



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - DPPG

ALCINA RIBEIRO DOMINGUES

**OFICINAS DE APRENDIZAGEM EM MESQUITA:
PROPOSTA E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS**

Orientador: Aristóteles de Paula Berino

MESQUITA
2009



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – DPPG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO “DESAFIOS DO TRABALHO
COTIDIANO: A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE 0 A 10 ANOS”

**OFICINAS DE APRENDIZAGEM EM MESQUITA:
PROPOSTA E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS**

ALCINA RIBEIRO DOMINGUES

Trabalho Final de Curso proposto pela aluna Alcina Ribeiro Domingues, sob a orientação do professor Aristóteles de Paula Berino, como requisito parcial para obtenção de aprovação no Curso de Pós-graduação Lato Sensu, Desafios do Trabalho Cotidiano: A educação de crianças de 0 a 10 anos de idade.

MESQUITA
2009

372.98153
D671o

Domingues, Alcina Ribeiro, 1981-
Oficinas de aprendizagem em Mesquita :
proposta e algumas considerações críticas
/ Alcina Ribeiro Domingues. - 2009.
46 f. : il.

Orientador: Aristóteles de Paula
Berino.

Trabalho de Conclusão de Curso
(Especialização em Educação "desafios do
trabalho cotidiano: a educação das crianças
de 0 a 10 anos") - Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Instituto
Multidisciplinar.

Bibliografia: f. 45-46.

1. Direito à educação. 2.
Fracasso escolar. 3. Aprendizagem
por atividades - Mesquita (Rio de
Janeiro, RJ). I. Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro.
Instituto Multidisciplinar. Curso
de especialização em "desafios do
trabalho cotidiano: a educação das
crianças de 0 a 10 anos". II.
Berino, Aristóteles de Paula, 1965.
III. Título.

ALCINA RIBEIRO DOMINGUES

**OFICINAS DE APRENDIZAGEM EM MESQUITA:
PROPOSTA E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS**

Banca Examinadora

.....
Prof. Dr. Aristóteles de Paula Berino

.....
Profa. Ms. Claudia Gindre da Silva Berino

.....
Profa. Ms. Anelise Monteiro do Nascimento

Dedicatória

Aos milhões de excluídos desse nosso Brasil que, cotidianamente submetidos à indiferença e ao abandono, sofrem as cruéis conseqüências da privação de direitos básicos, em especial, o direito à educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me amparou e fortaleceu nos inúmeros momentos de dificuldade, e que me proporcionou a imensa alegria de concluir este trabalho.

À minha família, com a qual eu posso contar nos bons e maus momentos.

Ao meu orientador, professor Aristóteles, por me propiciar o interesse pelas idéias de Paulo Freire e Pablo Gentili, e, principalmente, por sua tranqüilidade e paciência durante a lenta elaboração deste trabalho.

A todas as professoras do curso, que se desdobraram para, naquele espaço limitado, fazer o curso acontecer. Em especial, à professora Anelise, pela inesperada, preciosa e iluminada contribuição.

Às inesquecíveis e maravilhosas pessoas com quem tive a oportunidade e o prazer de trabalhar e muito aprender no breve, porém intenso, período em que lecionei em Mesquita.

Aos meus colegas de trabalho, com os quais divido minhas angústias profissionais. Em especial, às professoras que tão gentilmente doaram parte de seu tempo para minhas entrevistas.

Ao Município de Mesquita, pelas preciosas oportunidades de formação continuada - Pós-Graduação, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores e Pró-Letramento - que muito contribuíram para o aperfeiçoamento da minha prática.

À Soymara, por sua gentileza e solicitude ao longo da pesquisa.

À Regina, por responder tão receptiva e atenciosamente aos meus e-mails.

À Analice, que contribuiu duplamente para a realização deste trabalho: através do empréstimo do livro do Mainardes e, principalmente, do incentivo no momento em que eu estava desistindo diante das dificuldades para desenvolver a pesquisa.

Aos meus alunos, com quem tanto vibro, sofro e aprendo todos os dias.

E, finalmente, às minhas colegas de caminhada acadêmica.

RESUMO

Vivemos em uma sociedade marcada historicamente pela desigualdade e discriminação. A problemática educacional está diretamente relacionada às contradições sociais. Os privilégios de alguns demandam a exclusão de muitos. A democratização da escola suscitou novas formas de exclusão, agora endógenas. Sendo a educação privilégio de uma minoria, continuamos com um sistema dual de ensino, no qual a qualidade das escolas é proporcional à posição social de seus educandos. O presente trabalho aborda a manutenção do caráter excludente e seletivo dos sistemas de ensino, associando as desigualdades educacionais às desigualdades sociais e econômicas. O Brasil deu um grande salto na universalização do acesso à escola. Todavia, o direito à educação constitui ainda um desafio crucial para o país. A escola “abriu-se” para todos, mas não está sendo capaz de educar a todos. Torna-se necessário, então, pensar na inclusão daqueles alunos excluídos de forma oculta, isto é, daqueles a quem é negado o direito de aprender mesmo dentro da escola. Cada sistema deve, portanto, se organizar e desenvolver estratégias que assegurem a aprendizagem de todos os alunos. Nesse sentido, a fim de intervir nesse contexto de exclusão educacional a que estão submetidos inúmeros alunos, o Município de Mesquita desenvolve, desde 2007, o projeto Oficinas de Aprendizagem, o qual é objeto de estudo deste trabalho.

SÚMARIO

| | Páginas |
|--|---------|
| INTRODUÇÃO..... | 09 |
| 1- DIREITO À EDUCAÇÃO: ENTRE O MITO E A REALIDADE..... | 11 |
| 2- OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM MESQUITA..... | 20 |
| 3- OFICINAS DE APRENDIZAGEM: REFLEXÃO PARA UMA PRÁTICA DO DIREITO À EDUCAÇÃO..... | 29 |
| 3.1- O nascimento do projeto..... | 29 |
| 3.1.1- Ampliação..... | 30 |
| 3.2- A proposta..... | 31 |
| 3.3- Concepção x implementação..... | 34 |
| 4- CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 42 |
| 5- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 45 |
| 6- ANEXOS..... | 47 |

INTRODUÇÃO

Em 2006 ingressei no magistério da rede pública, cheia de ideais, de grandes expectativas, banhada de disposição e com a idéia de mudar o mundo.

Minha primeira turma foi uma prova de resistência. Deparei-me com uma realidade completamente distante daquela trabalhada na graduação, com situações que a teoria não dava conta. Nesta turma, havia, por exemplo, uma aluna que apresentava “surto”, nos quais, jogava-se no chão, batia com a própria cabeça contra a parede e o mobiliário, quebrava os materiais e destruía os trabalhos expostos na sala, agredia os colegas e a professora etc. Na família havia suspeita de maus-tratos e abuso de drogas. Após inúmeras tentativas junto à família, a escola encaminhou o caso ao Conselho Tutelar. Ao longo de 3 anos, nada foi feito para amenizar as cruéis condições de vida impostas àquela menina e seus irmãos.

Na universidade você estuda Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro, Paulo Freire..., mas sente-se perdido diante dos inúmeros e complexos desafios que se apresentam. É um choque de realidade.

Ao longo dos 4 anos de graduação, o principal discurso sobre a problemática educacional era: os professores não têm uma boa formação; os professores não buscam se atualizar; os professores ignoram o interesse dos alunos, suas aulas são puramente expositivas e não despertam a curiosidade; o professor..., o professor...

Inicialmente, as dificuldades do cotidiano e o descompasso entre a formação e a realidade geraram em mim um sentimento de frustração. Contudo, as oportunidades de formação continuada, oferecidas pelo Município, ajudaram-me a prosseguir. Ou você busca aprender a trabalhar com a realidade que se apresenta ou você desiste. Ao longo do tempo, desconstruí alguns conceitos e construí outros. Um deles é que o professor não é onipotente ou super-herói. O educador tem a obrigação de fazer o seu melhor e estar comprometido com a aprendizagem de todos os alunos, mas também tem o direito de não dar conta e não ser responsável por todos os problemas que se apresentam. Infelizmente, há problemáticas sociais que vão além da nossa competência de educadores. Não estou eximindo o professor de suas responsabilidades, porém, se você não tem clareza quanto a isso, adoece.

Os cursos de aperfeiçoamento acabaram com algumas angústias, mas a principal ainda permanece: o sucesso de uns e o fracasso de outros. O que costumo

escutar é “Alcina, você precisa ter consciência de que fez o seu trabalho. É assim mesmo. Você nunca vai alcançar a todos!”

Essa situação de insucesso de alguns alunos me angustia profundamente porque sinto que estou compactuando com as desigualdades do sistema. A partir dessa inquietação diante das situações de não-aprendizagem, surgiu, então, o interesse por estudar o projeto Oficinas de Aprendizagem, desenvolvido pela Rede Municipal de Educação de Mesquita, haja vista que o projeto constitui uma possibilidade de assegurar o direito à educação.

A organização deste estudo pautou-se na elaboração de 3 capítulos.

Fundamentando-se na idéia de que as problemáticas educacionais estão ligadas a fatores internos e externos à escola, o 1º capítulo aborda a desigualdade educacional no âmbito das contradições sociais; aponta que, apesar da garantia de acesso à escola, a educação continua sendo privilégio de poucos, e critica a maquiagem eleitoral em torno dos avanços em relação à expansão da escolaridade.

O 2º capítulo questiona o caráter e a intencionalidade dos programas de não-retenção, implementados por diversos sistemas sob a justificativa de romper com a seletividade da escola e flexibilizar o tempo de aprendizagem; critica a incoerência entre o discurso do governo e a realidade educacional e conclui que a supremacia do aspecto quantitativo sobre o qualitativo é consequência de uma educação submetida aos interesses econômicos.

