continuidade ao trabalho das séries iniciais, desenvolvido no curso já ministrado. Neste encontro, estiveram presentes os elementos de matemática da equipe pedagógica da SUBEN que se posicionou contra a realização de cursos por entender que o professor necessita primeiro de um referencial teórico, seguindo a linha

metodológica do construtivismo para, em seguida, ele mesmo encontrar a resposta para a mudança. Até certo ponto o argumento é válido, mas infelizmente a equipe não havia atingido com sua proposta nem um terço dos professores da região e não havia interesse da UCRE em aceitar e apoiar iniciativas provindas das bases. É lamentável que situações como estas aconteçam na educação, pois o desprezo por parte de quem comanda, por iniciativas provindas das bases, comprova uma vez mais que a busca pelo poder por parte de muitos líderes de associações de classe, está totalmente desvinculada do verdadeiro compromisso com a educação e com as transformações.

5. COLABORAÇÃO DA "CASA DA MULHER"

"Casa da Mulher" é uma organização composta por mulheres de várias categorias profissionais, liderada pela vereadora Clair de Castilhos, de Florianópolis. Funciona como uma fundação, cuja equipe presta serviços gratuito à comunidade. A proposta de trabalho do grupo refere-se especificamente aos problemas da mulher e a relação destes com todos os segmentos da sociedade. Desta forma, o tema básico de discussão permite que muitos outros sejam atingidos. A partir da reflexão sobre a opressão feita às mulheres, parte-se para análise de outras formas de opressão nas relações sociais. A equipe da "Casa da Mulher" dispôs-se a atender a escola no que fosse solicitado: palestras, debates, fornecimento de material informativo sobre doenças, direitos da mulher etc., sessões de oficina e outras atividades afins.

Um dos primeiros trabalhos que solicitamos foi a realização de uma palestra para as mães. Ao invés de se fazer aquelas homenagens tradicionais de exaltação à "grande mãe" (a que a escola se acostumou fazer), sugeri a realização de uma palestra em que mães, pais e filhos estivessem presentes. A sugestão foi aceita e a vereadora se prontificou a proferir a palestra, cujo tema foi "A situação da mulher no lar, na sociedade e na nova Carta Constitucional". A palestra foi ótima, mas a presença de mães e pais foi reduzidíssima.

Um outro trabalho realizado pela equipe da "Casa

da Mulher" foi de educação sexual. O trabalho foi desenvolvido por dois elementos da equipe: uma ginecologista e uma enfermeira. Foram realizadas sessões de classe com as turmas de 5^a a 8^a série do 1º grau. Antes de iniciar as sessões os pais foram convidados para uma reunião, onde as duas expuseram a metodologia do trabalho a ser realizado. Mais uma vez lamentamos a ausência dos pais. Mesmo assim o trabalho foi realizado.

Nas sessões com as 5^a séries, as duas palestrantes sentiram dificuldade, em dar continuidade ao trabalho (nessas séries), devido ao excesso de informação distorcida por parte de alguns alunos, inexistência de informação e imaturidade por parte de outros, o que dificultou a compreensão e a naturalidade para se tratar do assunto. Além disso, as duas ficaram preocupadas pelo fato de não trabalharem na escola e não poderem dar o devido acompanhamento ao assunto, no momento em que se fizesse necessário. Reunimos os professores, discutimos o trabalho realizado e os entraves encontrados. Decidiu-se, então, que as sessões fossem realizadas pelas duas (a enfermeira e a ginecologista) somente nas 7^a e 8^a séries, por serem turmas com maturidade suficiente para entender e discutir o assunto. Os professores, por sua vez, participariam de uma oficina sobre o tema, para, em ocasião oportuna eles próprios discutirem o assunto com os alunos das 5^a séries da forma mais natural possível. A oficina ficou para ser realizada no ano seguinte, já que o ano de 1989 estava findando e o calendário já estava totalmente comprometido. Mesmo sem a oficina, o envolvimento

com os professores foi de grande validade para derrubar certos tabus e preconceitos, oportunizando outras discussões mais abertas.

Como o assunto é geralmente descaracterizado do seu sentido natural pelo excesso de informações deformadas e superficiais dos meios de comunicações, é necessário que o aluno sinta naturalidade, segurança e preparo por parte de quem se dispõe a discutir com ele os problemas da sexualidade. É preciso que o aluno sinta-se à vontade para expor suas dúvidas e dificuldades e isto só pode ocorrer num ambiente de confiança e naturalidade. Portanto, o preparo do professor e o rompimento de repressões e barreiras é de suma importância para a realização de um trabalho natural e libertário. Essas idéias foram muito bem trabalhadas pela equipe da "Casa da Mulher".

A Equipe ainda colaborou com palestras aos alunos de 8^a séries e 2º grau sobre o tema "O voto aos 16 anos e o compromisso político e consciente do cidadão através do voto".

O trabalho desenvolvido pela equipe, no seu todo, contribuiu grandemente para esclarecer e orientar alunos e professores sobre assuntos polêmicos e necessários para um trabalho pedagógico mais amplo e enriquecedor.

6. CONSELHOS DE CLASSE

Os Conselhos de Classe são realizados bimestralmente, com a presença de alunos, professores, especialistas e direção. Processam-se da seguinte forma:

Nos dois dias determinados para o Conselho em cada bimestre, as aulas são suspensas e o aluno comparece na escola no horário em que sua turma tem a sessão de 50 minutos. Os professores deverão estar presentes no horário destinado às turmas em que lecionam. Direção e especialistas participam de todas as sessões. A coordenação dos trabalhos fica a cargo das especialistas e o relato das conclusões fica sob a responsabilidade do professor responsável pela turma (Regente da Classe) ou das especialistas também.

O primeiro espaço da sessão é reservado aos alunos, que expõem seus problemas, fazem suas críticas, apresentam sugestões, elogios, etc., e os professores ouvem sem interferir. Em seguida, os professores têm o seu espaço para se manifestar em relação ao que os alunos falaram, ou apresentarem críticas, sugestões e providências a serem tomadas com relação à turma ou a alunos individualmente. Por fim, é reservado mais um espaço às conclusões e relato das decisões.

Assisti a dois Conselhos de Classe para observar o desenvolvimento dos trabalhos. Apesar de ter constatado uma série de falhas, não intervim nem apresentei críticas ou sugestões, pois precisaria antes ouvir a opinião dos alunos e professores a respeito do assunto.

Após várias conversas com os alunos e com alguns professores, coletei dados bastante significativos para uma discussão com o grupo de coordenação e posteriormente com todos os professores.

Os alunos têm medo de criticar os professores, porque estes entendem a crítica como um ataque pessoal. Ouvi dos alunos expressões assim "eu comparecer no Conselho de Classe para ser malhado na frente de todos? Eu é que não sou bobo!" Outros criticaram alguns professores e, quando sugeri que fizessem a crítica no Conselho, responderam: "Deus me livre, para depois eu ser ferrado o ano todo?" Alguns professores mais democráticos também se posicionaram contra a crítica opressora de colegas nos Conselhos de Classe. A redução do número de alunos participantes dos Conselhos a cada bimestre acabou comprovando a força da opressão.

Pelos dados coletados, foi possível constatar, uma vez mais, que o professor reproduz em classe a relação opressor x oprimido.

"A relação professor x aluno, como toda relação humana, vivente tende a ser conflitante, o que implica um esforço permanente no sentido de entender e superar esses conflitos; porém, em vez disso, opta-se por uma relação morta, na qual o professor manda e os alunos obedecem. Nestas circunstâncias, não há conflito possível, ou melhor dizendo, eles ficam bem sepultados" (Guilherme Garcia, in: Patto, 1980, p. 349).

O ritual dos antigos Conselhos de Classe foi alterado e, na opinião de alguns professores, é até inovador "porque permite a participação do aluno nas sessões", mas na realidade tudo permanece tal qual sempre aconteceu, com apenas uma diferença: antes o aluno não ouvia diretamente, perante todos, as duras críticas dos professores e agora é obrigado a ouvir e ficar calado. A idéia de que professor e aluno estão em posição de igualdade para fazer e receber críticas é ilusória e enganadora, pois a situação de posse do conhecimento já dá ao professor uma posição de superioridade.

"Deste modo, a relação estabelecida entre o professor e o aluno no plano interpessoal, no qual o suposto saber do professor é o instrumento de coerção com o qual ele pode instaurar o poder na sala de aula, traduz-se no plano interpessoal em maneiras progressivas de castração intelectual" (Bohoslavsky, in: Patto, 1986, p. 331).

Apesar dessa discussão dominador x dominado ter perpassado as várias reuniões realizadas na escola, necessita-se ainda de muito espaço para esgotá-la. Com relação à metodologia do Conselho, pela qual passa a discussão acima, a equipe das especialistas se comprometeu em levar a discussão aos professores a fim de promover possíveis modificações no sentido de incrementar a participação efetiva e real dos alunos nos Conselhos de Classe.

3^a PARTE

DE ONDE PARTIMOS; AONDE CHEGAMOS?

CAPÍTULO VII

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao completar um ano de desenvolvimento da pesquisa na escola, havia chegado o momento de se proceder uma avaliação e discutir os resultados do trabalho, com os professores, direção, especialistas e demais funcionários.

Foi realizada uma reunião onde os dados iniciais foram novamente apresentados ao grupo como ponto de referência da situação antes e pós-pesquisa. Passo a transcrever os depoimentos individuais que revelam uma análise mais profunda da pesquisa:

- L.M.S.: "Houve mudança. Os objetivos foram atingidos com relação aos professores, mas com os alunos houve falta. É preciso um Orientador Educacional que atue no período noturno, devido a toda problemática encontrada com relação a tóxicos, gravidez, sexo, irresponsabilidade e evasão dos alunos. A orientação educacional é uma necessidade. As especialistas não atuaram à noite na orientação dos alunos, não houve um trabalho sistemático que pudesse contribuir na resolução dos problemas dos alunos do curso noturno."
- O.M.T.: "Num todo apareceu o trabalho das especialistas, mas especificamente à noite ficou em falta. Entre os professores senti um avanço nas discussões, com os alunos, porém, deixou a desejar. Existem

muitos problemas que necessitam da Orientação e Supervisão".

- A.U.F.:

"Entre os professores percebi melhora. Com os alunos do noturno não houve trabalho das especialistas. Há necessidade de alguém que converse com os alunos e tente integrá-los na escola; alguém que não esteja em sala de aula (no caso os especialistas). Por exemplo, os alunos da 3ª série do 2º grau, necessitam de uma orientação vocacional e profissional para se orientarem na vida".

- P.H.T.:

"Concordo que o Orientador Educacional converse com os alunos e os oriente, mas como pode chegar ao aluno sem ter um contato diário ou semanal com ele? É preciso que o professor encaminhe o aluno para os especialistas. O especialista tem de trabalhar em conjunto com o professor".

- N.Q.T.:

"Tudo depende de uma integração porque muitas vezes o aluno desabafa seus problemas de alcoolismo, tóxicos e outros com o professor e a gente tem medo de levar ao conhecimento da Orientação porque o aluno pode perder a confiança no professor. Se o especialista realizar um trabalho em conjunto com o professor, então poderemos ajudar o aluno a resolver seus problemas. Sinto que os jovens estão perdidos, às vezes eles vêm pra mim e perguntam: 'Professora, vou fazer o vestibular pra quê?' 'Que curso vou escolher?' Eles precisam do especialista sim,

porque o professor não tem condições de dar este tipo de orientação".

- T.H.I.: "Considero importante o trabalho dos especialistas porque eles contribuem muito com o professor".
- J.S.Y.: "Deve existir o especialista sim, para melhorar a relação professor x aluno e dar orientação sexual para os alunos".
- Z.M.J.: "A atuação dos especialistas foi ótima. Foi pena que não houve o trabalho com a mesma intensidade à noite. No 1º grau só tenho a dar elogios. Houve bom entrosamento da equipe com a direção".
- N.F.O.: "O trabalho de pesquisa teve muita validade. A pesquisadora se entrosou bem com as pessoas da escola e solicitou participação. A prática das especialistas, era mais passiva, a gente tinha que pedir orientação. Com a pesquisa passamos a ser solicitados o que colocou em evidência nossos problemas. Eu me senti mais questionada pelas especialistas e pelo próprio grupo. Participei de uma reunião na universidade, onde se questionou o trabalho desses profissionais e a maioria das escolas criticaram de forma negativa, encarando-os como punidores. Aqui nesta escola não senti isso, muito pelo contrário, o trabalho das especialistas me ajudou a crescer profissionalmente".
- K.I.R.: "O trabalho das especialistas foi importante porque auxiliou no todo da escola. Sinto que muitos professores não aceitam

o trabalho desses profissionais porque não querem melhorar o seu trabalho em classe. Esses professores deveriam abdicar da carreira de ensinar, já que não querem realizar um trabalho com o aluno. Para haver uma melhoria é preciso haver uma integração de todos e a humildade em aceitar ajuda. A pesquisa trouxe o questionamento desse todo e solicitou um trabalho coletivo, mas infelizmente, por resistência de muitos professores em abdicar do individual em função do coletivo, o mesmo não se efetivou".

- K.U.P.:

"Antes de vir para esta escola eu não sabia o que os especialistas faziam, porque nas escolas em que eu trabalhei, eu via que eles se trancavam nas suas salas, mas ninguém sabia o que faziam. Aqui nesta escola, senti que é diferente, as especialistas nos questionam e discutem os problemas da escola e da educação num trabalho conjunto. Foi importante a pesquisa porque fez crescer e aparecer o trabalho das especialistas. É preciso, porém, expandir o trabalho também para outras escolas. Entendo que existe falta de apoio a trabalhos como estes, mas há necessidade que se faça mais deste tipo de pesquisa para as coisas caminharem mais rapidamente. É preciso também mais integração dos professores com os especialistas. Eu vejo muitas vezes, que certos professores, com muita facilidade, mandam o aluno pra rua, ou o punem de outra forma. Ao invés de temer este tipo de atitude deveriam antes procurar as especialistas para ajudar a resolver os pro-

blemas destes alunos".