Fechando o trabalho, o 3º capítulo, versa sobre o projeto Oficinas de Aprendizagem, desenvolvido na Rede Municipal de Educação de Mesquita. A partir do relato de alguns profissionais envolvidos no processo, o estudo apresenta a proposta desde a concepção até a implementação, destacando os embates encontrados.

1- DIREITO À EDUCAÇÃO: ENTRE O MITO E A REALIDADE

Só será possível afirmar que há direito à educação quando todos e todas, sem distinção de classe, gênero, raça, origem étnica, língua materna, condições físicas ou orientação sexual, puderem viver em uma sociedade na qual o conhecimento é um bem comum. Por isso, não existe direito à educação quando a “qualidade” da escola é um atributo disponível somente para aqueles que têm dinheiro para pagar por ele. Qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio. E o privilégio é diametralmente oposto aos princípios que fundamentam uma sociedade democrática. (GENTILI, 2008, p. 48).

Ao longo dos últimos 50 anos, os sistemas educacionais apresentaram um acentuado desenvolvimento quantitativo, superando o desequilíbrio em relação ao intenso crescimento demográfico. A expansão da escolaridade possibilitou o acesso às camadas populares historicamente excluídas das instituições escolares. Nesse contexto de expansão da escolaridade, surgiram novas formas de exclusão, agora endógenas, ocultas e muito mais complexas. Antes a exclusão era explícita. Apenas alguns tinham acesso à escola, ponto.

A democratização das oportunidades de acesso à escola conduz a falsa idéia da universalização do direito à educação. Tal ilusão é reforçada pelo governo, cujos discursos, ideológicos e com interesses eleitorais, tratam a garantia de acesso à escola como garantia do direito à educação, maquiando a desigualdade e ocultando a negação de um direito básico.

Na prática, o que conquistamos foi a abertura das portas da escola para todos, mas o direito à educação, ao conhecimento, ainda é privilégio de poucos. Pablo Gentili define esse processo de *inclusão excludente*.

Assim, enquanto os pobres eram excluídos do acesso à escola, seu direito à educação era negado por uma barreira difícil de transpor e herdada de geração em geração. E quando finalmente conquistaram esse acesso, eles foram confinados a instituições educacionais iguais a eles: pobres ou muito pobres, enquanto os mais ricos mantinham seus privilégios, monopolizando agora não mais o acesso à escola, mas às boas escolas. A barreira da exclusão transferiu-se para o interior dos próprios sistemas educacionais, no âmbito de uma grande expansão quantitativa e de uma intensa segmentação institucional. (GENTILI, 2008, p. 35).

A educação é um fenômeno social e, como tal, encontra-se intimamente ligada às divergências e demandas da sociedade. A escola não é uma organização isolada/ neutra, mas uma instituição social e, assim sendo, não pode ser considerada fora do

contexto no qual está inserida. Segundo GENTILI (2008), sociedades com condições de vida profundamente desiguais implicam em oportunidades educacionais igualmente díspares.

Nessa perspectiva, considerar o contexto sócio-histórico é condição para compreender o funcionamento do sistema escolar. A sociedade brasileira é marcada pela desigualdade e pela contradição. Apesar do Brasil produzir muitas riquezas, a pobreza prevalece devido à má distribuição da renda. O poder político e econômico concentra-se nas mãos de uma minoria. Somos um país de privilégios, onde os ricos ficam cada vez mais ricos e os pobres cada vez mais pobres. É importante ressaltar que há uma estreita relação entre pobreza e exclusão social. O processo de expansão educacional ocorreu num contexto de multiplicação da desigualdade.

Além disso, somos uma sociedade seletiva e excludente, onde predominam cruéis padrões de normalidade (estética, física, cognitiva, moral, emocional etc.), estimulados pelo sistema capitalista e reforçados, principalmente, pela mídia.

O avanço da tecnologia, por sua vez, tem impulsionado a substituição gradativa do homem, em trabalhos repetitivos e braçais, pelas máquinas. Com isso, a atividade intelectual, a capacidade de criar está sendo cada vez mais valorizada em detrimento do trabalho manual.

A aplicação da ciência e da tecnologia no processo produtivo, por sua vez, deu, (...), a sustentação imprescindível para a plena implementação do ideário neoliberal. O impacto no mundo do trabalho provocou uma reestruturação marcadamente diferenciadora. De um lado, há os trabalhadores polivalentes e altamente qualificados para lidar com as novas tecnologias que ocupam o *centro* do processo em virtude do alto grau de responsabilidade e autonomia que conseguem assumir; de outro, na *periferia*, estão os trabalhadores que, pela ausência de qualificação, se sujeitam a condições que eram consideradas já ultrapassadas na história do capitalismo.

No âmbito do processo produtivo, a meta não é mais fabricar mercadorias, mas criar informações. Há, neste espaço, um conjunto de conhecimentos e habilidades de aplicação próprios, cujo domínio é o passaporte para que o trabalhador possa nele se incluir. (ALCÂNTARA, 1998, p. 104).

Estamos na era do conhecimento. Hoje, mais do que nunca, “saber é poder”. Partindo da idéia de que ações conscientes demandam senso crítico, saber distinguir o certo do errado, numa sociedade onde existem pessoas com uma formação deficiente, os

detentores do poder têm maior facilidade para manipular e dominar as pessoas, de forma a garantir a manutenção de seus interesses e vantagens.

Ao não se democratizar o saber, serve-se à manutenção da situação vigente, pois é importante para o poder instituído que grande parcela da população, pertencente a certas camadas sociais, não domine o saber escolar, constituindo-se assim presa fácil desse poder. Isto é: não dominando o saber escolar que os dominados dominam, os indivíduos dessas camadas sociais são facilmente dominados. (OLIVEIRA, 1986, p. 94).

Nessa perspectiva, é possível vislumbrar a importância do monopólio do conhecimento. A escola, enquanto espaço de construção/ transmissão de conhecimentos, normas, valores, idéias, ideologias, procedimentos, tradições etc., pode alicerçar seu trabalho tanto na reprodução das desigualdades sociais, sendo repressiva e discriminadora, quanto na luta pela transformação social.

Na medida em que pode contribuir para mudanças na sociedade, pode-se dizer que a escola detém um poder não absoluto, mas relevante. “O funcionamento de uma escola discriminatória garante (...), ao setor industrial, um exército de reserva de mão-de-obra de baixo custo, sempre pronto para substituir trabalhadores que incomodam (doentes, gestantes, grevistas etc.)” (GADOTTI apud ARANHA, 1996, p. 88).

Portanto, qualquer reflexão acerca da universalização do direito à educação deve partir dos contextos mais amplos das desigualdades sociais e da marginalização.

Numa sociedade desigual, constituída por classes antagônicas que vivem condições materiais bastante diferenciadas, somente podem brilhar na carreira acadêmica e ascender aos níveis mais elevados de ensino as crianças das classes dominantes, já que os filhos das camadas populares devido à pobreza, não têm condições de prosseguir nos estudos e, às vezes, nem podem freqüentar uma escola porque precisam trabalhar desde tenra idade. Para encobrir as contradições da sociedade capitalista, a ideologia dominante reproduz a criança num modelo único e abstrato de infância – da criança burguesa – daquela que vai ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura, como se todas as crianças tivessem acesso às mesmas condições de vida e ensino. (FARIA, 1997, p.17).

O sistema educacional, fundamentado na homogeneidade, isto é, no princípio de que os alunos são todos iguais, seleciona e exclui, na medida em que desconsidera as particularidades de cada educando, suas necessidades e as diferenças entre eles (condições materiais de vida, cultura, vivências, atitude dos pais em relação à escola etc.). As diferenças individuais e as disparidades sociais são desvalorizadas, evitadas ou,

até mesmo, negadas pela escola, que tratando os educandos em pé de igualdade, não apenas sustenta a desigualdade, como também a aumenta.

Há uma tendência elitista e seletiva ao longo da história da educação. Durante muitos anos a educação foi tratada como privilégio. “A pedagogia da exclusão tem origens remotas, condizentes com o modo como estão sendo construídas as condições de existência da humanidade em determinado momento histórico.” (BRASIL. MEC, 2001, p.19).

Apesar dos avanços e mudanças nas políticas educacionais, a escola, ainda hoje, em pleno século XXI, é dirigida para alguns e não para todos. A luta pela universalização do atendimento escolar ainda não foi vencida. A reivindicação de uma escola pública, gratuita, obrigatória e laica não foi suficiente para alcançar a democratização do ensino, visto que muitos alunos não dispõem de recursos e oportunidades educacionais adequados às suas especificidades e à sua realidade sociocultural.

O fracasso escolar é constatado, principalmente, entre os alunos das classes sociais mais baixas. O aluno é a razão da existência da escola, ingressando nela para construir conhecimentos e habilidades, além de desenvolver a capacidade de se relacionar crítica e produtivamente na sociedade. Se isto não ocorre, a escola não está cumprindo a sua função.

São muitas as crianças que, apesar de freqüentarem uma escola regular, vivenciam o processo de exclusão educacional por não estarem de fato incluídas, principalmente os alunos das classes sociais mais baixas, que após anos sentados nos bancos escolares deixam a escola como analfabetos funcionais, sem poderem exercer plenamente sua cidadania.

Mas o sintoma mais alarmante do fracasso da escola pública talvez não esteja nos que pulam fora, e sim nos que permanecem dentro e não aprendem nada. Os especialistas chamam-nos de ‘analfabetos funcionais’: embora possuam diplomas, isto é, sejam nominalmente alfabetizados, na prática são incapazes de entender, por exemplo, como funciona o metrô, e não conseguem consultar uma lista telefônica ou ler uma bula de remédio. (...). (SALA DE AULA, 1990, n. 21, p.30 apud SAVIANI, 1992, p. 10).

Assim, são excluídos não apenas os que estão fora da escola, mas também, aqueles que, mesmo matriculados, não têm acesso a toda a gama de oportunidades

educacionais e sociais oferecidas pela escola, isto é, não têm as mesmas chances de êxito.