- A.C.D.:

"O trabalho foi válido, mas as especialistas estão muito acomodadas, faltou cobrança por parte delas ao desempenho dos professores. Deixaram de fazer as reuniões para cobrar os objetivos do bimestre. Pedi para aplicar um teste com os alunos da 1^a série para verificar o nível de aprendizagem das turmas e elas não aplicaram. Houve acomodação porque elas têm condições de fazer muito mais".
- F.U.T.:

"Sempre vi a Orientação querendo fazer algo para a escola e querendo ajudar a gente. Acho que a supervisora deve cobrar mais dos professores e verificar o desempenho em classe".
- I.M.S.:

"O que eu vejo é que a culpa não é só das especialistas. A gente deve ser mais cobrado sim, para cobrar mais dos alunos, mas o que eu vejo aqui, é que as especialistas são deixadas de lado. Os professores não procuram as especialistas para discutir os problemas dos alunos, preferem reprimi-los do que solicitar ajuda. Elas poderiam ser mais solicitadas para estarem cada vez mais envolvidas com toda a problemática da escola".
- N.L.P.:

"É preciso que os professores procurem mais as especialistas. A pesquisa foi válida, achei muito importante os cursos realizados para o aperfeiçoamento dos professores e uma consciência maior do trabalho pedagógico só que ainda não sei o que a administradora faz".

- D.H.J.: "Houve mudança, principalmente com relação ao planejamento que foi feito em conjunto e discutido com pais e professores".
- L.D.F.: "Houve mudanças pela participação maior das especialistas nas discussões e na realização de um trabalho mais amplo dentro da escola".
- K.S.U.: "Observou-se uma grande manifestação do trabalho das especialistas, mas ficou concentrado muito no setor de 1^a a 4^a série".
- V.X.T.: "Achei que mudou bastante. Agora a gente sabe a quem se dirigir para pedir orientação. A orientadora deu muita assistência ao meu trabalho."

Os demais professores, com exceção de duas professoras que não quiseram se manifestar, consideraram a pesquisa válida e de grande importância para o trabalho pedagógico da escola. A maioria percebeu mudança para melhor no trabalho das especialistas.

A direção e demais funcionários também consideraram o trabalho da pesquisa bom, tecendo elogios à prática das especialistas.

É necessário um esclarecimento quanto aos depoimentos dos professores do curso noturno. A pesquisa-ação ficou limitada ao trabalho do curso diurno de 1º grau, porque as especialistas atuavam somente no diurno. Foram realizadas apenas reuniões pedagógicas no turno noturno e alguns deba-

tes em pequenos grupos com os professores. Por outro lado, foram importantes os depoimentos porque vieram comprovar a necessidade e a importância do trabalho dos especialistas.

Com relação aos depoimentos dos professores de 1^a a 4^a série, faz-se necessário um comentário. Esses professores reclamaram a falta de assistência das especialistas porque estavam acostumados com um trabalho paternalista desses profissionais, já que a maior parte do tempo era dedicado a eles. Com a pesquisa-ação, houve uma mudança em termos de abrangência no campo de atuação das especialistas, provocando uma desacomodação na prática pedagógica dos professores das séries iniciais.

Após os depoimentos do grupo, apresentei minhas conclusões com relação ao trabalho desenvolvido:

a) Especialistas

- . Houve integração das especialistas entre si e destas com a pesquisadora em função de objetivos afins.
- . Houve receptividade da equipe em aceitar o trabalho e o desejo em querer inovar a sua prática.
- . Houve esforço da equipe para fazer acontecer um trabalho integrado na escola.
- . A capacidade em aceitar as críticas dos professores, direção e demais funcionários, fez com que as especialistas se engajassem com mais intensidade no trabalho, avançando em termos de uma prática mais eficiente.
- . Houve compromisso e esforço da equipe em concretizar, com o grupo de professores, os objetivos propostos no

planejamento anual da escola.

- . Houve um crescimento da equipe com relação a uma prática globalizadora, comprometida com o coletivo da escola.
- . Apesar dos afastamentos ocorridos alternadamente das três especialistas durante a pesquisa, a equipe conseguiu assimilar os objetivos do trabalho, avançando para uma prática mais crítica e comprometida.

b) Direção

- . Faltou firmeza da direção na tomada de decisões e no encaminhamento do trabalho escolar.
- . A inimizade criada pela direção com os professores, devido a acontecimentos passados, dificultou as relações interpessoais do grupo e o encaminhamento do trabalho integrado.
- . A falta de dinamismo e liderança da direção dificultou o engajamento do grupo num trabalho pedagógico comprometido com o coletivo.

c) Professores

- . O grupo é muito dividido, não existe compromisso de todos com o coletivo.
- . Os interesses individuais estão acima do coletivo.
- . O trabalho integrado não se efetivou porque não existe uma consciência coletiva do grupo decorrente de um compromisso único. Questões individuais interferem no compromisso coletivo. Ouvem-se constantemente expressões

como as seguintes:

"Não faço um trabalho melhor porque não gosto da direção"

"Não venho à reunião porque vai ser realizada em outro turno"

"Não venho à reunião porque vai ser no dia em que eu não tenho aula"

"Não ganho para dar aulas melhores"

"Eu quero as melhores turmas porque tenho direito, por ser o professor mais antigo".

Prossegui comentando que, a maioria dos professores não se sente parte do processo. As funções são exercidas de forma isolada, sem ligação com o todo. Ainda estamos influenciados por um pensamento herdado de um sistema onde a exploração, o egoísmo e o individualismo são as armas que mantêm o povo alienado, conformado, irresponsável e descomprometido. Fomenta-se um paternalismo que cria a dependência e a dominação.

Toda essa conjuntura se reflete no interior das instituições, que são criadas com o objetivo de manter o "status quo" da sociedade. Por mais que se critique o sistema, o poder, somos vulneráveis às suas intenções mais sutis, pois acabamos reproduzindo as relações de dependência e dominação na nossa prática pedagógica. A crítica pela crítica nada transforma, é preciso que cada um se perceba reproduzindo as relações de dominação e rompa com os esquemas que nos

foram impostos no decorrer de muitos anos, para que as mudanças possam ocorrer também no coletivo.

Não é só o especialista que precisa redimensionar a sua prática para torná-la eficiente no interior do sistema, mas todos quantos estiverem comprometidos com uma escola capacitada para atender aos interesses da classe trabalhadora.

É preciso que cada um individual e coletivamente busque o conhecimento que nossa formação fragmentou, na sua totalidade, para que possamos superar as defasagens da nossa formação. É preciso que cada um reconheça as deficiências de sua prática para que num projeto pedagógico coletivo possamos aperfeiçoá-la e direcioná-la para a educação das classes desprivilegiadas, oportunizando a criação de um homem criativo, autônomo, que possa assumir coletivamente a sua condição de sujeito histórico e construir coletivamente uma sociedade criativa.

CONCLUSÕES

A caminhada percorrida no desenvolvimento deste trabalho conduziu-nos a reflexões profundas com relação à prática dos especialistas na escola, desta prática relacionada com as demais funções que compõem o sistema escolar, das mediações entre a prática pedagógica e a prática social e da educação como um todo situada no contexto da conjuntura atual.

Em face a tudo o que foi realizado e que levou a reflexões, muitas conclusões já foram debatidas e apresentadas nas várias etapas deste trabalho, restando para o final as mais amplas, que necessitam ser reforçadas.

A atuação dos especialistas não pode ser analisada de forma contextualizada, sem levar em conta o seu processo histórico e as condições reais de trabalho desses profissionais no momento atual da educação.

A função determinada dos especialistas no processo escolar (tal como querem as hierarquias educacionais) está estritamente ligada à função da escola. Como exigir desses profissionais uma função específica, se a escola pública está totalmente desvinculada de sua verdadeira função social e omissa frente aos interesses da classe trabalhadora?

Assim como os especialistas, os demais profissionais da escola são fruto de uma educação tecnicista que prioriza os meios em detrimento dos fins, que ignora a reflexão em função da produtividade, que desarticula teoria e práti-

ca, tornando o saber fragmentado, desvinculado de sua totalidade. Conseqüentemente esses profissionais desenvolvem uma prática condizente com sua formação, da mesma forma que os especialistas realizam uma prática não efetiva, que pouco ou nada contribui para a transformação da escola.

Além disso, os especialistas ainda trazem uma carga de discriminações originárias das determinações que os lançaram no sistema educacional e que foram implementadas pelos órgãos governamentais. Tais discriminações abrangem diferenças salariais e perda de vantagens no quadro do magistério, desestimulando os especialistas a crescerem profissionalmente.

O especialista sabe que precisa buscar o conhecimento do todo, sabe que precisa resgatar o teórico que lhe foi negado, sabe que necessita de um conhecimento mais amplo para subsidiar a sua prática, mas não encontra forças para realizar esta busca, preocupado que está em justificar sua presença na escola pelo cumprimento de tarefas isoladas, pouco relevantes para a construção de um projeto pedagógico coletivo. A prática fragmentada desses profissionais tornou-se tão solidificada, que qualquer proposta de uma prática conjunta globalizadora se torna uma ameaça às suas especificidades.

A pesquisa-ação constatou que o especialista tem um espaço amplo dentro da escola no atual momento educacional, mas é preciso que haja uma transformação de sua prática, para que ele possa ocupar esse espaço com a credibilidade que todos querem depositar nele.

Os professores consideram indispensável a atuação dos especialistas no processo educativo, mas exigem que eles tenham a competência de realizar uma prática condizente com a denominação do cargo que ocupam: "Especialistas em Educação". No entender dos professores, essas especialidades devem conter no bojo de suas atribuições, os subsídios necessários para o encaminhamento de uma prática pedagógica inovadora, isto é, que os especialistas, já que não atuam em classe, deveriam se encarregar de investigar, pesquisar e estudar os problemas da escola à luz de um referencial teórico que pudesse esclarecer e conduzir um processo de reflexão e ação com todos, no interior da escola. Ao mesmo tempo, exigem dos especialistas uma postura crítica e política mais avançada que venha reforçar as suas lutas à nível de escola e de categoria.

Ao exigirem do especialista competência, coragem, dinamismo, conhecimento, compromisso, postura crítica e política, os professores estão manifestando seus desejos de ter alguém que os conduza, que lhes mostre o caminho, alguém que diga o quê e como deverão fazer, pois estão habituados a cumprir e a obedecer ordens e executar projetos elaborados sem a sua participação. Ao mesmo tempo, querem alguém que assuma o compromisso com as possíveis falhas e fracassos que poderão ocorrer, acostumados que estão em aceitar a subserviência e a repassar a culpa do fracasso a quem comanda ou quem está sob seu domínio (o aluno).

Em vários momentos da pesquisa nos deparamos com situações como estas. Muitos só assumiam compromisso com as

atividades propostas e aceitas por eles, quando sabiam que iam ser cobrados. As pessoas se acostumaram a reivindicar não pelo espírito político da reivindicação, mas pelo hábito de fazer reivindicações e esperar que as coisas aconteçam pelo fato de terem sido reivindicadas. As reivindicações se constituem um fim em si mesmas. Não existe um ato político na reivindicação, não existe nem a luta, nem a ação política de conquistá-la. Um exemplo disso é a constante reivindicação de recursos pedagógicos para a escola. Mesmo após várias reivindicações à SEE, tais recursos não são concedidos pelo Estado e a reivindicação termina por aí. Os recursos são esquecidos e o muro de lamentações é levantado: "porque não dá para fazer nada", "porque não tem recursos", "porque o governo não investe em educação", porque isto, porque aquilo — mas se acaba aceitando a escola sem os recursos e alguns chegam até a torcer para que a situação fique ainda pior. Por trás da falta de recursos se camufla a incompetência, a irresponsabilidade e a acomodação. Se os recursos tivessem a importância da amplitude das lamentações e das críticas, sua conquista deveria estar acima da dependência do Estado. Para ilustrar esta questão, é importante lembrar a promoção que realizamos na escola para angariar fundos, a fim de concretizar uma das nossas metas — atingir o professor com cursos que oportunizassem a busca do conhecimento para a construção de uma prática inovadora. Ao planejar os cursos, nos deparamos com a total falta de recursos na escola. Reivindicamos à CLE, mas nada nos foi concedido. Deixar de fazer? Não. Era preciso buscar uma saída.

da sem se depender exclusivamente do Estado e, ao mesmo tempo sem se deixar de denunciar a omissão do mesmo. Ficar esperando que a SEE promovesse os cursos era alimentar uma dupla dependência: a econômica e a intelectual. Resolvemos articular nosso processo de singularização: ao mesmo tempo em que promovíamos um bingo para arrecadar os recursos financeiros, desencadeávamos um trabalho de esclarecimento aos pais, alunos e professores, quanto às precárias condições da escola e a falta de interesse do poder público pela educação das classes pobres. Além disso, estaríamos oportunizando à comunidade momentos de lazer, traríamos os pais, que estavam afastados, para a escola. Infelizmente nem todos os elementos da escola entenderam o espírito político da promoção e se salientou no grupo a "função da economia subjetiva capitalística", a qual Guattari denomina de "Infantilização"

"(...) consiste em que tudo o que se faz e pensa ou se possa vir a fazer ou pensar seja mediado pelo Estado. Qualquer tipo de troca econômica, qualquer tipo de produção cultural ou social tende a passar pela mediação do Estado. Essa relação de dependência do Estado é um dos elementos da subjetivação capitalista" (Guattari, 1986, p. 42).

Algumas pessoas se manifestaram contra a nossa iniciativa por considerá-la conveniente ao sistema. Segundo elas, estaríamos assumindo um compromisso que é de total incumbência do governo.