Há muitos alunos dentro da escola, mas que na prática estão excluídos. Eis algumas questões práticas de violação de direitos dos alunos:

✓ Recursos físicos e materiais precários:

Inexplicavelmente, a escola, espaço repleto de crianças, não é pensada para a criança. Em sua maioria, são locais frios que mais se assemelham a uma prisão, sem espaço planejado para o brincar – fonte de desenvolvimento e aprendizagem, além de direito da criança. A impressão que se tem é que para o pobre qualquer coisa serve. A qualidade da escola tornou-se proporcional ao poder econômico daqueles que nela estudam. Assim, temos salas mal iluminadas e ventiladas, banheiros sem torneiras para a higiene das mãos, limpeza e manutenção deficiente ou até mesmo inexistente, oferecendo inclusive risco aos alunos (ventiladores, quadros e pedaços de reboco que despençam; carteiras sem manutenção que acabam tornando-se insuficientes para o quantitativo de alunos; escolas infestadas de ratos; pombos no refeitório; falta de materiais básicos de limpeza, tais como: detergente para lavar a louça, vassouras, pá, flanelas, desinfetante...) etc.

(...) não podemos falar das metas educativas sem nos referirmos às condições materiais das escolas. É que elas não são apenas “espírito”, mas “corpo” também. A prática educativa (...) se dá na concretude da escola, por sua vez situada e datada e não na cabeça das pessoas. (FREIRE, 1991, p. 34).

As condições de trabalho tornam-se ainda mais precárias devido à falta de material. Esta é uma questão que revolta os educadores, visto que alguns são imprescindíveis para que possamos trabalhar. Por mais que reaproveitemos e busquemos alternativas, há materiais que são essenciais. Muitas vezes a escola não tem o mínimo, como folhas. Escolas com copiadoras, mas sem papel! Os alfabetizadores que se virem “nos trinta”. Se o professor quiser trabalhar, tem de arcar com os custos dos materiais essenciais. O Município trocou os quadro negros por quadros brancos. Contudo, as canetas (que não são baratas) ficaram por conta dos professores. Após vários questionamentos, obtivemos a resposta de que o

Município não tem condições de arcar com as canetas. E que em um escritório cada funcionário é responsável por sua caneta. Ora, o PI¹ gasta uma ou mais canetas por dia. Se o Município não é capaz de arcar com suas obrigações, o professor deve pagar por elas? Além disso, há o material individual, um aluno sem lápis e caderno está em igualdade de condições com os demais?

- ✓ Salas com um número excessivo de alunos dificultam, quando não impossibilitam, um trabalho voltado para as singularidades. Mas este é um ponto raramente tocado nos debates sobre a qualidade da educação. É mais fácil propagar a idéia de que tudo se deve à incompetência dos educadores.
- ✓ Por questões sociais e/ou políticas, o sistema não “consegue” assegurar sequer a frequência escolar mínima exigida pela lei (75%). Dessa forma, o art. 206, I da Constituição Federal está sendo infringido: “a igualdade de condições e acesso para a permanência na escola”. Como pode o professor zelar pela aprendizagem de um aluno que vai à escola uma vez por semana?
- ✓ O art. 12, V da LDB (9394/96) coloca como incumbência dos estabelecimentos de ensino “prover os meios para a recuperação dos alunos com menor rendimento.” Na prática isso não ocorre. A responsabilidade recai unicamente sobre o professor, ao qual a LDB atribui o dever de desenvolver as estratégias de recuperação para tais alunos. No contexto atual, onde os educandos chegam às escolas em condições absurdamente desiguais, com turmas lotadas e muitos outros agravantes, o professor, por mais capacitado e comprometido que seja, não consegue, sozinho, dar conta desse desafio. A ação da escola nessa questão resume-se a questionar, através de formulário preenchido durante o COC (Conselho de Classe), quais os alunos que apresentam baixo rendimento e quais as estratégias adotadas pelo professor para reverter o quadro. Dentro das condições que lhe são impostas, a ação do professor resume-se a propor atividades diferenciadas aos alunos. No entanto, em turmas numerosas, freqüentemente a atenção dispensada ao grupo que apresenta dificuldades não chega perto do mínimo necessário. Logo, a recuperação vale mais como registro para respaldar a escola e o professor do que como estratégia para assegurar a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, pode-se dizer que a recuperação paralela

¹Professor de disciplina específica: Matemática, Educação Física, Ciências etc.

é uma farsa! Dessa forma, na ausência de uma proposta séria de apoio aos alunos com baixo rendimento, as dificuldades que deveriam ser trabalhadas assim que emergem, acabam se acumulando ano após ano de escolaridade. Com isso, o problema se arrasta pelos anos do ciclo, até que no 3º ano (onde já é possível reter) temos uma “bola de neve”. Então o que se faz? Pune-se o aluno! Como? Com a retenção contínua. Forma mais que perversa de exclusão, não?

- ✓ O descompasso entre legislação e prática. Como por exemplo, o desajuste dos cursos de formação para o magistério frente ao novo paradigma educacional proposto pela LBD - a inclusão. A legislação, ao garantir aos portadores de necessidades especiais o acesso à rede regular de ensino, não regulamenta uma nova estrutura para os cursos de magistério e dessa forma não assegura aos professores a formação necessária para o trabalho inclusivo, o que consiste em mascarar o caráter excludente de nossa sociedade. Ora, não é possível falar em escola para todos se os educadores não são capacitados para trabalhar com a diversidade. Sem a pretensão de transformar os professores de ensino regular em especialistas, torna-se necessário articular conhecimentos de educação especial com os demais conhecimentos pedagógicos, de forma a instrumentalizá-los para este novo contexto.

Continuamos com um sistema dual de ensino no qual o direito à educação é diretamente proporcional à posição social. Temos uma escola de qualidade destinada à elite e uma escola precária para a classe dominada.

(...) as oportunidades educacionais continuam sendo distribuídas de forma profundamente desigual – o que questiona o próprio sentido do direito à educação, ao transformá-la num bem de consumo acessível somente na proporção da capacidade aquisitiva daqueles que almejam se beneficiar dele. Ricos cada vez mais ricos e pobres cada vez mais pobres, em um cenário de escolas cada vez mais ricas e escolas cada vez mais pobres. Fora deste contexto, pouco se pode compreender sobre o processo de expansão dos sistemas escolares latino-americanos durante a segunda metade do século XX. (GENTILI, 2008, p. 37).

A Escola para Todos é aquela que tem os ideais da justiça social; que concebe a cidadania como direito de todos. É nesse contexto de igualdade de direitos que a escola passa a flexibilizar-se para incluir. Incluir as minorias lingüísticas, as minorias

étnicas e, dentre outras, incluir, também aqueles com outras formas de organização em seu desenvolvimento.

(...) *inclusão* é um instrumento importante para assegurar a construção de um modelo educacional que venha a atender todos, e não somente os alunos com deficiência. Não é uma porta que se abre para alguns alunos, mas é a oportunidade de promover a justiça social no Brasil. A inclusão sintetiza, assim, o tão aclamado ideal de educação de qualidade para todos os alunos (...). (SANTIAGO, 2004, p. 20).

Os movimentos internacionais, no âmbito educacional, ocorridos na década de 1990, lançaram as sementes da política de educação inclusiva. Ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos e com os postulados produzidos em Salamanca, o Brasil assumiu o desafio de construir um sistema educacional inclusivo. Contudo, o atual cenário educacional mostra que estamos muito distantes desta meta, haja vista que matrícula não é sinônimo de qualidade. Para construir uma escola inclusiva, muitas barreiras têm que ser ultrapassadas, de forma que este processo possa ocorrer de fato.

Abraçar a educação inclusiva é comprometer-se com uma educação apropriada e de qualidade, que considera as necessidades e diferenças de TODOS os alunos, e se estrutura em função das mesmas.

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas àquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais. (MITTLER, 2003, p.16).

GENTILI (2008) define igualdade como condições e oportunidades reais para a construção dos direitos efetivos dos cidadãos. Nesse sentido, conclui-se que conquistamos a expansão da cobertura, mas não a igualdade das oportunidades educacionais.

Neste contexto, é possível dizer que ainda não alcançamos a democratização da escola. A educação é um direito de todos, no entanto, apenas alguns usufruem verdadeira e plenamente deste direito.

(...) direitos ou são comuns e iguais, ou não são nada. Direitos para poucos não são direitos, direitos para poucos são privilégios. Direitos para todos significam possibilidades efetivas de realização daquilo que é a pré-condição política para a construção da dignidade humana: a igualdade e a liberdade. Não podemos ser livres se somos desiguais. Não podemos ser iguais se a liberdade é privilégio daqueles que têm dinheiro para comprá-la. (GENTILI, 2008, p. 109-110).

Não podemos nos contentar com a expansão da escolaridade, mas também não podemos desprezar o valor desta conquista, visto que esta é uma das condições para alcançarmos o direito à educação. As leis, por si só, não são suficientes, todavia, ao garantir o acesso à educação, propiciam uma gradativa evolução. “(...) as leis (...), pelo menos, garantem o direito de poder tornar real o que fica somente em sonhos. É o caminho mais democrático para fazer valer, na prática, o conceito de cidadania.” (NUNES SOBRINHO, 2003, p.36).

A universalização do direito à educação está diretamente relacionada ao exercício da cidadania e à construção de uma sociedade mais humana e igualitária. Mais que uma questão de ética, justiça social e equidade, é também condição para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático.

(...) a educação “vale” não porque nos oferece atributos que nos tornam desiguais (ou seja, competitivos) no mercado, mas por nos ajudar a construir juntos aquilo que nos iguala, que nos une de forma íntima e que nos humaniza: nossa dignidade e o direito inalienável que temos a não sermos humilhados pela injustiça, pela pobreza, pela exclusão e pela negação de oportunidades. (GENTILI, 2008, p. 149).

Mirando nesse ponto de chegada, para dar respostas educativas adequadas ao desenvolvimento de cada aluno, a escola precisa abrir-se para acolher as diferenças, deixando de lado as concepções e modelos curriculares que serviram para legitimar a exclusão social.

Nesse sentido, praticar a inclusão é **mais que permitir o acesso de todos à escola**, implica, antes de tudo, mudar a escola como um todo: oferta de serviços complementares, adoção de práticas criativas na sala de aula, adaptação do projeto pedagógico, revisão de posturas, construção de uma nova filosofia etc. Ou seja, é a escola que deve se transformar para atender a todos e não o contrário.

2- OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM MESQUITA

Mesquita é o Município mais novo do estado do Rio de Janeiro. Foi elevada à categoria de cidade em 25 de setembro de 1999. Nesse sentido, Mesquita poderia ser definida como uma cidade em construção. É importante situar esse contexto de emancipação recente para que possamos compreender melhor a realidade estudada. É nesse contexto de estruturação de um Município recém-emancipado que o sistema educacional está se delineando. Ainda há muitas lacunas a serem preenchidas. O Município está, pouco a pouco, organizando seu sistema.

O primeiro concurso para o magistério, por exemplo, foi realizado em 2006. A proposta pedagógica da Rede e o projeto político-pedagógico das escolas estão em desenvolvimento. A prefeitura está buscando ampliar gradativamente a Rede através da compra e do aluguel de pequenos prédios (geralmente com uma estrutura completamente inapropriada, mas...).

Falar em expansão da rede nos remete ao fato de que os desafios da educação brasileira consistem nos déficits quantitativo e qualitativo. FREIRE ressalta que esses déficits mantêm uma relação dinâmica:

É impossível atacar um desses déficits sem despertar a consciência do outro. Se se amplia a capacidade de atendimento das escolas em face da demanda, cedo ou tarde haverá pressão no sentido da mudança do perfil da escola. Se se tenta a democratização da escola, do ponto de vista de sua vida interna, das relações professoras-alunos, direção-professores etc. e de suas relações com a comunidade em que se acha, se se busca mudar a cara da escola, cresce necessariamente, a procura por ela.(1991, p.21).

Logo, as incumbências dos sistemas de ensino estabelecidas pela LDB 9394/96: organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais de ensino, assegurar progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, definir as normas de gestão democrática do ensino – constituem o desafio de enfrentar ambos os déficits.

Ao longo das décadas de 70 e 80, a política educacional brasileira focou-se na democratização do acesso à escola, havendo um acentuado avanço quantitativo das oportunidades de escolarização.

Além disso, a reorganização do ensino fundamental através da implementação de políticas de não-retenção, justificadas como possibilidade de diminuir a seletividade

do sistema escolar, estratégia de flexibilização do tempo de aprendizagem e redução das taxas de reprovação e evasão, propiciaram o aumento das taxas de promoção.

Todavia, o baixo nível de aprendizagem expresso no crescente quantitativo de alunos que, após anos de escolaridade, não desenvolvem sequer as habilidades de leitura e escrita, evidenciam as desigualdades no acesso à educação, isto é, a continuidade do caráter excludente do sistema. Sem garantia de qualidade e igualdade, o direito à educação permanece utópico.

Os PCNs (2000, p. 24) tratam o aumento das taxas médias de promoção e a queda dos índices de repetência como “relativo processo de melhoria da eficiência do sistema.”. É indubitável a importância de tal avanço, haja vista que a reprovação é um dos mecanismos de expulsão da escola. Contudo, classificar esse fato como eficiência do sistema é extremamente desonesto. O dicionário define eficiência como “capacidade de produzir bem o efeito desejado ou realizar bem tarefas.” (AULETE, 2004).

A realidade social é construída e constituída pelos discursos, os quais propiciam as práticas sociais e a construção de conhecimentos e significados. Através do discurso, as práticas de dominação são naturalizadas e cristalizam-se em regimes de verdade. O senso comum está impregnado de valores e saberes hegemônicos. Dessa forma, os regimes de verdade são assimilados e difundidos sem quaisquer questionamentos. A ideologia fundamenta as relações de poder que geram submissão pelo consentimento.

Segundo Gramsci, uma classe é hegemônica não só quando exerce a dominação pelo poder coercitivo, mas também quando o faz pelo consenso, pela persuasão. Essa tarefa cabe aos intelectuais que elaboram um sistema convincente de idéias pelas quais se conquista a adesão até da classe dominada. (ARANHA, 1996, p. 175).

Ora, só será possível falar em eficiência do sistema quando o direito à educação deixar o plano do discurso e tornar-se realidade. A redução dos índices de reprovação constitui um grande avanço. Entretanto, não é possível classificar como eficiente um sistema educacional em que alunos do 6º ano de escolaridade não dominam a leitura e a escrita e conceitos fundamentais da Matemática. Segundo a UNESCO² (2005), 1/5 dos alunos que concluem o primeiro segmento do ensino fundamental não desenvolvem um nível adequado de habilidades de leitura ou de cálculos matemáticos.

²Avaliação Conjunta do País. Sumário executivo, 6.

Visando a solução (ou o disfarce) para os altos índices de reprovação e fracasso escolar, em vários estados e Municípios, saltamos de um extremo ao outro: saímos da “reprovação automática” das classes populares para a irresponsável aprovação automática pautada na racionalização do fluxo escolar e descompromissada com a garantia de aprendizagem. Reprovar não é e nunca foi a solução, mas forjar a aprendizagem é tão irresponsável quanto! Basta pensarmos nas conseqüências sociais na vida dos inúmeros alunos que anualmente concluem o ensino fundamental sem o domínio de habilidades e conteúdos essenciais para o exercício da cidadania. Segundo CORTELLA (2002, p. 143), “A tarefa da escola não é facilitar a aprovação, mas sim dificultar a reprovação inútil e inepta, que é aquela que acontece por responsabilidade nossa, em função do modo como nosso trabalho se organiza.”.

Pesquisas sobre o desenvolvimento humano, aliadas ao baixo desempenho escolar dos educandos, suscitaram a reorganização do sistema educacional em ciclos.

É importante esclarecer que o Regime de Progressão Continuada e os Ciclos de Aprendizagem constituem propostas distintas. MAINARDES (2007, p.75) explicita que a Progressão Continuada mantém as séries e elimina a reprovação em alguns anos. A justificativa e o desenvolvimento dessa política tem levado alguns autores a classificá-la como uma política neoliberal e conservadora. Enquanto a progressão continuada visa diminuir a reprovação e evasão e racionalizar o fluxo escolar dos alunos no ensino fundamental, os Ciclos propõem uma transformação mais profunda no sistema de ensino, abrangendo currículo, avaliação, organização da escola e formação continuada dos professores.

A política dos ciclos representa uma alternativa à rigidez e fragmentação do regime seriado. Sem as rupturas da seriação, os ciclos fundamentam-se na idéia de que cada aluno é um ser singular com um processo de desenvolvimento único. Considerando o desenvolvimento individual de cada aluno, essa proposta concebe a aprendizagem como um processo contínuo, daí a flexibilização do tempo escolar.

Todavia, apesar de consistirem em uma alternativa viável para a educação das classes populares, os ciclos também podem reproduzir as desigualdades do regime seriado, na medida em que podem se configurar como políticas transformadoras ou conservadoras.

A concepção de Estado que orienta os mandatos dos governos possui um papel preponderante na definição do tipo e características das

políticas. Assim, a política de ciclos pode ser implementada com o objetivo de racionalizar o fluxo de alunos e reduzir as taxas de reprovação (caráter conservador) ou como parte de um conjunto de medidas que objetivam a criação de um sistema educacional mais igualitário, democrático e mais adequado aos anseios da classe trabalhadora (caráter transformador). (MAINARDES, 2007, p.70).

O desenvolvimento de programas de organização da escolaridade em ciclos denotam mais claramente duas tendências internacionais: eliminar as práticas de reprovação através de modelos alternativos de escolarização e o ideal de sociedade inclusiva – explica MAINARDES (2007, p. 96-97).

No entanto, as tendências para a adoção dos ciclos – destaca MAINARDES (2007, p. 98) – são recontextualizadas de diferentes maneiras, não consistindo em mera cópia, mas sendo adaptadas ao contexto. O autor explica que nos países industrializados, por exemplo, os argumentos para a implementação dos ciclos pautaram-se no respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e no entendimento de que a seriação colabora para a produção do fracasso. Já no Brasil o discurso dos ciclos envolve os conceitos de democratização do acesso e melhoria da qualidade do ensino. MAINARDES (2007) ressalta:

O conceito de recontextualização do discurso é útil para se compreender a variedade de interpretações, tendo em vista que as mudanças discursivas na política abrem caminho para que novas ideologias e justificativas sejam empregadas. (p.98)

(...) há um processo de recontextualização dos ciclos em nível nacional, constituindo uma retórica em torno dessa política. Forma-se, portanto, um conjunto de idéias e princípios a respeito da importância dos ciclos e dos modos da sua efetivação no Estados e Municípios. No entanto, há também um processo de recontextualização local dessa política, ou seja, a configuração de um projeto específico, para e dentro de um contexto, ainda que sem perder vínculos com o que ocorre e se discute no plano nacional. (p.100)

O autor (p. 96) explicita ainda, que o desenvolvimento de políticas sofre influências não só nacionais, mas também internacionais. Dentre as quais, ele cita o apoio financeiro e a determinação de “soluções” indicadas por agências multilaterais, tais como: o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Unesco e FMI, cujos interesses estão sintonizados com as linhas de mercado. Seguindo uma visão econômica, a educação passa a estar vinculada a produtividade. De acordo com SANTOS (2008, p.2), a abertura da economia brasileira

ao capital estrangeiro fomentou mudanças na educação brasileira, visto que as instituições financeiras interferem na construção e implantação de políticas públicas.