Estava muito claro para nós o total descaso do go-

verno pela educação, tanto que estávamos denunciando publicamente este descompromisso. Por outro lado, não seria uma promoção deste porte que iria desencumbir o governo de suas responsabilidades com a escola.

Roberto Freire diz que

"(...) há alguma coisa socialmente manipulável no homem, que cria a propensão ao autoritarismo (...). A família treina o indivíduo para a aceitação incondicional do poder do Estado [através da obediência aos pais, aos mais velhos. Continuando diz o autor:] Através dessa socialização para a submissão à autoridade acabamos aceitando o poder do Estado como necessário à organização social". (Freire, 1984, p. 54).

É importante registrar que essa dependência, dentro da escola, leva a um estado de imobilização total. Não se faz porque quem deve fazer é o governo: "se ele não faz porque nós temos que fazer?" "Chega de fazer e levar nas costas os incompetentes que estão ganhando mais do que nós". "Quem tem que se preocupar com cursos de aperfeiçoamento é a SEE e não os especialistas". Daria para escrever páginas de expressões como estas, proferidas pelos professores na escola. Considero este tipo de atitude egoísta, imatura e derrotista. Uma negação total do poder de criação, de luta, de crescimento profissional e humano. É uma forma de alimentar a miséria num triplo sentido: intelectual, espiritual e político.

"Experimentar situações novas de vida ou viver experiências inovadoras envolve riscos e conseqüentemente traz incertezas, inseguranças" (Freire, 1984, p. 65). As pessoas não querem correr o risco, preferem a segurança que as escraviza. O curso de Estudos Sociais ministrado para os professores apresentou uma proposta ousada, considerando a prática desenvolvida pelos professores na escola. Para que a disciplina se investisse de um caráter crítico e político, era preciso que as aulas transpusessem os muros da escola e fossem ao encontro da realidade do aluno. Seria preciso que o aluno conhecesse concretamente sua realidade, pudesse se apropriar dela para poder transformá-la e transformar-se também. Tal prática envolveria riscos que poderiam acarretar problemas, tais como aborrecimentos com os pais dos alunos, críticas, incertezas quanto ao comportamento dos alunos fora da classe etc. Tendo em vista estes riscos, os professores preferiram evitar possíveis aborrecimentos, aplicando as sugestões do curso de forma burocratizada distanciadas da vida do aluno, argumentando que estavam aplicando as sugestões do curso e cumprindo ao mesmo tempo, a programação da disciplina.

"É na busca da segurança que se estabelece o poder. O máximo da segurança é a escravidão. Sendo escravos, somos propriedades de alguém, não corremos nenhum risco desde que obedeçamos as leis da escravidão, que não abrem mão do fundamental: não ser livre, não ter opção" (Freire, 1984, p. 65).

É a liberdade de opção que a maioria dos educadores não almeja, insistindo em permanecer escravos de um sistema educacional retrógrado, incompetente e opressor. E, como diz Gadotti,

"É preciso que tenhamos claro que a educação que temos é a que o governo quer. É a que ele implantou. O projeto tecnicoburocrático que hoje está implantado no Brasil é o projeto educacional do governo. Ele não tem outro. Outro podemos ter nós, já que não concordamos com o que ele implantou" (In: Caderno CEDES: 8, 1987, p. 13).

Para implantarmos um outro projeto é preciso que tenhamos a coragem de romper com a escravidão que nos proporciona segurança, e buscar a liberdade de opção. Correremos o risco de sermos inseguros, de errar, de sermos criticados, de tropeçar e cair até, mas levantar transformados. Foi o que tentamos realizar com a pesquisa. Corremos muitos riscos: fomos criticadas, julgadas, invejadas, mal interpretadas e impedidas até de concretizar nossas metas, mas não desistimos, levamos o projeto até o final. Tivemos algumas conquistas imediatas; outras, talvez, virão como conseqüências das lutas empreendidas. O importante foi o compromisso assumido com as transformações no interior da escola e termos demonstrado, através de nossas ações, que é possível desencadear processos de singularização no coletivo da escola, apesar de toda a produção maquínica de um sistema que se apropria, controla e agencia todos os modos de subjetivação das pessoas tanto a nível social como individual.

"O processo de singularização frustra os mecanismos de interiorização de valores do sistema — é romper com a imposição de valores que o poder idealiza" (Guattari, 1986, p. 46).

Para esclarecer ainda mais a questão da singularização para quem quer a transformação dos modelos que o sistema nos impõe, é importante voltar ao autor e alcançar o entendimento à luz de sua teoria.

"O que vai caracterizar um processo de singularização (que, durante certa época, eu chamei de 'experiência de um grupo sujeito'), é que ele seja auto-modelador. Isto é, que ele capte os elementos da situação, que construa seus próprios tipos de referências práticas e teóricas, sem ficar nessa posição constante de dependência em relação ao poder global, a nível econômico, a nível de saber, a nível técnico, a nível das segregações, dos tipos de prestígios que são difundidos. A partir do momento em que os grupos adquirem essa liberdade de viver seus processos, eles passam a ter uma capacidade de ler a sua própria situação e aquilo que se passa em torno deles. Essa capacidade é o que vai lhe dar o mínimo de possibilidade de criação e permitir preservar exatamente esse caráter de autonomia tão importante" (Guattari, 1986, p. 46).

Esse processo de singularização seria, segundo Ricoeur, "o de redescobrir a autenticidade do sentido graças a um esforço vigoroso de desmistificação" (In: Ronca, CEDES: 8,

1987, p. 6) seria como foi dito acima, captar os elementos da situação, isto é, fazer a leitura desta escola que está aí, no seu real, incluindo-se nesta leitura. O que se faz, geralmente, é criticar a escola como se ela não fizesse parte de mim e nem eu dela. Critica-se a escola, ficando fora dela, como se fosse possível fazer uma crítica real da escola sem se perceber como parte do processo escolar, sem se perceber compactuando com sua ineficiência. É esta realidade que as pessoas não querem enxergar e nem querem desmistificar. O processo de desmistificação nem sempre é fácil para quem está identificando com uma competência que lhe foi imposta, com a imagem de um professor vítima de um sistema opressor, com a dependência dos programas, dos currículos, dos livros didáticos, enfim, identificado com uma "micro-política" que reproduz os modos de subjetivação dominante. A desmistificação exige, em primeiro lugar, um esforço individual de cada profissional para romper com as identificações e imagens impostas e cultuadas durante uma prática de anos. Como diz Paulo Freire,

"Através de sua consciência intencionada, o homem é capaz de voltar-se sobre si mesmo, de tornar-se objeto de sua consciência. Ele pode separar-se de sua atividade e perguntar-se sobre si, sobre a própria atividade e também sobre o mundo no qual está inserido. Apenas ao homem é possível admirar o mundo, isto é, tomar distância da realidade na qual está situado e datado, captar e dar significado a esta realidade, ser capaz de expressá-la por meio de sua linguagem e

e lutar por sua transformação" (Freire, In: Ronca, CEDES: 8: 1987, p. 6).

Reforçando ainda mais esta questão, por considerá-la fundamental para um processo de transformação, é importante trazer as idéias de mais outros autores.

"A práxis verdadeira, que consiste num processo de libertação e numa busca de transformação do mundo, exigirá do professor que ele, através da consciência tome distância da cotidianidade em que ele geralmente se acha imerso e permita a emergência da realidade e o seu conseqüente desvelamento. O desvelamento permitirá ao professor a percepção dos mitos e ilusões que o cercam" (Ronca, CEDES: 8: 1987, p. 8).

Gadotti esclarece o contexto em que a prática pedagógica está inserida — aquele que o professor precisa ver e ler, para também se ver nele, e o conflito entre uma prática a serviço do sistema e uma outra que deverá ser construída.

"Nesse contexto, os profissionais da educação descobrem hoje que são meros executores de um projeto elaborado sem eles, e foi implantado a partir de modelos estranhos à nossa realidade. Não é de se estranhar, portanto, que esses profissionais estejam hoje em conflito entre a execução de uma política que não serve aos seus próprios interesses e a formação de uma outra a partir deles mesmos. É essa contradição na qual os professores se encontram hoje e só poderão super-

rã-la na medida em que encontrarem saídas viáveis a partir deles mesmos. Reproduzir uma cultura ou criar uma nova? Cumprir um programa imposto ou criar um outro com o aluno? No centro desse conflito situa-se a educação como espaço de luta. A educação torna-se um instrumento de luta" (Gadotti, CEDES: 8: 1987, p. 14).

Aproveitando esta questão da luta e que Gadotti se refere é necessário que se faça uma reflexão, porque parece que as lutas na educação estão caminhando num sentido reificado. Na opinião de muitos educadores, o caráter ideológico e partidário ganha um espaço muitas vezes mais amplo do que o caráter verdadeiramente político das lutas da categoria. As lideranças ao se identificarem com ideologias políticas partidárias se investem de posturas autoritárias tal e qual às que condenam, afastando com isto, a participação das bases que caminham lentamente para um processo de conscientização política.

O que acontece nos movimentos de paralização nas escolas, parecem mais batalhas entre vencidos e vencedores do que lutas políticas da categoria. Os ataques entre grevistas e não grevistas acabam descaracterizando o processo político da luta coletiva. As cobranças e provocações pessoais acabam esvaziando o sentido da luta coletiva.

Assisti ao desfecho de três greves na escola e percebi que o grupo não avançou no sentido de superar as questões individuais, como também não avançou em termos de uma participação maior e mais consciente nos movimentos de paralização.

Ao invés de haver um esforço coletivo para superar as questões individuais em função de um objetivo maior em prol da união da categoria acontece o contrário: as lutas coletivas são utilizadas para conflitos pessoais entre os educadores.

Dentro desse quadro, delieam-se duas posturas típicas de uma micropolítica produzida pelo sistema: o autoritarismo opressivo por parte de alguns e a omissão e subserviência por parte dos outros.

Como diz Gadotti,

"A questão da educação é política, e nós, educadores, não sabemos fazer política, porque sempre entendemos que a educação é política apenas enquanto mantém o 'status quo'" (Gadotti, CEDES: 8: 1987, p. 15)

— ou seja, é "política" apenas porque implica um uso político *por parte do sistema*.

O que acontece hoje nas escolas é uma verdadeira confusão quanto ao entendimento da questão "política". Uns se consideram com uma postura política, pelo fato de estarem engajados nas lutas do sindicato; outros, porque militam num partido político de esquerda; outros, ainda, porque sabem dar aula de política aos alunos. O professor que deixa, às vezes, de ministrar a sua disciplina para dar "aula de política" não tem nem o entendimento de que o conteúdo de sua disciplina também é político, e que não precisa se afastar dele para desenvolver a consciência política dos

alunos. Burocratizar o sentido da questão política é fazer a política que nos foi ensinada pela classe dominante.

Na verdade, é o *compromisso* para o qual são dirigidas *nossas ações* que vai determinar nossa posição política. De nada valerá um discurso muito bonito a favor de uma educação democrática, se minhas atitudes com relação a meus colegas e alunos é autoritária e opressora. É o que acontece na maioria das vezes no interior da escola: *um discurso crítico com uma prática reacionária*. Critica-se o autoritarismo e se luta contra ele, mas se oprime o aluno da forma mais autoritária possível. Nega-se o poder do Estado, mas se depende dele para mediar as ações pedagógicas. Luta-se pela união da categoria e desencadeiam-se conflitos pessoais no interior da escola. Reivindica-se uma melhor educação para as classes desprivilegiadas e se reprova o aluno pobre, alijando-o do processo educativo. Reivindicam-se melhores salários e se sente vergonha de ser professor. Eu pergunto: onde está o caráter político das nossas ações, das nossas lutas? Ao invés de produzirmos uma micropolítica que se oponha aos modos de subjetivação dominante, estamos reproduzindo a que está agenciada pelo poder.

"Este mecanismo de aprender a aprender, numa perspectiva social e da maneira como é manipulada, funciona como poderoso instrumento de controle. Com o tempo as pessoas perdem a espontaneidade no pensar e tornam-se incapazes de reconhecer isso" (Freire, 1984, p. 45).

As pessoas não se reconhecem mais como cidadãos po-

líticos, deixando-se conduzir como robôs fabricados em série pelo poder maquínico do sistema capitalista.

As lutas são colocadas para fora de si mesmos, vulneráveis à manipulação dos agenciamentos de subjetivação dominante, por isso elas não avançam no sentido de uma conscientização e participação mais ampla.

É preciso que se produza uma micropolítica partindo da nossa realidade, criando nossos processos de singularização e apoiando-nos em outros que buscam a transformação da sociedade de modo a intensificar esses processos.

É preciso, como diz Gadotti,

"Assumir primeiramente uma clara visão política. E aqui surge um grande desafio para o educador que deseja caminhar nesta direção: acreditar ainda na escola e tentar mudá-la por dentro.

As mudanças operam-se pela evolução interna das contradições, no interior do sistema. Se não forem aproveitadas as oportunidades oferecidas pelas lutas existentes no interior da hegemonia do Estado, esse mesmo Estado se fortalecerá, homogeneizando-se, cimentando a sua ideologia, ocupando cada vez mais espaço. Ficar de fora, esperando a mudança em nome das 'periferias' ou das mais belas idéias revolucionárias, é uma posição ingênua conservadora. Portanto, o primeiro e grande desafio de um educador popular é acreditar na escola (não na escola do sistema), acreditar na necessidade de o povo ter escola, defender a escola do povo.

Acreditar que a escola é importante, que a sua profissão tem um peso. Não desvalorizar o local onde trabalha. A escola tem um papel integrativo a desenvolver, que não aparece num projeto burguês de educação" (Gadotti, CEDES: 8: 1987, p. 16).

O educador, independente da função que exerce, precisa acreditar em si mesmo, acreditar no que faz e, como diz Roberto Freire,

"(...) transformar as contradições do ambiente numa profunda fonte energética. Temos de aprender a beber nestas contradições. E não é beber no sofrimento, é beber no prazer de estarmos realizando nossas próprias utopias, os nossos sonhos numa sociedade adversa. Prazer maior é sentir que tudo isto, além de nos permitir viver, ajuda a destruir os pilares desta sociedade autoritária" (Freire, 1984, p. 42-43).