O Banco Mundial faz imposições para a concessão de empréstimos. Pautado em projeções econômicas, o BIRD determina o desenvolvimento de políticas sociais, o que abrange reformas educacionais, sendo os investimentos estabelecidos em função do custo-benefício e da taxa de retorno, afirma SANTOS. Ou seja, a educação deve submeter-se aos interesses econômicos, visto que as medidas são voltadas para atender ao mercado.

Os ciclos, na prática, contrastam com o objetivo de sua concepção, isto é, com a construção do conhecimento pautada no respeito às diferenças, potencialidades e dificuldades entre os educandos.

Analisando a implementação dos ciclos, percebe-se, muitas vezes, que a finalidade de tal política está mais ligada à regularização do fluxo escolar do que à melhoria da qualidade do ensino. Visto que não se verifica a adoção de medidas complementares, tais como: estratégias de apoio às crianças com dificuldade de aprendizagem, reestruturação curricular, formação continuada dos professores e melhoria das condições de trabalho nas escolas.

Nessa perspectiva, os ciclos correspondem às orientações de agências internacionais. Priorizar o caráter quantitativo em detrimento do qualitativo é consequência de uma educação submetida aos interesses econômicos.

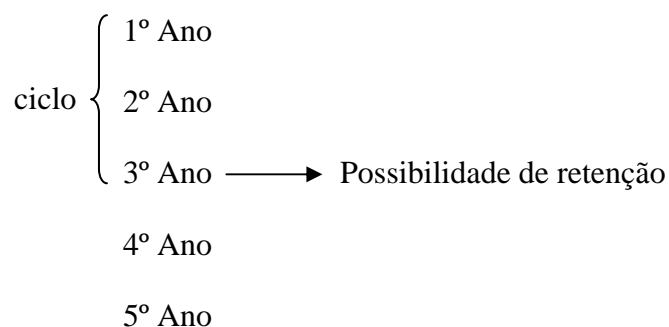
A manutenção de um sistema produtor de fracasso aponta para a irresponsabilidade pública no investimento e implementação de mudanças educacionais que mesmo com sólida fundamentação teórica, esgotam-se em suas fragilidades devido aos interesses políticos e econômicos implícitos nas mesmas.

A superficialidade de tal mudança possibilita ao sistema vangloriar-se de gráficos estatísticos que demonstram a queda das taxas de reprovação. O que o sistema omite é sua indiferença quanto à garantia de educação. Apesar dos alunos “avançarem” pelos anos de escolaridade, continuam excluídos do direito de aprender. Sem a garantia de um suporte apropriado para a aprendizagem, a retenção, muitas vezes, é apenas adiada para o último ano do ciclo.

São de imensurável valor as políticas que visam à permanência na escola. Contudo, Carvalho³ contesta a “maquiagem estatística da ignorância e do fracasso do sistema em ensinar”.

Freitas⁴ conclui que a progressão continuada objetiva a redução “de custos econômicos, sociais e políticos das formas de exclusão objetivas (repetência e evasão)”, sem modificar o caráter seletivo da escola, originando um “campo de exclusão subjetiva”.

O Município de Mesquita adota o sistema de ciclos nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e nos anos seguintes mantém o sistema seriado (herança do Município do qual se emancipou, Nova Iguaçu). Dessa forma, o 1º segmento está assim estruturado:



O contexto educacional de Mesquita não difere qualitativamente das demais realidades brasileiras. Nesse contexto, as turmas de 3º ano, onde já é possível reter, constituem mais que um desafio para os professores. Como os ciclos foram implementados em descompasso com sua concepção, as dificuldades que deveriam ter sido trabalhadas ao longo do processo, são acumuladas ano após ano, até que no 3º ano...alguém precisa “pagar a conta”.

O professor que atua no último ano do ciclo acaba sendo considerado culpado por algo que teve início há 3 anos sem o acompanhamento devido, além de ser pressionado quanto à aprovação dos educandos. Vale ressaltar que o quantitativo de aprovações interfere na verba que os Municípios recebem do MEC. Diante da complexidade do quadro, os professores muitas vezes acabam desanimando, juntamente com os alunos, geralmente rotulados de deficientes e desinteressados.

A culpa projeta-se sobre o aluno e a família, mas vai além, recai sobre o professor e a escola. Nossa categoria passa por uma desmoralização: somos incompetentes, somos descomprometidos, somos uma categoria muito heterogênea. A culpa está em todos, menos no poder que gera essa situação. (DOTTI, 1993, p.24).

³ apud Mainardes, 2007, p.86.

⁴ apud Mainardes, 2007, p.86.

Nesse contexto de implementação dos ciclos, de baixo rendimento escolar e escola inclusiva, emerge uma discussão acerca da dificuldade dos professores em trabalhar com grupos heterogêneos, apontando deficiências no processo de formação do educador. Seus apontamentos, no entanto, geralmente apresentam uma redução simplista do problema. É inquestionável o fato de que o trabalho com a diversidade constitui um desafio crucial para os educadores. Todavia, no cotidiano nos deparamos com questões que ultrapassam os limites da escola e da formação do educador. Um trabalho pautado nas singularidades, por exemplo, não condiz com o quantitativo de alunos que temos em sala de aula, principalmente nas classes de alfabetização. Adiciona-se a isso a carga horária dos professores, que sobrecarregados de trabalho, dificilmente dispõem de tempo de qualidade para estudo, planejamento e reflexão. O PII⁵ trabalha todos os dias, em 2 ou até 3 turnos. Quem trabalha em escolas distantes, muitas vezes não tem sequer o horário de almoço. Conseqüentemente, o único “tempo” que lhe sobra é o final de semana, no qual ele tem que se desdobrar para planejar, corrigir trabalhos, preparar relatórios, estudar, cuidar dos afazeres pessoais...

Em contrapartida, em escolas “TOP”, como os CAPs (Colégios de Aplicação), por exemplo, a realidade é muito diferente. Os professores têm um dia na semana exclusivo para planejamento. Os alunos com dificuldade têm apoio no contraturno, são oferecidas atividades extras, as turmas de 1º ano têm no máximo 20 alunos, há abundância de materiais nas salas... Não sejamos hipócritas fechando os olhos para as precárias condições de trabalho nas escolas que atendem às classes populares e nas quais o professor não passa de um operário, um mero executor de políticas verticais. Portanto, não basta capacitar o professor para trabalhar com as diferenças, é necessário oferecer os meios para tal. Não que as atuais condições eximam o professor de sua responsabilidade. Porém, é preciso avançar do “fazer o que dá para ser feito” para “fazer o que precisa e deve ser feito”.

Além disso, há as problemáticas sociais que afetam o trabalho educativo. Nos deparamos hoje, com profundas mudanças na estrutura familiar e com famílias em condição social de risco. As escolas das classes populares recebem hoje inúmeras crianças em condição de abandono (alimentação e higiene precárias, falta de cuidados com a saúde etc.). Acrescenta-se a isso o abuso de drogas, a violência, a prostituição e o tráfico. Essas questões estão cada vez mais presentes nas escolas.

⁵ Professor Multidisciplinar - atua na Educação Infantil e no 1º segmento do Ensino Fundamental.

Talvez a mais importante contribuição da abordagem da exclusão social seja mostrar como diferentes aspectos da desigualdade e da privação podem ser enfocados conjuntamente. Observa-se exclusão no exercício da cidadania, no acesso aos serviços públicos, à proteção social, à educação, e essas exclusões se fortalecem mutuamente, numa sinergia responsável pelo fracasso de qualquer intervenção em apenas uma delas, que não se faça acompanhar de ação nas demais. (LUSTOSA, 2001, p.101).

Falar em heterogeneidade vai além do desenvolvimento, do nível de aprendizagem, da condição física ou intelectual, envolve também condição social, condição esta geralmente marcada pela exclusão, pela privação de muitos direitos básicos. Em turmas lotadas e com um contexto social cruel como o nosso, esperar que o professor, sozinho, dê conta dessas demandas é esperar o impossível. Neste ponto, cabe lembrar o que diz GENTILI (2008, p.119): “A forma mais cínica de confirmar o fracasso de uma instituição é exigir que ela faça aquilo que não deve ou não pode fazer.”.

É imprescindível capacitar o professor para o trabalho com grupos heterogêneos. Não estou negando esse fato. Contudo, existem muitos outros pontos que merecem especial atenção e cuidado.

O país tem participado de encontros internacionais para a discussão de metas relativas à educação. No Fórum Mundial de Dakar, por exemplo, o Brasil assumiu o compromisso de, nos próximos quinze anos, alcançar os objetivos e as metas de Educação para Todos (EPT), tendo em vista a “equidade, a igualdade de oportunidades, a qualidade educativa e a co-responsabilidade social.”(UNESCO, 2000, p.30).

De acordo com os PCNs (2000), o acesso ao ensino fundamental está praticamente universalizado. Nessa perspectiva, enfrentar o desafio da (des)qualidade da educação constitui um desafio crucial e inadiável para o Brasil.

O relatório de acompanhamento da EPT (UNESCO, 2004, p.2) afirma:

Educação para Todos não pode ser atingida sem um aumento de qualidade. Em muitas regiões do mundo, persiste uma grande disparidade entre o número de alunos que se forma nas escolas e o número daqueles que alcançam domínio sobre um conjunto mínimo de capacidades cognitivas. Qualquer política que vise a levar os índices líquidos de matrículas a 100% deve também assegurar condições de aprendizagem e oportunidades satisfatórias.

Dentre os compromissos com a Educação Básica, destaca-se:

Priorizar as políticas e estratégias que tendam a diminuir a repetência e a deserção e assegurem a permanência, a progressão e o êxito das meninas, dos meninos e dos adolescentes nos sistemas e programas de educação fundamental, até completarem os níveis exigidos como fundamentais em cada país. (UNESCO, 2000, p. 32)

Nessa perspectiva, Mesquita tem investido em ações voltadas tanto para a universalidade quanto para a qualidade. Apesar das dificuldades e das questionáveis condições de trabalho, é perceptível o interesse do Município em melhorar a educação. Ao longo do último governo, houve um grande investimento na formação dos educadores. A partir de uma dessas capacitações promovidas pela Secretaria de Educação, em 2007, surgiu a idéia de desenvolver um projeto, intitulado “Oficinas de Aprendizagem”, a fim de intervir nas situações de fracasso escolar, o qual é objeto de estudo deste trabalho.