Um outro aspecto que necessita uma reflexão mais profunda refere-se à busca do conhecimento. Essa busca é fundamental para se enxergar a realidade e poder desmistificá-la. Nesta busca está inserido um impasse muito grande — ao mesmo tempo em que as pessoas sabem que necessitam de um conhecimento mais amplo para entender a escola e suas contradições, não conseguem se esforçar para obtê-lo. As especialistas consideravam importante os dias de estudos, mas abriam mão deles em função de suas tarefas rotineiras. A resistência à leitura, não só por parte do aluno, é algo preocupante na escola. Houve uma solidificação do saber fragmentado,

a ponto de as pessoas se considerarem prontas e acabadas com um curso de formação, mesmo sabendo o quanto estes cursos estão esvaziados de saber.

"Fizemos a crítica, mas não caminhamos muito no processo do conhecimento, porque dissociamos nossa existência do mundo que nos rodeia, não queremos lidar com a realidade, participar dela, identificando-nos com ela e vivê-la. Ao contrário disso, nos encastelamos no lugar social da ciência pela ciência e de lá queremos falar com doutores em nossa disciplina (...). O saber é transmitido como já resolvido, simplificado aos manuais, e certamente rotulado e transformado em saber cristalizado, que no máximo pode ser superado (daí a constante necessidade de reciclagem e atualização), mas que nunca é questionado em seu próprio contexto, em sua contemporaneidade de produção, donde se poderia mostrar o que se pode fazer com a ciência que produzimos, e como também participar da sociedade em que vivemos" (Fanelon, CEDES: 8: 1987, p. 31).

É isto que realmente acontece na escola: cada professor se considera auto-suficiente em sua disciplina e em nome dessa pseudo competência muitos acabam se inserindo em verdadeiras corporações de áreas específicas. A busca de um conhecimento mais amplo envolve a ruptura desse corporativismo, envolve um compromisso com a valorização de todas as disciplinas num processo de complementação e totalização do saber. Não existe um esforço para esta busca. A prova dis-

to, foi a ausência de muitos professores nos estudos realizados e a não participação nos cursos promovidos dentro da escola. As justificativas para o não envolvimento nesta questão são as mais variadas, todas ligadas a algum compromisso fora da escola, da profissão e de si mesmos. Nesta questão, eu vejo claramente o poder maquínico da capturação dos desejos que o sistema possui, do qual fala Guattari. As pessoas desejam o conhecimento, mas não agem, não se esforçam para obtê-lo. A televisão ensina de forma tão rápida... Então para que se precisa de esforço? Assim também as pessoas se comportam: o conhecimento tem que vir a elas sem que elas precisem se esforçar para obtê-lo. Além disso, o desejo não realizado, por falta de esforço da ação, acaba se transformando numa terrível frustração, num "complexo de inferioridade" perante os que avançaram neste sentido.

É praticamente impossível querer se apropriar do conhecimento sem a leitura, sem a discussão do teórico. Assim como nos disciplinaram para aprender a fazer sem pensar, temos que nos disciplinar para reverter o processo, e isto requer esforço, persistência e luta contínua.

"O exercício do conhecimento, a busca do saber, pois para nós, é uma realidade eminentemente política. Porque, na verdade, não interessa apenas conhecer um fato pessoal ou acontecimento social, importa igual e simultaneamente criticá-lo e transformá-lo" (Freire, 1984, p. 45).

E diante de tudo o que foi motivo de reflexão e análise, é preciso que tenhamos pressa na conquista de uma es-

cola para o povo. É preciso que urgentemente se inicie o processo de transformação no interior da escola.

O especialista sozinho não pode dar conta do processo, mas pela opção da função que lhe assegura espaço para o estudo, reflexão, investigação e análise da problemática da escola, é o profissional que tem melhores condições de continuamente provocar um processo de mudança — e, porque não dizer, liderar, já que todos esperam uma liderança que os conduza para as transformações. O espaço está aberto e o desafio está lançado. Omitir-se em ocupar esse espaço, em aceitar esse desafio, por medo ou comodidade, é assumir um compromisso com quem domina. É aceitar a subserviência, as discriminações impostas e a mediocridade de uma prática que em nada contribui para o crescimento de si mesmo e de outros. É contribuir para a manutenção do "status quo". Como diz Gadotti, "a seu modo eles exercem a sua dimensão social, cumprindo ordens, desumanizando-se a si mesmos" (1986, p. 143).

Para compreender uma tarefa como esta, é preciso que o especialista tenha a clareza de sua visão política, que seja capaz de acreditar em si mesmo, em sua função e na transformação desta escola que aí está. É preciso que rompa as barreiras das discriminações e busque a competência que lhe foi negada. O presente trabalho oferece alguns subsídios que talvez possam contribuir nesta busca, mas *o compromisso político e o desejo de querer mudar* são pontos essencialmente fundamentais na realização do trabalho. O desejo de querer mudar está contido em tudo o que já apresentamos até aqui.

Está contido na criação de processos próprios de singularização dentro do contexto.

Numa tarefa como esta, não basta a transformação apenas de quem se espera a liderança do processo, mas de todos quantos estiverem envolvidos direta ou indiretamente no sistema escolar. Portanto, é preciso que o especialista esteja preparado para as resistências que terá de enfrentar, tanto a nível de estruturas hierárquicas institucionais, como a nível de trabalho com o pessoal da escola. Nenhuma ação transformadora é bem vinda aos esquemas já estruturados. Exemplo disso foram os entraves colocados pela CLE e UCRE ao nosso trabalho. Os entraves a nível de grupo são ainda mais complicados, porque as transformações mexem com o comodismo das pessoas e a maioria não quer abrir mão da segurança que a escraviza. Essas resistências funcionam como verdadeiros exercícios de poder no interior da escola. Funcionam como micro poderes que, segundo Foucault,

"(...) não são necessariamente criados pelo Estado, nem, se nasceram fora dele, foram inevitavelmente reduzidos a uma forma ou manifestação do aparelho central" (1986, p. XI).

Num trabalho de reflexão e ação tal como foi conduzida a presente pesquisa, os micro-poderes funcionam como barreiras que impedem o avanço do processo. Uma comprovação disso foram os entraves colocados por elementos do grupo que se posicionavam contra as propostas apresentadas, pelo simples fato de serem contra, ou então deformavam as verdadeiras intenções das propostas por interpretá-las segundo as suas

convicções ideológicas. Além disso, suas posições autoritárias oprimiam a manifestação espontânea dos demais elementos do grupo. Quando esses micro-poderes se constituíam em relações de forças competitivas e se sentiam perdedores, a situação ficava ainda mais complicada, pois como não conseguiam exercer suas influências no grande grupo, faziam retaliações com os colegas nos "bastidores", como forma de compensar seu nível de frustração. Tal situação impedia que os engajados no trabalho mantivessem o entusiasmo no processo de crescimento coletivo, e assegurava a acomodação dos alienados e descomprometidos.

Quando se processavam as avaliações sobre o andamento do trabalho e discutia-se o porquê das coisas não fluírem, a direção, pelo fato de ser ineficiente, era usada como "bode expiatório" de tudo o que não dava certo e de tudo o que não se realizava. Para muitos, era até cômodo ter uma direção descomprometida, pois só assim poderiam camuflar suas falhas e irresponsabilidades.

É importante que estas constatações sejam apresentadas e conhecidas por quem vai conduzir um processo de transformação na escola, pois situações como estas são frequentes quando se trabalha com pessoas que se inter-relacionam.

É preciso que o especialista busque um referencial teórico que lhe permita ter uma visão do todo e das implicações relacionadas com esse todo, que possa dotá-lo da competência necessária para trabalhar tais questões, de modo que todas as interferências que venham a impedir o crescimento do grupo no processo de transformação, sejam neutra-

lizadas e conduzidas para os verdadeiros objetivos do trabalho.

Um outro aspecto que também precisa ser reforçado refere-se à questão da crítica. Ao se liderar um trabalho como este, estamos sujeitos a críticas constantes. É preciso que saibamos aceitá-las, no sentido de nos proporcionarem uma auto-avaliação contínua de nossas posturas, atitudes e compromisso com a tarefa empreendida. No momento em que a crítica se constituir num transbordar de ações inovadoras, estaremos avançando e nos fortalecendo no processo transformador. Ao se fazer a crítica da prática existente, pode-se avançar na construção de uma prática transformadora. Mas a "crítica pela crítica" esgota-se em si mesma.

A partir do momento em que eu assumo o desejo e o compromisso de transformar a escola, eu já começo a fazer a revolução e a construir a escola dos meus sonhos, das minhas utopias, diz Roberto Freire em seu livro "Utopia e Paixão", referindo à revolução social. São dois momentos simultâneos: um pessoal, que acontece com a transformação radical de mim mesmo, dos papéis que eu desempenho dentro da escola e da sociedade, que me conduz automaticamente ao coletivo, outro social, pois eu assumo um papel dentro desse coletivo e, no momento em que me transformo, dentro da função que eu desempenho, estarei afetando as demais pessoas com as quais me relaciono.

Ao se delinear uma prática transformadora no interior da escola, as várias funções vão se transformando, se

complementando e se investindo da credibilidade que lhes é devida. À medida que o trabalho escolar for se organizando dentro de um processo inovador, as competências também serão definidas de tal forma, que a área de atuação de um seja do conhecimento do outro, sem se perder a visão de totalidade do processo pedagógico. E à medida que o trabalho for criando consistência em termos de prática inovadora, as especificidades já estarão delineadas dentro das reais necessidades de uma escola comprometida com os interesses da classe trabalhadora, ao mesmo tempo que se delineiam as suas articulações recíprocas. Esta é a prática com que sonhamos e que queremos concretizar.

BIBLIOGRAFIA

A Formação do Educador em Debate. *Caderno CEDES*, n. 2. São Paulo, Cortez, 1984.

ALVES, Nilda et alii. *Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola*. São Paulo, Cortez, 1986.

ARROYO, Miguel G. Dimensão da Supervisão Educacional no contexto da práxis educacional brasileira. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo (41): 28-37 maio/1982.

_____. Operários e educadores se identificam que rumos tomará a educação brasileira? in: *Revista Educação & Sociedade*. (5). São Paulo, Cortez.

BARBIER, Rene. *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo (org.). *Vocacional: teoria técnica e ideologia*. São Paulo, Cortez.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo, Brasiliense, 1987.

_____. *Pensar a prática*. São Paulo, Loyola, 1984.

_____. *Saber ensinar*. São Paulo, Papirus, 1986.

_____. *Educação popular*. São Paulo, Brasiliense, 1986.

BRAVERMAN, Harry. A divisão de trabalho. in: *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.

BRUYNE, Paul et alii. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. 3. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves.

CANDAU, Vera Maria F. A formação profissional dos especialistas do ensino e a divisão técnica do trabalho na escola. *Cadernos CEDES*. São Paulo (6): 3-7 jun. 1982.

_____. Pensando a formação do educador/ou supervisor. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, 11(49): 22-6 nov./dez. 1982.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica. Realidade Social e processo ideológicos na terra da educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

CRUZ, Soares Helena. *Adequação do currículo do curso de Pedagogia. Habilitação em Administração Escolar e Orientação Educacional ao mercado de trabalho*. Dissertação de Mestrado. Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro, 1980.

CUNHA, Maria Isabel da. Reflexões sobre a educação de professores como a prática da supervisão pedagógica. *Educação e Sociedade*. São Paulo, Cortez, dez. 1986.

CUNHA, Luiz Antonio. *Uma leitura da Escola Capitalista*. Rio de Janeiro, Achiamê, 1982.

_____. Quem educa os educadores? *Educação & Sociedade*. (5): 41-46 jan. 1980, São Paulo, Cortez/CEDES.

ESPECIALISTAS do Ensino em Questão. *Caderno CEDES*, n. 6. São Paulo, Coertez, 1986.

ENCICLOPÉDIA de Ciências Sociais. MEC, 1986.

FALS, Borda Orlando. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da

ciência na participação popular. in: Brandão, Carlos Rodrigues, *Pesquisa participante*. São Paulo, Brasiliense, 1982.

FELDENS, Maria das Graças Furtado. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, 13(61): 16-26, nov./dez. 1984.

FELIX, Maria de Fátima Costa. *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial*. São Paulo, Cortez, 1986.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1986.

_____. *Vigiar e punir*. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. A verdade e as formas jurídicas. *Caderno PUC*. Rio de Janeiro, 1974.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Educar para que? Contra o autoritarismo da relação pedagógica*. Uberlândia, UFU, 1987.

FREIRE, Roberto et alii. *Utopia e paixão. A política do cotidiano*. Rio de Janeiro, Rocco, 1984.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____. et alii. *O processo educativo segundo Paulo Freire & Pichon Riviére*. Petrópolis, Vozes, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo, Cortez, 1986.

GADOTTI, Moacir. Educação para quê e para quem? (A favor de quem contra quem?) — Ou por um novo projeto de educação. *Caderno CEDES*, n. 8. São Paulo, Cortez, 1987.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação*. São Paulo, Cortez, 1986.

_____. Revisão crítica do papel do pedagogo na atual, sociedade brasileira (introdução a uma pedagogia do conflito). *Educação & Sociedade*, (1): 15-16, São Paulo, Cortez, 1978.

_____. Formação do administrador da educação. *RBAE*. jul./dez. Porto Alegre, 1983.

_____. *Educação contra a educação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

GARCIA, Regina Leite. Orientação educacional e o currículo. *Caderno de Pesquisa*, (32). São Paulo.

_____. *Uma orientação nova para uma nova escola*. São Paulo, Loyola, 1984.

_____. Construindo uma nova escola com os "especialistas". *Prospectiva*. Porto Alegre, (16): 59-67, 1987.

GORZ, André. *Crítica da divisão do trabalho*. São Paulo, Martins Fontes, 1980.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1986.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1986.

GRINSPUN, Mirian P.S.Z. Orientação educacional e o contexto social. *Forum Educacional*. v. 7:2. Rio de Janeiro, 1983.

GRINSPUN, Mirian P.S.Z. *A importância da orientação educacional no processo educativo*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1976.

_____. Os especialistas em educação: subsídios para uma análise do fracasso escolar. *Forum Educacional*. v. 9:3. Rio de Janeiro, 1985.

_____. Orientação educacional. *Forum Educacional*, n.2. Rio de Janeiro, 1983.

GUATARI, Félix & ROLNIK, Sueli. *Micropolítica. Cartografia do Desejo*. Petrópolis, Vozes, 1986.

KENSKI, Vani Moreira. Supervisão em educação. Funções do supervisor em escolas de 1º e 2º graus do Distrito Federal. *Rev. Brasileira de Administração da Educação*. 1(2) jul./dez. 1983.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. O papel dos especialistas na escola pública. *Educação & Sociedade* 7(22): 120 set. dez. 1985, São Paulo, Cortez.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, Loyola, 1986.

LUCK, Heloisa. Escola como sistema e a divisão de trabalho. *Educar*, v. 1:1, Curitiba, 1981.

MACHADO, Lucélia R. de Souza. *Educação e divisão social do trabalho*. São Paulo, Cortez, 1982.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo, Martins Fontes, 1977.

MARTINS, Maria Alice Ribeiro. *A problemática da orientação educacional no Brasil: da discussão crítica ao encaminhamento conseqüente*. Dissertação de Mestrado. PUC/RJ — Rio de Janeiro, 1987.

MAUPEOU, Yves de. O orientador educacional e sua integração com os demais educadores. *Prospectiva*, n. 16: 55-56. Porto Alegre, 1987.

MEDEIROS, Luciene & ROSA, Solange. *Supervisão educacional: possibilidades e limites*. São Paulo, Cortez, 1987.

MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério do 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez, 1986.

MENDES, Rosa Emília de Araujo. O especialista em educação e sua caminhada para uma prática democrática. *Rev. Educação* 9(11): 99-111. Porto Alegre, 1986.

NEVES, Jaci Cavalcante et alii. A dimensão político-pedagógica da ação educativa: uma proposta de ação conjunta orientadores educacionais e supervisores pedagógicos. *Prospectiva*, n. 16: 70-73, Porto Alegre, 1987.

NEVES, Maria Aparecida C. Mamedi. *Supervisão educacional — permanência ou mudança*. Petrópolis, Vozes, 1986.

O Profissional do Ensino — debates sobre a sua formação. *Caderno CEDES*, n. 17. São Paulo, Cortez, 1986.

PATTO, Maria Helena Souza. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo, Quieroz, 1986.

PARO, Victor H. *Administração escolar*. São Paulo, Cortez, 1986.

PIMENTA, Selma Garrido et alii. *Orientação profissional: um diagnóstico emancipador*. São Paulo, Loyola, 1986.

RAISA, José Miguel. *Pedagogia e educação ou, como falar sobre o óbvio*. Caderno CEDES (2): 20. São Paulo, Cortez, 1981.

RODRIGUES, Neidson. *Da mistificação da escola à escola necessária*. São Paulo, Cortez, 1987.

_____. *Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação*. São Paulo, Cortez, 1986.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1984.

ROSSI, Wagner Gonçalves. *Capitalismo e educação*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.

SALM, Cláudio. *Escola e trabalho*. São Paulo, Brasiliense, 1987.

SAVIANI, Demerval. *Educação do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez, 1980.

_____. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo, Saraiva, 1978.

_____. *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez, 1986.

_____. *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo, Mc Grawhill, 1986.

SENA, Maria das Graças de Castro. *Orientação educacional no cotidiano das 1^a séries do 1º grau*. São Paulo, Loyola, 1983.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. *Supervisão da educação: de autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*. São Paulo, 1984 (Coleção Educação).

_____. *Supervisão escolar e política educacional. Didática*. v. 15:9-24, São Paulo, 1979.

_____. *Supervisão da educação: especialização e especificidade. Didática*, v. 20:49-59. São Paulo, 1984.

_____. *O espaço acadêmico do educador. Didática*, v. 16:7-17, São Paulo, 1980.

SILVA, Naura Syria F. Correa da. *Supervisão educacional*. Petrópolis, Vozes, 1981.

SUPERVISÃO EDUCACIONAL: novos caminhos. *Caderno CEDES*, n. 7. São Paulo, Cortez, 1987.

TAMBINE, Maria J.S. Bloram. *A formação do pedagogo. Educação em Debate*. Fortaleza 4(1): 108-15, jan./jun. 1982.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa*. 3. ed. São Paulo, Cortez, 1986.

VALE, José Misael Ferreira. *Formação do administrador escolar: "generalista" ou "especialista"? Didática* (21): 19-24. São Paulo, 1985.

VELLOSO, Emília Martins. *Repensando a formação do orientador educacional. Educação em Debate*. v. III:2. Ceará, UFC, 1980.

Anexo 1

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO

Especialista em Educação

Você, Orientador, Supervisor e Administrador Escolar, poderia preencher este questionário que tem como objetivo coletar dados para uma pesquisa sobre sua função na escola e fornecer subsídios para uma prática de ação conjunta. Gostaríamos que você respondesse com bastante autenticidade para ajudarmos mutuamente.

Agradecemos a colaboração.

01) Em que habilitação você é formado?

02) Tem curso de pós-graduação?

() sim

() não

03) Em que área?

04) Que função você exerce na escola?

05) A quanto tempo você exerce a função de especialista?

06) Que função exercia antes de ser especialista?

07) A sua formação forneceu subsídios suficientes para exercer bem sua função?

() sim () não

08) A sua formação forneceu subsídios para pensar a educação como um todo?

() sim () não

09) Os conteúdos fornecidos pelo seu curso de graduação lhe deram embasamento suficiente para realizar uma análise crítica da realidade educacional brasileira?

() sim () não

10) Para realizar uma análise crítica da realidade de sua escola?

() sim () não

11) Para realizar uma análise crítica da sua própria prática?

() sim () não

12) Em termos de formação você se sente defasado em que aspectos?

() conteúdos de educação em geral

() conteúdos relacionados e analisados à luz da realidade educacional

() conteúdos que abrangem o aspecto sócio-político e econômico da realidade brasileira

() conteúdos específicos de sua habilitação

() conteúdos técnicos

() outros - cite-os

- 13) Que tipo de conteúdo você considera necessário para exercer melhor sua função?
- 14) Você conhece as determinações legais que criaram e regulamentaram a função do especialista?
☐ sim ☐ não
- 15) Na sua opinião essas determinações são possíveis de serem concretizadas na prática?
☐ sim ☐ não
- 16) Por quê?
- 17) Você sabe quais os objetivos que levaram o sistema a criar essas habilitações e introduzir os especialistas no sistema?
☐ sim ☐ não
- 18) Na sua opinião os especialistas foram introduzidos no sistema educacional para:
- ☐ orientar, acompanhar e controlar o processo ensino-aprendizagem
 - ☐ reforçar o poder das estruturas superiores
 - ☐ esvaziar o saber do professor para introduzir apenas técnicas
 - ☐ dividir o trabalho educativo tal como faz a empresa
 - ☐ criar conflitos entre os diversos profissionais no interior da escola
 - ☐ difundir a concepção tecnoburocrata da educação
 - ☐ fragmentar o saber na escola
 - ☐ nenhum dos itens citados

19) Alguns estados já extinguiram a função dos especialistas nas escolas (São Paulo, Minas Gerais, Goiás) cogita-se a eliminação das habilitações por decreto. Você concorda com isso?

() sim

() não

20) Por quê?

21) Os especialistas em educação vivem atualmente uma crise de identidade, você sente esta crise em seu local de trabalho?

() sim

() não

22) Na sua opinião essa crise tem como pressupostos:

() a formação defasada recebida a nível de graduação que impede que esses profissionais exerçam uma prática mais eficiente

() a falta de clareza na definição das funções exercidas

() o rompimento com o poder através de atitudes críticas comprometidas com a maioria despreviilegiada

() o caráter corporativista das categorias profissionais

() a busca de aperfeiçoamento e compromisso político ligado aos interesses das classes trabalhadoras

() o trabalho fragmentado e isolado desses profissionais no interior da escola

() a falta de um trabalho conjunto comprometido com transformação da escola

23) Pelo que você sente e observa na sua escola, os especialistas são vistos pelos professores como:

- ☐) fiscais que cobram desempenho de professores e alunos
- ☐) elementos dispensáveis no trabalho escolar
- ☐) mediadores da direção
- ☐) profissionais que detêm um saber superior
- ☐) colaboradores de professores, alunos e pais
- ☐) dinamizadores do processo educativo
- ☐) representantes do poder
- ☐) controladores do processo educativo
- ☐) elementos que nada fazem
- ☐) outros - cite-os

24) Como você se vê perante os demais profissionais da escola?

- ☐) como um colaborador nas atividades dos professores e alunos
- ☐) como um dinamizador das atividades educativas
- ☐) como um inovador do processo educativo
- ☐) como um mediador da direção junto à comunidade escolar
- ☐) como um apaziguador de conflitos
- ☐) como um profissional prestativo e cumpridor das tarefas que lhe são incumbidas
- ☐) como um profissional competente com um saber específico
- ☐) como um profissional incompreendido e desvalorizado na sua função
- ☐) como um elemento crítico e questionador que perturba a ordem estabelecida
- ☐) como um líder que encaminha estudos, debates, discussões no interior da escola
- ☐) outros - cite-os

25) Como você considera sua presença na escola?

- ☐ importante
- ☐ dispensável
- ☐ incômoda
- ☐ necessária

26) Por que?

27) Você se sente aceito pela maioria dos professores?

- ☐ sim
- ☐ não

28) Você se sente aceito pela direção da escola?

- ☐ sim
- ☐ não

29) Você se sente aceito pelos alunos?

- ☐ sim
- ☐ não

30) Você se sente aceito pelos seus colegas especialistas?

- ☐ sim
- ☐ não

31) Você se sente aceito pelos demais funcionários?

- ☐ sim
- ☐ não

32) Você se sente aceito pelos pais dos alunos?

- ☐ sim
- ☐ não

33) Como é seu relacionamento com os demais especialistas?

- ☐ amigável, mas com posturas diferentes
- ☐ amigável, mas cada qual na sua atividade
- ☐ frio, quase sem contatos
- ☐ amigável, com bom grau de entendimento e discussão
- ☐ conflitante

34) Você tem um diagnóstico da realidade social das famílias dos alunos?

() sim

() não

35) O seu contato com os pais é:

() freqüente

() esporádico

() quase não há

36) Como você considera sua prática?

() eficiente

() defasada

() difícil

() boa

() problemática

() razoável

37) Explique porque você a considera assim.

38) Você encontra dificuldades na realização do seu trabalho?

() sim

() não

39) Assinale o que dificulta o seu trabalho na escola

() a incompreensão da direção e professores quanto à sua atuação

() a incompetência da direção na organização do trabalho escolar

() a alienação dos professores e demais funcionários

() os esquemas de poder que não lhe permitem avançar para uma prática mais crítica e consciente

() a falta de entrosamento da equipe técnico-administrativa da escola

- ☐ a falta de espaço para discutir e planejar as atividades escolares, com toda a comunidade escolar
- ☐ outros - cite-os

40) Na maioria das vezes você realiza suas atividades

- ☐ sozinho
- ☐ em conjunto com os outros especialistas
- ☐ em conjunto com especialistas e direção
- ☐ em conjunto com especialistas, direção e professores
- ☐ em conjunto com especialistas e professores
- ☐ em conjunto com toda a comunidade escolar

41) Você é solicitado na maioria das vezes por quem?

- ☐ professores
- ☐ direção
- ☐ alunos
- ☐ pais

42) Você tem uma sala própria para trabalhar?

- ☐ sim
- ☐ não

43) Na maior parte do tempo você dá atendimento em sua sala?

- ☐ sim
- ☐ não

44) Você costuma participar de cursos, congressos, seminários promovidos pelas associações ou outras entidades?

- ☐ sim
- ☐ não

45) Você costuma estudar e discutir leituras com seus colegas especialistas?

- ☐ sim
- ☐ não

46) Que tipos de leituras você costuma fazer? Poderia citar livros, revistas, textos que tem lido ultimamente?

47) Você poderia resumir em poucas linhas o que você faz exatamente na escola?

48) Na sua escola existe trabalho integrado, isto é, as atividades escolares são planejadas e avaliadas em conjunto: direção, especialistas, professores e alunos?

() sim

() não

49) Se existe relate como é feito o trabalho

50) Se não existe explique porque não existe:

51) Quais as dificuldades que você considera obstáculo para um trabalho integrado?

() o mau relacionamento da direção com os professores e demais funcionários da escola

- () o comprometimento político e partidário da direção conciliado com esquemas autoritários e anti-democráticos
- () a incompetência da direção na organização do trabalho escolar
- () a alienação dos professores e demais elementos da escola
- () o conteúdo defasado dos especialistas
- () a não superação de conflitos gerados no interior da escola
- () a falta de espaço para discutir os problemas da escola e tentar solucioná-los
- () a incompetência dos professores
- () a incompetência dos especialistas
- () outros - cite-os

Anexo 2

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO

Professor

Com o objetivo de realizar uma pesquisa sobre os especialistas em educação, estou solicitando sua contribuição no preenchimento deste questionário. Responda com sinceridade, pois os dados verdadeiros contribuirão para a pesquisa ser a mais fidedigna possível. Não precisa se identificar.

Obrigada por sua colaboração.