Mudanças na escola e no sistema educacional, isoladamente, não são suficientes para alterar o quadro de crise social ou para eliminar todas as desigualdades e desvantagens determinadas pela condição social. No entanto, as possibilidades de criação de sistemas educacionais mais democráticos, não-segregadores e comprometidos com a renovação dos saberes ensinados precisam ser exploradas. (MAINARDES, 2007, p. 192).

3- OFICINAS DE APRENDIZAGEM: REFLEXÃO PARA UMA PRÁTICA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A principal fonte de dados que embasa este capítulo concentra-se em entrevistas⁶ realizadas com profissionais da Rede Municipal de Educação de Mesquita e nos documentos: Oficinas de Aprendizagem para Turmas de Ciclo (SEMED, 2007) e Projeto de Ampliação das Oficinas de Aprendizagem (SEMED, 2009).

A pesquisa envolveu: duas das três idealizadoras do projeto (Regina, Assessora Técnico-Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, e Soymara, professora da Rede, que na época da construção do projeto atuava na Secretaria de Educação como Tutora do curso Pró-Letramento de Linguagem), 3 professores de turmas atendidas pelas Oficinas e 3 PCPs⁷ de escolas diferentes. A história do projeto fundamentou-se no relato da Professora Soymara.

3.1- O nascimento do projeto

No início de 2007 o Município promoveu uma capacitação – direcionada aos professores e coordenadores pedagógicos – sobre Planejamento Dialógico dinamizada por Andrea Krug, que paralelamente também realizou um trabalho com a equipe da Secretaria de Educação a fim de instrumentalizá-la sobre a proposta. Durante a capacitação junto à equipe da Secretaria, foi trabalhado um texto⁸ de Jefferson Mainardes, abordando a experiência de oferta de estudos complementares no contraturno para os alunos com dificuldade, através do projeto Oficinas de Aprendizagem, desenvolvido no Paraná.

A Equipe da Secretaria de Educação estava ciente de que havia várias crianças com déficit de aprendizado nas escolas, mas, até então, não havia nenhuma proposta concreta para enfrentar o problema.

O trabalho com as Oficinas despertou a atenção de três funcionárias da Secretaria Municipal de Educação, que visualizaram ali uma possível solução para o enfrentamento do fracasso escolar. “A gente falou: Nossa! Talvez essa seja a solução! Nós temos o ciclo e não temos as Oficinas. Por que nós não fazemos as Oficinas aqui?” (Professora Soymara).

⁶ Os nomes das escolas e dos entrevistados são fictícios, exceto o da Professora Soymara.

⁷ Em Mesquita os coordenadores, na verdade, são professores desviados de função. Daí a designação Professor Coordenador Pedagógico (PCP).

⁸ Não foi possível citar o título do texto.

A Oficina apareceu como o combustível que faltava para os ciclos deslancharem: “Nesse texto do Mainardes, ele colocava que era condição *sine qua non* para ter o ciclo, ter as Oficinas. Porque há crianças que tem um ritmo diferente e a gente precisava acompanhar.” (*idem*).

Fundamentado na experiência relatada no texto, era preciso então construir um projeto adequado à realidade de Mesquita. Soybara, que havia recentemente saído da escola para atuar na Secretaria como Tutora do curso Pró-Letramento, responsabilizou-se por escrever o projeto.

Eu, como estava muito mais próxima da escola, tinha acabado de sair da escola. Estava com mais pé no chão, um pouco mais idealista e tal...então eu fui para casa com o texto do Mainardes, com a intenção de colocar no papel aquelas concepções que ele trazia, aliadas a aquilo tudo que a gente já vinha gestando na Secretaria. (*idem*).

Dessa forma, foi feito um primeiro esboço do projeto, propondo a realização das Oficinas em dois encontros semanais de duas horas cada, abrangendo todo o ciclo e também as séries. Contudo, esse primeiro esboço não foi aceito, justificando-se que, por questões financeiras, era impossível, naquele momento, ser daquele jeito.

Logo, o projeto inicial foi alterado em função dos gastos que o mesmo implicaria. Nesse sentido, foram feitos ajustes restringindo a abrangência e a carga horária: o projeto foi direcionado apenas aos alunos do 3º ano do ciclo (último ano do ciclo de alfabetização no qual já é possível reter) e a carga horária foi reduzida a um encontro semanal de duas horas. Havia, porém, a consciência de que duas horas por semana era um tempo insuficiente para as intervenções necessárias. Dessa forma, a idéia era iniciar com um projeto pequeno e, aos poucos, expandi-lo.

Assim, no segundo semestre de 2007, o Município iniciou o projeto “Oficinas de Aprendizagem”, dirigido apenas aos alunos do 3º ano do ciclo que apresentavam dificuldades no desenvolvimento da leitura e da escrita, tendo como prioridade o atendimento aos alunos retidos.

3.1.1- Ampliação

Ao longo do trabalho, as pessoas envolvidas na implementação do projeto levantaram a necessidade de estender o atendimento aos alunos do 4º e 5º ano, visto que nesses anos de escolaridade também havia educandos com pouca ou nenhuma autonomia em relação à leitura e à escrita. Paralelamente a isso, algumas PCPs já

vinham realizando “oficiosamente” um trabalho com esses alunos. O relato dessas experiências era um forte argumento para reivindicar a ampliação do projeto.

Segundo o relato de uma PCP, um aluno que começa a ler e a escrever no 3º ano, após um longo período de exclusão, chega ao 4º ou 5º ano ainda em grande desvantagem em relação aos demais. A partir da solicitação das coordenadoras (oficineiras), em 2009, o projeto foi expandido até o 5º ano de escolaridade. Dessa forma, a oficina que era voltada apenas para o 3º ano do ciclo, passou a abranger também o 4º e o 5º ano.

Este novo projeto surge, então para buscar alcançar esses outros alunos que não têm ainda o desempenho desejado e esperado em seu percurso escolar e acumulam dificuldades que os colocam numa situação social, cognitiva e emocional desfavorável na escola e fora dela. (SEMED, 2009, p.2).

3.2- A proposta

As Oficinas destinam-se aos alunos do 3º, 4º e 5º ano “que tenham sido retidos em algum ano de escolaridade e que apresentem dificuldades no desenvolvimento de suas aprendizagens, principalmente com relação à leitura e à escrita.” (*ibidem*, 2009, p.3) - os quais são encaminhados através da indicação dos professores, orientadores educacionais e coordenadores pedagógicos.

Segundo o documento de apresentação do projeto, a indicação dos alunos deve ocorrer “após uma avaliação criteriosa, a partir de procedimentos definidos pela coordenação das Oficinas de Aprendizagem vinculada à SEMED.” De acordo com a orientadora do projeto, Regina, não há um teste padrão, mas existem orientações quanto ao processo avaliativo, cujo principal critério são as possibilidades de ler e escrever com autonomia. Nesse sentido, além do encaminhamento do professor da turma, as PCPs devem avaliar o aluno desafiando-o a dizer o que sabe ler a partir de diversos materiais de leitura (livros, revistas, jornais, revistas, folhetos, cartazes etc.) e solicitando a escrita de palavras – que tenham uma relação ou estejam no contexto da conversa – de diferentes tamanhos e também uma ou mais orações. Tal processo avaliativo fundamenta-se no princípio de que todos constroem conhecimentos e hipóteses sobre a leitura e a escrita. Esses conhecimentos prévios devem ser o ponto de partida para o trabalho.

O projeto tem como finalidade “ampliar as possibilidades de permanência na escola através da oferta de mais oportunidades de efetivação das aprendizagens esperadas para cada segmento de ensino.” (*ibidem*, 2009, p.3). Através das Oficinas, o Município propõe enfrentar o fracasso escolar. Visto que, segundo o projeto, a Rede ainda apresenta altos índices de retenção, evasão e baixo aproveitamento escolar. Nessa perspectiva as Oficinas constituem:

um espaço pedagógico específico dentro de cada unidade escolar onde se efetiva um trabalho de ensino-aprendizagem diferenciado, de apoio ao trabalho docente. (...) um espaço de pesquisa sobre o processo pedagógico para identificar e intervir nas dificuldades no processo de construção do conhecimento na relação professor-alunos. (SEMED, 2007, p.1).

Neste ponto cabe ressaltar que as Oficinas não foram idealizadas como aulas de reforço. Considerando que esses alunos em situação de fracasso estavam sofrendo um processo massacrante de transmissão de conhecimento sem sentido, a Oficina foi pensada como uma estratégia de resgate do prazer de aprender, do encantamento com a descoberta. Seria propiciar o aprender a aprender.

Aprender é um grande barato! Mas a escola não conseguia, para essas crianças, ser legal. Ela sempre era uma coisa maçante, repetitiva, frustrante. Então, era fazer com que essa criança visse o lado gostoso da aprendizagem. Tinha que ser uma coisa leve, dinâmica, lúdica, voltada para a realidade deles. Era difícil também para os professores entenderem que naquele pequeno período de aula não era para recuperar o tempo perdido das crianças. Se eu sei ler e escrever, se eu sei me colocar, se eu sei perceber as pistas de um texto, eu estou alfabetizado. E o resto é consequência desse processo de deslumbramento com o aprendizado. (Professora Soymara)

A partir do trabalho com textos e fundamentado no interesse, no universo dos alunos, o planejamento deve pautar-se na articulação entre alfabetização e letramento. O oficinairo deve também propor atividades desafiadoras ao nível de conhecimento de cada aluno, a fim de provocá-los a pensar sobre o sistema de escrita e avançar.

Os coordenadores pedagógicos (PCPs) são responsáveis pelo trabalho com o agrupamento de alunos do 3º ano. O coordenador da manhã implementa o projeto com os alunos da tarde e vice-versa.

Segundo uma das idealizadoras do projeto, Soymara, “não existe possibilidade do coordenador pedagógico longe de sala de aula porque ele se aproxima da direção e se afasta dos professores. Quando ele está na sala de aula, ele sabe os conflitos, os anseios

que só a gente, que está aqui, sabe!” Segundo ela, quando o professor deixa a sala de aula para assumir a coordenação, ele se descaracteriza como professor. Nesse sentido, a idéia inicial de atribuir ao coordenador pedagógico o trabalho com as Oficinas tinha como objetivo aproximar esse profissional da sala de aula, colocá-lo num lugar de enfrentamento dos problemas da escola e mudar sua visão em relação aos professores:

A idéia era dar um choque de realidade nesse cara. Porque o coordenador ia para as reuniões de coordenação: ‘Porque os professores não querem nada!’, ‘Os professores não participam!’ (...) é muito fácil criticar o outro. Agora, vai pra labuta! A visão dele do professor ia ser diferente. (...) Botava o cara na sala de aula. O cara ia sentir as demandas, seria um melhor coordenador. (Professora Soybara).

A expectativa era que a sensibilização do coordenador refletisse numa melhoria do trabalho da escola inteira.

O trabalho com os alunos do 4º e 5º ano fica a cargo de 10 professores regentes em regime de dobra e/ou através da ampliação da carga horária com pagamento de horas extras. A seleção desses professores ocorre através dos seguintes critérios (SEMED, 2007, p.3):

- A participação desse profissional em Cursos de Formação Continuada promovidos pela SEMED (Professores Alfabetizadores e/ou Pró-letramento)
- Assiduidade, comprometimento e desempenho do professor em sua prática docente

O espaço onde se realizam os encontros varia de acordo com as especificidades de cada unidade escolar. Algumas escolas conseguiram reservar uma sala de aula, outras trabalham com espaços alternativos, tais como: refeitório, auditório, sala dos professores etc. Na impossibilidade de realização dos encontros na escola, é permitido estabelecer parcerias que viabilizem a utilização de espaços de instituições próximas à escola. A SEMED faz recomendações quanto à organização do espaço:

Qualquer que seja o local escolhido, o espaço deverá ser cuidadosamente preparado para que se torne um ambiente estimulante e propício à aprendizagem. Para isso é necessário que tenha livros de literatura infanto-juvenil, jornais, revistas, folhetos, cartazes e outros materiais que contenham textos e ilustrações significativas para os alunos. Deve ter também cadernos e folhas que poderão ser usados nas atividades de escrita, além de jogos, brinquedos e outros recursos

didáticos que se transformarão em material de trabalho. (SEMED, 2007, p.4).

As Oficinas são desenvolvidas em todas as escolas de Ensino Fundamental (20 das 27 escolas de Mesquita) e atende, este ano, a 864 alunos. O trabalho é realizado no contraturno, em um encontro semanal de 2h, com grupos de até 10 alunos.

O projeto é orientado pela assessora técnico-pedagógica da Secretaria de Educação, Regina. O acompanhamento ocorre através de reuniões, geralmente mensais, de planejamento, estudo, troca de experiências e avaliação para osicineiros.

3.3- Concepção x implementação

Com exceção de uma professora, todos os entrevistados mostraram-se favoráveis ao projeto. Ressaltaram que não é a solução, mas, enquanto possibilidade de intervenção nas situações de fracasso, constitui um trabalho positivo.

Os quadros abaixo sintetizam os pontos negativos e positivos apontados pelas professoras e PCPs em relação ao projeto:

| Pontos Negativos | |
|--|---|
| Professores do 3º ano | Oficineiros (PCPs) |
| Atendimento restrito ao 3º, 4º e 5º ano | Carga horária insuficiente |
| Estar alheio ao que ocorre na Oficina | Dificuldade em conciliar o trabalho nas Oficinas com as demais atribuições do PCP |
| Ausência de comunicação entre a Oficina e a sala de aula | Obrigatoriedade do PCP atuar como oficineiro |
| | Falta de compromisso da família com a frequência do aluno |

| Pontos Positivos | |
|--|---|
| Professores do 3º ano | Oficineiros (PCPs) |
| Os alunos apresentam maior interesse pelas atividades de leitura e escrita | Os alunos que apresentam uma frequência regular conseguem avançar |
| Elevação da auto-estima | As Reuniões de planejamento e troca de experiência estão ocorrendo com mais frequência este ano |
| Os alunos que apresentam uma frequência regular conseguem avançar | |

As entrevistas demonstraram que os professores regentes têm um conhecimento superficial sobre as Oficinas. Esse fato está relacionado à apresentação do projeto.

Primeiramente, o projeto foi apresentado pela Secretaria no Fórum de Diretores e, posteriormente, houve um encontro destinado às Professoras Coordenadoras Pedagógicas (PCPs) e Orientadoras Educacionais (OEs). Os professores, por sua vez, tomaram conhecimento do projeto na própria escola através das PCPs, visto que era necessário encaminhar os alunos que necessitavam do atendimento diferenciado oferecido na Oficina. Ou seja, os professores foram excluídos desse processo, o que demonstra desprezo quanto à importância de sua participação. Como bem sabemos, as políticas não são simplesmente assimiladas, mas interpretadas. Nesse sentido, a proposta que chegou aos educadores já havia sofrido a interpretação do PCP. Logo, as expectativas dos professores foram influenciadas pela receptividade do PCP ao projeto. Lembro que em minha unidade escolar o projeto foi divulgado aos docentes em um Centro de Estudos – no momento dos avisos. O impacto inicial foi de desconfiança e incredulidade. Nos professores de 1º e 2º ano - eu me incluo nesse grupo - havia ainda um sentimento de indignação. Nosso questionamento era: Por que esperar que o aluno chegue ao 3º ano para intervir? Mas... não estávamos sendo consultados, apenas comunicados. Pressupomos que era mais uma medida a fim de elevar as taxas de aprovação sem qualquer compromisso com a garantia de aprendizagem .

Até iniciar o estudo sobre as Oficinas, o projeto não tinha qualquer credibilidade para mim. Ao longo da pesquisa, minha visão sobre a proposta mudou. A idéia das Oficinas chegou até mim em uma embalagem muito diferente da qual foi concebida. O atendimento restrito apenas aos anos em que a retenção é possível, coloca em xeque a credibilidade do projeto na medida em que dá margem a interpretar a proposta como mais uma estratégia de racionalização do fluxo escolar pautada na supremacia dos interesses econômicos em detrimento do pedagógico. Logo, o não envolvimento dos professores nesse processo constitui uma falha grave.

Você só investe naquilo que acredita. Penso que os professores deveriam ter tido espaço nesse processo de conhecer a proposta. Por uma questão de respeito tínhamos o direito de saber o porquê do atendimento ser restrito ao 3º ano. Sem participação, não há compromisso.

Quanto à necessidade de mudanças, das 3 professoras entrevistadas, duas manifestaram descontentamento com a falta de comunicação entre Oficina e sala de aula:

Seria necessário haver uma comunicação regular do que está acontecendo nas Oficinas para que o professor pudesse dar uma continuidade ao trabalho realizado. (Professora Vera, Escola Sol).

Eu tenho alunos meus que estão na Oficina, mas eu não sei o que acontece na Oficina e a oficineira daqui também não sabe o que acontece na minha sala. Não existe comunicação. Por falta de tempo, por falta, por falta, por falta.... Então, pra mim, a Oficina é importante? Não! Não sei o que é. Não participo dela em momento algum. (Professora Lilia, Escola Cometa).

Entretanto, um dos objetivos gerais do projeto pressupõe essa comunicação: “Acompanhamento da dinâmica da sala de aula da turma de origem do aluno encaminhado à Oficina para melhor compreensão da relação professor/ aluno/ turma.” (SEMED, 2007, p.2). Além disso, a concepção do projeto, partindo da idéia de que o aluno muitas vezes não aprende não pelo não saber dele, mas pelo não saber do professor, considerava que a Oficina não poderia acontecer paralela à sala de aula. Todavia, analisando as atribuições do oficineiro, expostas no projeto, constata-se que tal objetivo não explicita uma ação nesse sentido. Portanto, esse impasse entre a proposta e a implementação, parece originar-se da falta de clareza quanto a esse aspecto.

Duas professoras levantaram ainda a necessidade de expansão do projeto: “Seria importante que o projeto se estendesse a todos os anos, principalmente aos iniciais para que os alunos não criassem ranços, medos e levassem esses entraves na sua aprendizagem por tantos anos.”. (Professora Roseli, Escola Lua).

A citação acima é coerente com as dificuldades citadas pelas PCPs. Todas mencionaram a baixa auto-estima como mais um agravante: “A nossa maior dificuldade não é nem eles não estarem conseguindo construir a aprendizagem, é a auto-estima. Eles já decretaram que eles não sabem nada!”. (Eliete, PCP, Escola Sol).

Apesar das justificativas quanto aos custos que a expansão do projeto implicaria, a restrição do atendimento aos anos que reprovam é um ponto da proposta bastante questionável. Freire (2002, p. 52) alerta:

Quando falta dinheiro para um setor mas não falta para outro, a razão está na política dos gastos. Falta dinheiro, por exemplo, para tornar a vida da favela menos insuportável mas não falta para ligar um bairro rico a outro através de majestoso túnel. Isso não é problema tecnológico: é opção política. E isso nos acompanha ao longo da História.