- 01) Especialista em educação são os profissionais formados em Pedagogia com habilitação em: Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional.
A sua escola tem esses profissionais?

() sim () não

- 02) Você os conhece?

() sim () não

- 03) Você sabe o que eles fazem na escola?

() sim () não

- 04) Poderia citar pelo menos uma atividade de cada profissional?

- Orientador Educacional:
- Supervisor Escolar:
- Administrador Escolar:

05) Você já recebeu contribuições desses profissionais no seu trabalho escolar?

() sim

() não

06) Se recebeu poderia citar o tipo de contribuição?

07) No seu entender, o Supervisor Escolar, o Orientador Educacional e o Administrador Escolar, a presença deles na escola é:

() dispensável

() indispensável

() importante

() desnecessária

() incômoda

08) Como você vê esses profissionais?

() como colaboradores

() como fiscais

() como representantes da UCRE, SLE, SEE

() como mediadores da Direção

() como dinamizadores do processo educativo

() como pessoas que detem um saber superior

() como pessoas que nada fazem

() como controladores do processo ensino-aprendizagem

() como líderes inovadores do processo

() como profissionais conscientes integrados num processo de transformação

() sem função

09) Você mantém um bom relacionamento com os especialistas da sua escola?

() sim

() não

10) Você considera difícil o relacionamento com os especialistas porque:

() eles estão numa posição de poder dentro da escola

() eles se consideram superiores a você

() eles atrapalham a sua prática pedagógica

() você os vê como pessoas que controlam os professores

() eles têm uma postura alienada conciliada com o poder

() nenhum dos itens citados - porque você se relaciona bem no trabalho com eles

11) Como você vê a prática dos especialistas na sua escola?

() boa

() regular

() defasada

() excelente

() ruim

12) Por quê?

13) Você sabe porque os especialistas foram introduzidos no sistema educativo?

() sim

() não

14) Na sua opinião quais os motivos que levaram o sistema a criar o especialista em educação?

- ☐ para orientar, acompanhar e controlar o processo ensino-aprendizagem
- ☐ para reforçar as estruturas de poder no interior da escola
- ☐ para tirar a autonomia do professor no seu fazer pedagógico com a introdução de técnicas burocráticas
- ☐ para dividir o trabalho educativo tal como faz a empresa
- ☐ para criar conflitos entre as diversas categorias profissionais
- ☐ para difundir a concepção tecnoburocrata da educação
- ☐ para fiscalizar os professores
- ☐ para aperfeiçoar o trabalho pedagógico
- ☐ para garantir a eficácia do sistema

15) Cogita-se atualmente a eliminação das habilitações nos cursos de pedagogia, através de decreto, conseqüentemente acontecerá a extinção da função de especialista em educação. Você concorda que não haja mais especialistas nas escolas?

- ☐ sim ☐ não

16) Por quê?

17) Você teria alguma sugestão a dar para o trabalho dos especialistas ser mais eficiente?

Anexo 3

COLÉGIO ESTADUAL "MARIA JOSÉ BARBOSA VIEIRA"
Praia Comprida - São José - SC

SEMANA DE ESTUDOS

Data: 13 a 17 de fevereiro de 1989

Objetivos:

1. Promover a integração do corpo docente, especialistas e corpo administrativo da escola para a elaboração de um projeto pedagógico coletivo.
2. Desenvolver estudos que venham contribuir para o enriquecimento do conhecimento sócio-político e pedagógico dos profissionais da escola.

Cronograma:

. Dia 13/02

14:00 às 16:30 - Apresentação - Técnicas de relacionamento do grupo

. Dia 14/02

08:00 às 10:00 - Filme - Meu filho meu mundo

10:15 às 11:30 - Discussão sobre o filme

14:00 às 17:30 - Análise de conjuntura e a questão do trabalho - palestrante: Doroti Martins - professora de filosofia da UFSC.

. Dia 15/02

08:00 às 10:00 - O professor e o compromisso político - palestrante: Profa. Edna - professora de filosofia da UFSC

10:15 às 11:30 - Debate sobre a palestra

14:00 às 17:30 - A questão disciplinar na escola - Estudo de um texto de Foucault

. Dia 16/02

08:00 às 17:00 - Um projeto interdisciplinar na área de Estudos Sociais - palestrante: Leda Maria Baptista - orientadora educacional

. Dia 17/02

14:00 às 17:00 - Em defesa da escola pública e municipalização do ensino - palestrante: Prof. Valdir - SINTE

Anexo 4

PROPOSTAS APROVADAS NAS REUNIOES DOS DIAS 20 E 22 PARA O ANO DE 1989

- 01) Após 2a. época, neste ano em dezembro será feito um conselho de classe para decidir em conselho as reprovações dos alunos
- 02) Em caso de faltas dos professores:
 - a) Não é necessário apresentar atestado médico, basta apenas que justifique à direção do Colégio mediante um motivo coerente; (esta medida está em caráter experimental durante os meses de fevereiro e março)
 - b) A direção do Colégio não deve mandar faltas sem antes comunicar a pessoa envolvida;
 - c) Avisar com antecedência sempre que precisar faltar;
 - d) Quando possível fazer trocas de aulas com outros professores
 - e) Os professores que estiverem no Colégio tentar adiantar suas aulas, para que os alunos saiam cedo, porém não podem dar aulas em duas ou mais salas ao mesmo tempo;
 - f) Não serão mais passados conteúdos e/ou atividades por outra pessoa que não seja o próprio professor da disciplina.
- 03) Para a resolução de problemas que surgiram com direção, especialistas e professores deverão ser seguidas as seguintes etapas:
 - a) Tentar resolver o problema em particular com as partes envolvidas.
 - b) Levar ao conhecimento das pessoas envolvidas que se resolverá o problema em grande grupo.
- 04) Os avisos e comunicados vindos da CLE e UCRE, não deverao ser repassados na hora do recreio.

- 05) Deverá sempre estar presente alguém da secretaria do Colégio em todas as reuniões para relatar em ata e expor ao grupo os assuntos ali tratados.
- 06) Sempre que houver aula de Educação Física no início e final do período os professores de 1a. a 4a. série nos respectivos horários poderão chegar mais tarde ou sair mais cedo.
E quando o professor de Educação Física faltar a professora da classe poderá dispensar os alunos 40 minutos antes do final do período.
- 07) A Direção do Colégio enviará ofício à SEE para pedir um vídeo e um micro.
- 08) Concientizar os pais quanto ao uso do uniforme, para que eles se responsabilizem em mandar seus filhos uniformizados se for do desejo da maioria.
- 09) Marcar um dia para discutir em grande grupo uma nova dinâmica para o conselho de classe.
- 10) Hora atividade não precisa ser cumprida no colégio, com exceção de quando houver janelas no horário ou precisar orientar alunos extra classe.
- 11) Os alunos de 1a. a 4a. série não formarão mais filas, os professores devem orientar os alunos para que se encaminhem para a sala assim que bater o sinal.

Anexo 5

COLÉGIO ESTADUAL "MARIA JOSÉ BARBOSA VIEIRA"

Praia Comprida - São José - SC

PLANEJAMENTO GERAL DO COLÉGIO - ANO 1989

Objetivos	Conteúdo	Atividades	Cronograma											
			fev.	mar.	abr.	maio	jun.	jul.	ago.	set.	out.	nov.	dez.	
1.Promover estudos com o corpo docente, administração e especialistas para ampliar o nível de conhecimento oportunizando uma visão global do processo pedagógico desenvolvendo a consciência crítica e coletiva.	.Avaliação	.Semana de estudos	13 a 17											
	.Conselho de classe													
	.A questão política do trabalho pedagógico	.Discussão e debates	20 e 22											
	.A interdisciplinaridade	.Falestras												
	.A sexualidade infantil e da adolescência	.Estudo em grupo		2 e 7		12								
	.Filmes													
	.Relacionamento professor x aluno	.Reuniões					7		21				8	
	.Livros didáticos	.Conselho de Classe				9 15/16 16/17		20 21		5 e 6			15 e 16	
		.Planejamento		9 e 17										
		.Cursos			12			11 e 12		28 e 29			18 19 20	

(Continuação Quadro 5)

Objetivos	Conteúdo	Atividades	Cronograma										
			fev.	mar.	abr.	maio	jun.	jul.	ago.	set.	out.	nov.	dez.
2. Promover a integração das disciplinas com atividades extra-classe	.Semana da Pátria .Semana do Colégio	.Palestras .Jogos .Gincana cultural .Exposições .Teatro .Dança								6	9 a 13		
3. Resgatar a credibilidade da escola junto à comunidade através de projetos que venham ampliar o nível de conhecimento dos pais para uma visão mais politizada da escola e da realidade.	.Projetos -Noções básicas de higiene e saúde -alimentação -relacionamento pais e filhos -a questão da sexualidade	.Palestras .Filmes .Reuniões .Debates		13		10	8	7	14	1	4	10	
4. Estimular o bom relacionamento entre todos os segmentos da comunidade escolar para realizar um trabalho conjunto	.Relacionamento interpessoal e de grupo	.Palestras .Confraternização em cada bimestre				3		6			6		18

(continua...)

(Continuação Quadro 5)

Objetivos	Conteúdo	Atividades	Cronograma											
			fev.	mar.	abr.	maio	jun.	jul.	ago.	set.	out.	nov.	dez.	
5.Reivindicar dos <u>ór</u> gãos responsáveis pela educação mate- riais pedagógicos, salas ambiente, cons- truições e reparos do prédio e do se- tor de educação fí- sica	.Este objetivo fica sob a responsabili- dade da direção	.Ofícios .Audiências .Visitas .Projetos	durante todo o ano											
6.Apiar as associa- ções de classe e a integração das mes- mas através de en- contros, debates, as sembléias e reuni- ões	.Intercâmbio de idéias e projetos	.Reuniões com: -Associação do bairro - AMAPAC-ACLJ -Associação de Pais e Professores -A.P.P. -Gremio Estu- dantil	13 10 sempre que se fizer necessário											
7.Elaborar projetos com os professores de ciências para ar- borizar o Colégio e conservação do meio ambiente	.Meio ambiente -cuidados -conservação -valorização	.Arborização e conserva- ção do meio ambiente. En- volvimento com os alu- nos de 1. ^a a 8. ^a série	durante o ano											

Anexo 6

COLÉGIO ESTADUAL "MARIA JOSÉ BARBOSA VIEIRA"

Praia Comprida - São José - SC

AVALIAÇÃO DO PLANEJAMENTO GERAL DA ESCOLA

ANO 1989

O que foi concretizado do Planejamento

Foram levantados 07 objetivos para serem trabalhados durante o ano. Vamos avaliar cada um deles:

1º Objetivo: Promover estudos com o corpo: administrativo, docente e especialistas para desenvolver a consciência crítica e coletiva, a fim de realizar um trabalho integrado com a participação de toda a comunidade escolar.

Este objetivo foi atingido em parte. Concretizou-se o seguinte:

1. Semana de Estudos em fevereiro, quando foram estudados e debatidos os seguintes assuntos:

1.1 - Relacionamento interpessoal do grupo - técnicas de relacionamento de grupo.

1.2 - A criança autista - Meu filho, meu mundo - filme

1.3 - Um projeto interdisciplinar na área de Estudos Sociais - estudo coordenado pela Profa. Leda Maria Baptista

1.4 - A questão do poder no relacionamento professor x aluno - estudo e debate de um texto de Michel Foucault.

1.5 - Análise de conjuntura e compromisso político do professor - palestra da professora da UFSC - Doroti Martins.

1.6 - Em defesa da escola pública e municipalização do ensino - debate coordenado pelo Prof. Valdir, do SINTE.

1.7 - Levantamento de propostas e discussão sobre a problemática da escola.

Dias - 20 e 22/02/89.

2. Discussão, levantamento e votação de propostas quanto a normas de organização dentro da escola. As propostas aceitas pelo grupo foram datilografadas e distribuídas ao grupo, mas algumas não foram concretizadas porque há pessoas que aceitam a proposta no momento da discussão, mas depois esquecem que tal norma foi votada pelo grupo. Isto é falta de compromisso com o coletivo da escola.

3. Nos dias 2 e 3 de março foi realizado um dia de estudos e análise dos programas de ensino com os professores de 1a. a 4a. série. Na opinião desses professores, o estudo foi proveitoso.

. No dia 7 de março, o mesmo estudo seria realizado com os professores de 5a. a 8a. séries, mas não aconteceu porque a maioria dos professores não compareceu. Este estudo era uma tentativa de agrupar as áreas afins, tentando integrá-las.

4. No dia 10 de março foi elaborado o plano geral da escola que posteriormente foi datilografado e entregue a todos.

O Plano de Curso do professor era para ser elaborado seguindo as orientações do estudo dos programas, que ficou defasado devido à ausência dos professores, e as metas do plano geral da escola. Como havia tido dispensa dos alunos do primário para a entrevista com os pais e ainda a greve geral dos trabalhadores, houve uma discordância do grupo quanto à data, ficando, a contra gosto de alguns, marcado para o dia 17 de março.

A maioria dos professores resolveu fazer seu planejamento isoladamente, e alguns nem sequer fizeram.

A intenção foi fazer um plano discutido, questionado que tivesse funcionalidade, diferente daquele esquema tradicional, mas houve uma certa resistência para mudar, continuou tudo igual.

Reflexão: "Ao se ensinar, por exemplo, História, Português, Geografia, Matemática, e Ciências como disciplinas estanques, cria-se dificuldade para o aluno pensar e se exprimir criticamente sobre os problemas que ocorrem em seu contexto, em que se entrelaçam as dimensões social, histórica, cultural, geográfica e natural".

... "Este tipo de relação pedagógica em que se considera o professor como o sujeito que deposita seu saber-coisa na cabeça vazia do aluno se legitima, em suma, por uma inversão ideológica do processo do conhecimento. Inversão que se dá em três níveis:

- 1º) A teoria separada da vida do aluno;
- 2º) A teoria fragmentada em várias áreas e setores estanques;
- 3º) Tomam-se frações do conhecimento como objeto que o indivíduo deve possuir" (Fleury - p. 83-84 - Educar para que?)

O saber universal, aquele que o aluno precisa para construir a sua visão de mundo não pode ser fragmentado em setores estanques, sem nenhuma ligação entre si e separados da vida do aluno. Uma pessoa com a cabeça dividida por fragmentos de conhecimento não poderá desenvolver uma consciência crítica, política e coletiva.

- Que tal começar a discutir a questão da interdisciplinaridade e elaborar planos de curso integrados?

5. Dia 04/06/89 - Reunião Pedagógica

Foram apresentados os quadros de rendimento bimestral e se fez uma discussão sobre avaliação. Foi lido e discutido um texto sobre avaliação.

Foi exibido o filme Conrack - uma experiência pedagógica de um professor que transformou os costumes de uma comunidade através de seu trabalho na escola. Foi uma reflexão para a prática pedagógica renovada e comprometida.

6. Em maio foi realizado um dia de estudos com a Profa. Leoda Baptista, que trabalhou a disciplina de Estudos Sociais no ensino de 1a. a 4a. séries.
7. Em junho foi realizada uma reunião com os professores de 5a. séries para apresentar o trabalho de Educação Sexual que estava sendo feito pelas integrantes da "Casa da Mulher" - enfermeira Iolanda e ginecologista Maria Inês.
8. Realizou-se um curso de aperfeiçoamento para os professores de 1a. a 4a. séries - Matemática pelo Operatório Concreto, ministrado pela Profa. Luiza Julia Gobbi. O curso foi realizado em três etapas e teve a duração de 40 h/a.
9. Nos dias 20, 21 e 22 de setembro, foram realizadas reuniões pedagógicas por turno, quando foi feita avaliação da pesquisa da Orientadora Leonida Pinto e foi novamente debatida a questão da avaliação. A discussão foi de grande relevância e não se esgotou, sendo sugerido pelo grupo continuidade da discussão.
Foram feitas algumas reflexões sobre o trabalho integrado na escola.

Assuntos colocados no planejamento e não trabalhados

- . A interdisciplinaridade
- . Relacionamento professor x aluno
- . Livros didáticos
- . A sexualidade infantil e da adolescência
- . Conselho de classe.

Na questão da sexualidade foram dadas algumas pinceladas, mas não foi aprofundado.

Quanto ao conselho de classe, há algumas constatações a serem apresentadas:

- . É muito positiva a participação do aluno nos conselhos de classe, mas é preciso ser melhor trabalhada.

A presença dos alunos nos c.c. está decrescendo a cada bimestre. Muitos dizem: "se eu vou lá no conselho pra ser malhado na frente de todo mundo!" Reclamam de

alguns professores e, quando se diz para eles colocarem a crítica no conselho de classe, logo respondem: "Deus me livre, para depois eu ser ferrado o ano todo?"

Constatou-se que não houve um crescimento para melhor, na forma como se realiza os conselhos de classe, pois o aluno tem medo de fazer crítica e se obriga a dizer só o que é bom dos professores, quando não, se omite até da presença, por medo de ser humilhado. Que democracia é esta?

Aqui cabe uma reflexão muito séria:

- . Está na hora de rompermos com essa imagem de que o professor pode tudo e o aluno não pode nada, ou de aceitarmos só o que nos agrada. Se ainda nos sentimos ressentidos com as críticas dos alunos, nós, que estamos numa posição de superioridade em relação ao aluno, como ficará ele sendo criticado pelo professor na frente dos de mais professores e de todos os colegas?

2º Objetivo: Promover a integração das disciplinas com atividades extra-classe.

- . Semana do Colégio
- . Semana da Pátria

Este objetivo não foi concretizado devido à greve que aconteceu em outubro.

Foi de grande relevância a preparação para a Semana do Colégio. A comissão organizadora conseguiu mobilizar toda a escola para os preparativos da Semana.

Na Semana da Pátria, foram realizadas palestras para os alunos de 1a. a 8a. séries pelo Prof. Acelon.

3º Objetivo: Reivindicar aos órgãos responsáveis pela Educação e demais setores públicos, comerciais e industriais, materiais pedagógicos, sala ambiente, construção e reparo do prédio e da área da Educação Física.

As reivindicações foram feitas, mas pouco foi conseguido, ou melhor, quase nada.

Seguem abaixo os ofícios enviados com insistentes cobranças:

Ofícios enviados pela Direção:

- . 15/02 - Of. nº 05/89 - Delegado Federal do Ministério da Agricultura - solicitando a roçadeira para limpeza do pátio (fomos atendidos).
- . 10/03 - Of. nº 21/89 - Prefeito de São José, pedindo material didático e esportivo (Direção e Especialistas) (atendidos com mapas do município).
- . 21/03 - Of. nº 30/89 - Wilson Schmidt - pedindo vídeo-casete (Direção e Especialistas)
- . 22/03 - Of. nº 31/89 - Laureci Wiggers - Diretora da 1a. UCRE - pedindo material de Educação Física.
- . 28/03 - Of. nº 32/89 - Diretora da 1a. UCRE - pedindo material para reparos do prédio (lâmpadas, telhas, fios e muros).
- . 04/05 - Of. nº 91/89 - Odilon Lunardelli - pedindo livros de pesquisa para a biblioteca
- . 16/05 - Of. nº 106/89 - Diretor da Celesc, pedindo para trocar as lâmpadas da quadra.
- . 01/06 - Of. nº 116/89 - Secretário da Saúde - pedindo passe para os alunos participarem dos jogos escolares (atendidos)
- . 05/06 - Of. nº 118/89 - Chefe do Departamento de Obras - pedindo caçamba de areia para construção da quadra.
- . 05/06 - Of. nº 119/89 - Prefeito de S.José - pedindo um ônibus para levar os alunos da 4a. série à Serra do Tabuleiro.
- . 06/06 - Of. nº 120/89 - Gerente das papelarias pedindo a doação de papel para elaborar um jornal estudantil.
- . 09/06 - Of. nº 122/89 - Encarregado de obras da Prefeitura - pedindo uma máquina para efetuar o serviço de terraplanagem (fomos atendidos)
- . 30/06 - Of. nº 134/89 - Secretário da Casa Civil - pedindo ajuda para comprar produtos destinados à festa junina
- . 03/07 - Of. nº 135/89 - Prefeito de S.José - pedindo pinhão e amendoim para festa junina.

- . 03/07 - Of. nº 136/39 - Enviado a Elimos - pedindo vinho para a festa junina em prol da 8a. série (atendidos)
- . 20/07 - Of. nº 143/89 - Saulo Vieira - Secretário de Estado da Casa Civil - pedindo a compra de um mimeógrafo.
- . 04/08 - Of. nº 114/89 - Chefe do Patrimônio da S.E. - pedindo um mimeógrafo.
- . 08/08 - Of. nº 149/89 - Chefe do Setor de Material Didático da S.E. - pedindo livros de literatura infantil.
- . 18/08 - Of. nº 158/89 - Enviado ao Prefeito de S. José - pedindo ônibus para os alunos da 6a. série conhecer Camboriú.
- . 29/08 - Of. nº 163/89 - Para Diretora da 1a. UCRE - solicitando lâmpadas fluorescentes e reatores.
- . 29/08 - Of. nº 165/89 - Para o chefe do DASP - pedindo medicamentos para farmácia do colégio (atendidos)
- . 04/09 - Of. nº 167/89 - Para Diretor do I.E.E. - solicitando a fanfarra do estabelecimento (atendidos)
- . 12/09 - Of. nº 171/89 - Ao Diretor Administrativo da Celesc - pedindo a troca de lâmpadas da quadra (atendidos)
- . 11/10 - Of. nº 182/89 - Para o gerente da Sedutora Sport - pedindo troféu para premiar a torcida do evento "A mais bela estudante de São José".
- . 11/10 - Of. nº 183/89 - Para gerente de Buch Sport - pedindo troféu para torcida da mais bela estudante de São José.
- . 08/11 - Of. nº 171/89 - Diretor Administrativo da Celesc - pedindo a troca das lâmpadas da quadra (novo pedido, pois as lâmpadas doadas já haviam queimado devido os problemas de instalação)

4º Objetivo: Resgatar a credibilidade da escola junto à comunidade, através de projetos que venham a ampliar o nível de conhecimento dos pais e o nível de politização, contribuindo para desenvolver a consciência crítica e coletiva.

Este objetivo foi difícil de ser trabalhado porque os pais estão distanciados da escola e até desacreditados.

Foi realizado um dos projetos planejados - Noções Básicas de Higiene e a questão alimentar com a participação do professor Mário e outros palestrantes. A presença dos pais foi reduzidíssima. Constatamos que este tipo de esclarecimento não interessa aos pais. No dia das mães foi proferida uma palestra ótima sobre a questão da mulher na sociedade e na nova Constituição - palestrante Clair Castilhos; a presença de pais nesta palestra foi mínima.

Em junho foi ministrada mais uma palestra para os pais sobre a sexualidade infantil e da adolescência para se realizar um trabalho com os alunos sobre este assunto; compareceram apenas 10 pais.

- Quando é que os pais vêm à escola?

- . na 1a. reunião do ano houve na base de 30% de pais;
- . na reunião de entrega de cadernetas no 1º bimestre a presença foi maciça, mas os pais saíram reclamando que a reunião estava desorganizada, que não tinha lugar para se acomodarem na sala e que não encontravam os professores para conversar sobre o rendimento dos filhos.
- . nas festas e promoções da escola os pais comparecem

Sugestões:

- 1º) Já que na 1a. reunião do ano os pais comparecem, que se faça para o próximo ano uma reunião bem planejada, se possível com a apresentação de um bom filme. Na oportunidade colher sugestões e discutir com eles esta questão do afastamento deles da escola.
- 2º) A reunião para entrega de caderneta deve ser muito bem organizada e que haja presença dos professores. Que as aulas sejam dispensadas para os professores comparecerem. A maioria dos pais não conhecem os professores e vice-versa. Que seja feita por etapas - 1a. a 4ª séries num dia - 5a. e 6a. séries noutro, ou 7a. a 8a. séries noutro dia. Não importa que os pais tenham que vir mais vezes à escola, é obrigação deles acompanhar o desenvolvimento, ou melhor, o desempenho dos filhos na escola. Que a reunião seja marcada com antecedência e que seja bem divulgada pela direção, professores e especialistas.

Que haja nas portas ou na mesa o nome completo dos professores e a disciplina ou série que leciona, porque com o hábito de chamar os professores de "tio" ou "tia" ninguém mais sabe o nome dos professores. Este assunto deveria ser discutido no grupo, pois "tia" é uma relação de parentesco. Mais um modismo para desvalorizar ainda mais o professor.

3º) Aproveitar as festas e promoções para engajar os pais na escola.

5º Objetivo: Estimular o relacionamento entre toda a comunidade escolar: professores, secretários, direção, especialistas, serventes, alunos e pais

Este objetivo deixou a desejar.

As reuniões aconteceram por turnos não havendo entrosamento com todos os elementos da escola.

A confraternização planejada para cada bimestre não aconteceu.

Tendo em vista a falta de interesse de todos em se confraternizar, concluiu-se que fatos ocorridos em anos anteriores não foram superados e que certos conflitos pessoais continuam interferindo no relacionamento interpessoal do grupo.

6º Objetivo: Apoiar as associações de classe e a integração das mesmas através de encontros, debates e assembléias.

Este objetivo quase não foi trabalhado.

As associações de bairro participaram de algumas reuniões da escola e contribuíram nas promoções da APP (Associação de Pais e Professores).

A APP atuou no bingo e na festa junina, mas parou por aí. A associação de professores esteve presente nas greves. O grêmio estudantil não foi criado. No início do ano, o 2º grau se interessou, mas logo morreu o entusiasmo.

Por duas vezes foi iniciado o grêmio estudantil, mas os alu

nos só queriam se eleger. Na hora de atuar, o compromisso se acaba. Além do mais, queriam participar para serem dispensados das aulas. Essa idéia tem que ser trabalhada.

Sugestão: Eleger um professor ou especialista para se encarregar de estimular e orientar os alunos para a formação do grêmio, já que os alunos, por si só, não se organizam.

7º Objetivo: Elaborar projetos com os professores de Ciências para a arborização do colégio e conservação do meio ambiente.

Este objetivo não foi desenvolvido. Poderia constar no planejamento do próximo ano, como um tema de interdisciplinaridade.

Trabalho com os alunos

Foram realizadas algumas sessões de classe com os alunos de 1a. a 8a. séries.

Sessões sobre hábitos de estudos - 5a. a 8a. séries.

Sessões sobre o conhecimento de si mesmo - 5a. séries.

Sessões sobre educação sexual - 5a., 7a. e 8a. séries.

Visitas constantes ao pré-escolar.

Palestras sobre o voto aos 16 anos e o compromisso político como cidadãos - 8a. séries e 2º grau.

Conversas sobre os estudos e participação nos conselhos de classe.

Atendimento individual com os alunos mais problemáticos.

O trabalho com os alunos, por parte dos especialistas, deixou a desejar, porque é impossível abraçar tudo numa só vez; é preciso um trabalho integrado, com o todo da escola, para se chegar ao aluno. Nada é proveitoso se não se fizer em conjunto; uma prática pedagógica isolada do conjunto não avança.

Para 1990 é preciso chegar de forma mais intensa nos alunos e pais.

O 2º grau necessita de uma atenção especial, já que este ano os especialistas não atuaram no noturno.

O aluno de 2º grau precisa ser orientado nas questões de informações sobre habilitações no 2º grau - orientação sexual (desde namoro a planejamento familiar); orientação sobre compromisso político e participação coletiva, drogas, orientação vocacional e profissional.

No 1º grau, que haja continuidade das sessões sobre educação sexual iniciada pelas integrantes da Casa da Mulher; que a mesma seja discutida com os especialistas e professores e feita pelos mesmos.

CONCLUSÃO: Num balanço geral e na opinião dos especialistas, o ano foi proveitoso nos seguintes aspectos:

1º) Os debates e discussões nas reuniões, quer de caráter pedagógico, quer de caráter administrativo, foram relevantes.

Houve um avanço em questão de aperfeiçoamento pedagógico, posturas críticas e posicionamentos de pessoas que pouco se manifestavam nas reuniões.

2º) A questão do uniforme dos alunos foi resolvida através das discussões entre professores, pais, direção e especialistas.

3º) As filas foram questionadas e deixaram de existir.

4º) A participação dos professores na organização da Semana do Colégio foi muito boa, avançou em termos de integração.

5º) A questão da avaliação e análise dos quadros de baixo rendimento levou o professor a questionar: o que ensina? como ensina? por que numa disciplina o aluno tem nota boa e na outra reprova?

6º) Houve uma avaliação e análise quanto:

A rotatividade de professores em algumas disciplinas

A falta de professores em algumas disciplinas e professores faltosos nas aulas.

7º) Houve avanço nas discussões sobre a questão da sexualidade, diluindo certos preconceitos e tabus.

Professor: LEIA ESTA AVALIAÇÃO, REGISTRE OS PONTOS COM QUE VOCÊ DISCORDA E APRESENTE SUGESTÕES PARA O PLANEJAMENTO DO PRÓXIMO ANO.

Anexo 7

1. IDENTIFICAÇÃO

UCRE - 01

Local - São José

CLE - 03

Colégio: Estadual "Maria José Barbosa Vieira"

Coordenação: Equipe dos Especialistas em
Educação da Escola

2. JUSTIFICATIVA

Em consonância com as grandes metas da Secretaria da Educação voltadas para o acesso, a permanência e a qualidade de ensino, a equipe dos especialistas em educação, juntamente com a direção e corpo docente do Colégio Estadual "Maria José Barbosa Vieira", após realizar um levantamento da problemática da escola, priorizou como meta para 1989, a atualização e aperfeiçoamento do corpo docente.

Constatou-se que o maior índice de reprovação continua acontecendo nas 5a. séries do 1º grau nas áreas de matemática e português. A Matemática é a disciplina mais detestada pelos alunos, por considerarem difícil de aprender e, portanto, se sentem fracassados.

Ao questionar os professores de 5a. a 8a. séries sobre esses dados, o argumento dos mesmos é que os alunos

egressos das 4a. séries apresentam sérias defasagens no que concerne a noções básicas nas áreas de matemática, português, estudos sociais e ciências. Segundo esses professores, os alunos vêm para a 5a. série sem compreender a lógica concreta da matemática, sem saber se localizar histórica e geograficamente, com a criatividade limitada, quando não bloqueada na parte de redação escrita e comunicação oral. De posse desses argumentos, passou-se a observar e acompanhar sistematicamente o trabalho dos professores de 1a. a 4a. série. Constatou-se que os conteúdos são repassados para a criança de forma abstrata, desconsiderando a capacidade construtiva e exploratória do aluno, bem como a sua bagagem de experiências. Os professores estão desatualizados, com metodologias ultrapassadas que pouco motivam o aluno para o interesse e prazer em aprender.

O programa de Matemática é repassado para o aluno mecanicamente, pois não são considerados os estágios evolutivos do pensamento lógico: pré-operatório, operatório concreto e operatório formal, não sendo trabalhada a construção do pensamento lógico matemático.

Tendo em vista a problemática apresentada, resolveu-se atacar de imediato a disciplina com maior dificuldade, qual seja, a matemática nas séries iniciais. Como se priorizou o aperfeiçoamento do professor, pretende-se realizar um curso de 40 horas de atividades para os professores de 1a. a 4a. séries a fim de instrumentalizar os docentes para transformar a ação metodológica do ensino da matemática e, conseqüentemente, sanar as dificuldades dos alunos nesta área.

3. OBJETIVO GERAL

Atualizar e treinar os professores de 1a. a 4a. séries do 1º grau em metodologias de ação mais dinâmicas e de fácil aplicação em sala de aula para fazer acontecer a aprendizagem da matemática.

4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- . Instrumentalizar o professor em metodologias e técnicas operatórias concretas para o ensino da matemática
- . Oportunizar ao professor o entendimento de como o aluno constrói o conhecimento lógico-matemático nas séries iniciais do 1º grau.
- . Pesquisar e adequar materiais necessários para a ação operatório-concreta em classe, de forma que todos os alunos sejam beneficiados.

5. METAS

A proposta inicial do curso era atender os professores do C.E. Maria José Barbosa Vieira, mas como houve integração de outras escolas vizinhas em outras atividades já promovidas pela nossa escola, estendeu-se o convite às escolas que buscaram essa integração. Além do mais seria uma

maneira sensata de aproveitar a presença e o conhecimento da professora ministrante que viria desenvolver esse trabalho, deslocando-se de Joaçaba para São José. Desta forma foi ampliado o número de participantes e foram envolvidas as seguintes escolas:

- . Colégio Estadual "Maria José Barbosa Vieira" - São José
- . E.B.Laércio Caldeira de Andrade - São José
- . E.B.Francisco Tolentino - São José
- . E.B.Marcilia Dias de Oliveira - São José
- . E.B.Lauro Müller - Florianópolis
- . E.B.Celso Ramos - Florianópolis
- Nº de escolas: 07
- Nº de participantes: 80 professores de 1a. a 4a. série
do ensino de 1º grau

Serão atingidos em média 1.800 alunos das séries iniciais do 1º grau.

6. CLIENTELA

- . Professores de 1a. a 4a. série de 7 escolas da rede pública estadual de ensino
- . São professores normalistas com nível de 2º grau
- . Os professores serão distribuídos em duas turmas:
 - uma de 40 - com professores que atuam nas 1a. e 2a. séries do 1º grau
 - uma de 40 - com professores que atuam nas 3a. e 4a. séries do 1º grau.

7. ESTRUTURA DO CURSO

O curso será estruturado da seguinte forma:

- . A coordenação do curso ficará a cargo da equipe das especialistas do Colégio Estadual "Maria José Barbosa Vieira"
- . O corpo docente ficará a cargo da professora ministrante: Luiza Julia Gobbi.
- . O local do curso será o Colégio Estadual "Maria José Barbosa Vieira", onde serão utilizadas duas salas de aula, sendo uma para as aulas e outra para a coordenação.
- . As inscrições para o curso ficarão sob a responsabilidade dos especialistas de cada escola e entregues posteriormente à coordenação do curso.
- . O material para ser confeccionado ficará a cargo de cada escola participante. Cada cursista pagará uma taxa de inscrição para as demais despesas.
- . O controle da frequência dos cursistas ficará a cargo da coordenação.
- . A avaliação dos cursistas ficará a cargo da professora, auxiliada pela coordenação e demais especialistas que acompanharão o trabalho dos professores nas escolas.
- . O relatório será encaminhado pela coordenação no término do curso.
- . O curso acontecerá em três etapas, sendo: 08 horas em julho, 16 horas em setembro e 16 horas em dezembro de 1989.

Curso: Matemática pelo Operatório-concreto

Quadro: 1

Conteúdo Programático

Ano: 1989

Temas	Sub-temas (tópicos do tema)	C.H. p/tema
1. O pensamento lógico-matemático no período operatório-concreto	1.1- Características do pensamento lógico-matemático do período operatório-concreto.	8 horas
	1.2- Processo metodológico para construir o conhecimento lógico-matemático no período operatório concreto.	
2. Os conteúdos lógico-matemáticos a serem desenvolvidos nas classes	2.1- Estudo: <ul style="list-style-type: none">. do número e sua relação com as operações, medida e geometria.. das operações, suas interrelações e integração com medidas, geometria e fração. de frações e medidas e sua relação com geometria.. de geometria	20 horas
3. Material ensino-aprendizagem para a área de matemática	3.1- Relacionamento da matemática com outras áreas do saber	12 horas
	3.2- Aplicação, uso e confecção do material	

- . Temas: - O pensamento lógico-matemático no período operatório-concreto
 - Os conteúdos lógico-matemáticos
 - Materiais para ensino-aprendizagem na área da matemática
- . Objetivos: - Instrumentalizar o professor em metodologias e técnicas operatórias concretas para o ensino da matemática.
 - Oportunizar ao professor o conhecimento de como o aluno constrói o conhecimento lógico-matemático nas séries iniciais do 1º grau.
 - Pesquisar e adequar materiais necessários para a ação operatório-concreta em classe de forma que todos os alunos sejam beneficiados.
- . Docente: Professora Luiza Julia Gobbi

Sub-temas	Estratégias p/o desenvolvimento	Carga Horária	Avaliação
1. Características do pensamento lógico-matemático do período operatório-concreto	. texto escrito . estudo e debate	4 horas	.Observação da participação dos cursistas nas atividades individuais e de grupo.
2. Processo metodológico para construir o conhecimento lógico matemático no período operatório-concreto	. quadro mural	4 horas	.Apresentação de materiais didáticos confeccionados durante o curso.

Curso: Matemática pelo Operatório-concreto

Ano: 1989

Quadro: 2

Metodologia para o desenvolvimento dos conteúdos

Temas	Objetivo (por tema)	Metodologia por tema
1. O pensamento lógico-matemático no período operatório-concreto	.Identificar as características do pensamento lógico-matemático no período operatório-concreto .Analisar as etapas do processo lógico para construir o conhecimento lógico-matemático.	Leitura e discussão de textos Exposição oral e discussão através da organização de um quadro mural.
2. Os conteúdos lógico-matemático a serem desenvolvidos em classe	.Aplicar a metodologia adequada ao desenvolvimento mental, de acordo com o período para a construção dos conteúdos matemáticos, suas relações e operações.	Manuseio de objetos físicos e figuras móveis. Elaboração de desenhos, recortes, colagens envolvendo relações e operações com números e geometria. Confecção de jogos, fichas envolvendo estudo de números, operações e geometria. Análise da metodologia de exploração e formação das idéias, comunicação e registro, organização e aplicação das idéias.
3. Material ensino-aprendizagem para a área de matemática	.Selecionar e confeccionar materiais pedagógicos para o ensino da matemática	Análise do material já confeccionados Reprodução do material Trabalho individual e de grupo.

Sub-temas	Estratégias p/o desenvolvimento	Carga Horária	Avaliação
3. Estudos: <ul style="list-style-type: none"> . do número e sua relação com as operações, medida e geometria. . das operações, suas interações e integração com medidas, geometria e fração . de frações e medidas e suas relações com a geometria. . de geometria 	<ul style="list-style-type: none"> . Estudo de apostilas . Demonstrações com objetos físicos, figuras móveis, desenhos, recortes, colagens, modelagens, jogos e fichas . Trabalho em grupo . Análise e discussão 	20 horas	<ul style="list-style-type: none"> . Apresentação de programas operatório-concretos. . Apresentar atividades de desenho, colagens e montagens efetuadas pelos alunos em classe.
4. Relacionamento da matemática com outras áreas do saber.	<ul style="list-style-type: none"> . Trabalho em grupo . Estudo de apostilas 		
5. Aplicação; uso e confecção de material	<ul style="list-style-type: none"> . Confecção de material . Trabalho individual e em grupo 	12 horas	<ul style="list-style-type: none"> . Executar tarefas solicitadas em cada etapa do curso

Bibliografia: GOBBI, Luiza Lulia & SCHULTZ, Benicia - Matemática no 1º grau.

Curso: Matemática pelo Operatório-concreto

Ano: 1989

Quadro: 4

Cronograma de Atividades

Fases	M e s e s											
	jan.	fev.	mar.	abr.	maio	jun.	jul.	ago.	set.	out.	nov.	dez.
Preparação - planejamento-inscrições						x						
Execução - curso							x		x			x
Avaliação - dos cursistas e do curso							x		x			x

Curso: Matemática pelo Operatório-concreto

Ano: 1989

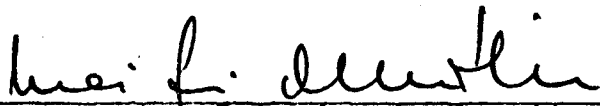
Quadro: 6

Relação dos Docentes

Nº de ordem	Docente	Vínculo em pregação	Carga Horária	Valor h/aula	Total	Local de trabalho
01	. Luiza Julia Gobbi	professora aposentada pelo estado	40 horas	-	-	Joaçaba

Dissertação apresentada aos Senhores

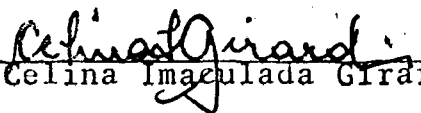
Nome dos compo
nentes da Ban
ca Examinadora



Maria Lúcia do Eirado Silva
Coordenadora



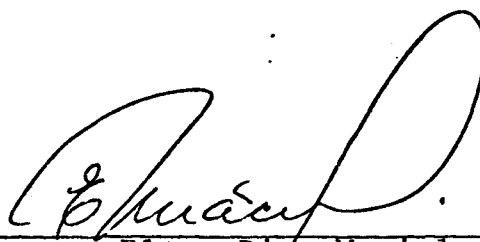
Angela Valadares Dutra de Souza Campos



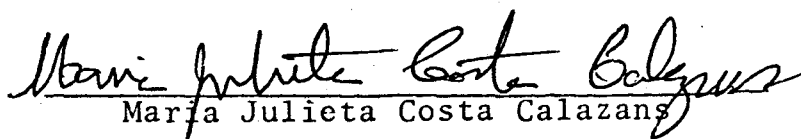
Celina Imaculada Girardi

Visto e permitida a impressão

Rio de Janeiro, 14/09/1990



Elter Dias Maciel
Coordenador Geral de Ensino
Em exercício



Maria Julieta Costa Calazans
Coordenadora Geral de Pesquisa