Permitir que o aluno permaneça 3 anos na escola sem conseguir progredir na aprendizagem para só então intervir, além de injusto, deixa marcas e constitui uma estratégia arriscada. A condição de uma aluna participante da Oficina ilustra bem o resultado desse acúmulo de dificuldades e ressalta o cruel processo de exclusão a que os educandos estão sujeitos:

Tem uma aluna que vai fazer 16 anos, ela tá no 4º ano (...) a defasagem dela era tão grande que agora é que ela realmente sabe escrever o nome. Quer dizer, é uma coisa grave, muito grave! Ela copiava o nome dela perfeitamente, mas quando você mandava escrever o nome dela, ela não sabia. Ela não foi alfabetizada. Então tem pelo menos 9 anos que ela está na escola. Ela nunca parou de estudar. Então, o que aconteceu? (Cileane, PCP, Escola Lua).

De acordo com as PCPs, os alunos que participam das Oficinas são copistas e apresentam em relação à aprendizagem características, tais como: encontram-se na hipótese pré-silábica ou silábica; identificam poucas letras; dificuldade em pensar sobre a escrita e escrever com autonomia; alguns não identificam ou não escrevem nem o próprio nome; alguns fazem garatujas; acrescenta-se a esses déficits a convicção de que não irão aprender.

Em relação ao fator tempo, foram levantadas muitas questões pelas PCPs. O primeiro refere-se à minguada carga horária do atendimento oferecido nas Oficinas. As 3 PCPs entrevistadas consideram 2h por semana um tempo inadequado aos objetivos propostos. Ainda nesse aspecto as 3 PCPs queixaram-se da participação da família no sentido de garantir a frequência do aluno, apontando a desvalorização não só das Oficinas, mas da escola de um modo geral.

O segundo diz respeito à dificuldade em conciliar as atribuições do cargo com o trabalho na Oficina. Na carga horária de trabalho do PCP o dia da Oficina é dividido em 2h de trabalho com os alunos e 2h de planejamento. Os PCPs relataram, no entanto, que as 2h de planejamento acabam não acontecendo porque eles são solicitados em outras tarefas na escola. Logo, acabam levando esse trabalho para casa. Além disso, há outras interferências que algumas vezes impossibilitam a realização do projeto, como quando assumem turmas na ausência do professor.

Eu, enquanto PCP, dificulta. Porque se faltam 3, 4 professores, não tem Oficina. E o trabalho da Oficina ele tem que ser contínuo. Uma das turmas do ano passado não teve o rendimento que deveria porque eu nunca estava. Quando eu pensava que a coisa ia, ficava duas, três semanas sem aula. Era o suficiente pra acabar com aquele rendimento

anterior. Eu não sou contra o PCP dar Oficina. Eu só acho que o nosso tempo ainda está muito escasso. A gente faz muitas coisas. E acaba fazendo coisas que não são para nós fazermos. E acaba se perdendo um pouco desse tempo que a gente podia estar dedicando à Oficina e tentando fazer o melhor em vez de fazer o bom. (Cileane, PCP, Escola Lua).

Ainda nessa questão, duas PCPs contestaram a obrigatoriedade da atuação do PCP na Oficina em razão da falta de afinidade de algumas pessoas com o trabalho: “Deveria haver um professor exclusivo para as Oficinas. Uma pessoa que tivesse o perfil. Eu faço! Eu gosto! Algumas pessoas gostam, mas tem gente que não gosta, que faz obrigado.”. (Augusta, PCP, Escola Estrela).

Esse fato interfere negativamente no projeto. Entretanto, considero válida a imposição dessa tarefa ao PCP, visto que o objetivo de tal determinação tem fundamento, conforme já relatado anteriormente. YAEGASHI (1999, p.188) ratifica essa idéia:

(...) é necessário que haja uma política educacional que propicie aos educadores condições para que possam desempenhar o seu papel, e que a escola não delegue somente ao professor a responsabilidade pelo sucesso na alfabetização.

(...) é imprescindível que a equipe técnica da escola também tenha uma qualificação adequada e ofereça atividades de apoio à ação do professor que se adicionem às da sala de aula. Esse tipo de apoio é necessário porque sempre haverá crianças com dificuldades de aprendizagem. Encaminhá-las para fora da escola a fim de que sejam atendidas por outros profissionais não nos parece uma atitude muito correta, pois, em muitos casos, um atendimento mais individualizado, feito dentro da própria escola poderia solucionar o problema.

Não é admissível o coordenador não gostar de trabalhar com esses ou aqueles alunos ou mesmo ter aversão ao trabalho de alfabetização. Infelizmente, como em todas as áreas, no magistério há profissionais engajados e profissionais descompromissados (não sei se por desmotivação ou por falta de seriedade mesmo). Há educadores com “alergia” à sala de aula e a possibilidade de desvio de função, para essas pessoas, é o paraíso. De fato, há uma série de fatores que tornam o nosso trabalho extremamente desgastante. Contudo, devemos ser responsáveis pela opção que fazemos. Não podemos perder de vista nosso compromisso político e a relevância de nossa tarefa:

A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. (...) devemos assumir com honradez nossa tarefa docente. (FREIRE, 2002, p.47).

Essa questão traz à tona o individualismo predominante em muitas escolas, onde cada um restringe-se rigorosamente a sua função e nada mais. A corresponsabilidade e a cooperação estão cada vez mais escassas. O aluno é da escola, sendo o professor parte da escola, mas não somente. No espaço escolar todos são (ou deveriam ser) educadores, desde o servente até a direção. E ser educador implica em uma determinada postura, uma postura ativa. Como bem define FREIRE (1991, p.16), “A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser.”.

No entanto, o cotidiano escolar está repleto de comodismos e indiferença. Uma situação que presenciei (em outra rede) durante o recreio dos alunos do 1º ano ilustra bem esse problema. No refeitório havia uma janela com um balcão por onde as merendeiras serviam a comida aos alunos. Após comer, um aluno dirigiu-se ao balcão onde havia alguns pratos já servidos para aqueles que desejassem almoçar e começou a mexer nas refeições. A merendeira, ao invés de falar diretamente com o aluno, deu-se ao trabalho de sair do refeitório (é necessário fazer um caminho relativamente longo, contornando a secretaria) para, num tom autoritário, chamar a atenção da professora, a qual estava entretida com os demais alunos: “Professora, o seu aluno está colocando a mão nos pratos que estão sobre a bancada!”. Essa é apenas uma das inúmeras e desagradáveis situações presentes em um espaço onde não há o sentido de coletivo e onde são comuns frases como: “Isso não é minha função!”. Por mais simples que pareça, isso interfere na prática educativa. Em um ambiente pautado no individualismo, todos esquivam-se dos problemas apontando o dedo uns para os outros, buscando culpados em vez de repostas para os desafios que se apresentam.

Como ponto positivo das Oficinas, uma das PCPs destacou que este ano as reuniões de planejamento junto à coordenadora do projeto estão ocorrendo com mais frequência, o que é benéfico para o trabalho. Dentre as atividades desenvolvidas na reunião, ela destacou o momento da troca de experiências como o mais importante e enriquecedor para o trabalho.

Durante esses encontros ela [Regina] passa alguns pontos relevantes. Assim... de pesquisa, de coisas que estão sendo estudadas, das dificuldades de aprendizagem. E nos oportuniza esse momento de troca onde nós levamos os cadernos das crianças, atividades, pra que a gente possa estar trocando e vendo ali o que é legal fazer, o que não foi legal fazer. Quando eu tenho oportunidade de mostrar o que eu estou fazendo, pra você é um ganho muito grande. Eu achei muito

legal, outro dia uma professora levou uma atividade que não deu certo. (...) a gente só leva o que dá certo. Se afirma tanto que pelo erro também se aprende. Por que não fazer esse tipo de coisa? A partir dali você vai começar a estudar por que deu errado. (Cileane, PCP, Escola Lua).

O relato da PCP ilustra bem a importância de tempo e espaço para estudo e reflexão - prática rara nas escolas. Em muitas redes, lamentavelmente, o Centro de Estudos não passa de um momento para transmissão dos informes da Secretaria de Educação. Segundo o documento de apresentação do projeto, as Oficinas devem ser um “espaço de pesquisa”. Ora, pesquisa engavetada não tem relevância. O que está sendo construído nas Oficinas deveria ser partilhado nas escolas com os demais professores. Seria relevante as PCPs levarem o que estão aprendendo nas reuniões para os Centros de Estudo.

Em relação à educação no Município, dois pontos se destacaram. Os entrevistados consideram um ponto forte da Rede o investimento em cursos de formação continuada. Contestaram, no entanto, o fato de os cursos serem sempre no contraturno e consideram contraditórias as ações da Secretaria: investe em cursos de qualidade, mas não oferece aos educadores as condições para implementar o que aprendem.

O segundo ponto foi citado por todos os entrevistados e refere-se ao sentimento de desvalorização. Todos levantaram essa questão como crucial no Município. Tal como pode ser observado nas citações a seguir:

A gente aqui tem esse gostinho amargo na boca. Não sei se porque eles estão em desenvolvimento ou porque ainda falta mesmo estar valorizando valorizar o outro. (...) Quando você se sente valorizado, você tem um estímulo pra fazer aquilo que você faz. É diferente! (Cileane, PCP, Escola Lua).

Você é tratado como alguém que não pensa. E quem não pensa não ensina ninguém a pensar. Quando o Município tratar esse profissional como um intelectual, crítico, reflexivo, ele vai poder gerar alunos críticos, reflexivos, a amar o aprendizado. Aí eu não digo que seja um problema de Mesquita. É um problema do sistema. (Professora Lilia, Escola Cometa).

No caso de Mesquita, a valorização do educador faz-se urgente. Valorização essa que não se resume apenas em salário e formação, mas que envolve também as condições de trabalho e o respeito no tratamento do profissional, que se expressa, dentre outras formas, em ações de cuidado. Os problemas nesse sentido favoreceram nos

últimos anos a saída de inúmeros professores, o que surte um efeito altamente negativo na educação. A alta rotatividade de professores desestrutura a escola e favorece a descontinuidade do trabalho. Fiquei extremamente triste ao visitar minha antiga escola e constatar que a turma que havia sido minha no ano anterior já havia passado, ainda no primeiro semestre deste ano, por 2 professores.

FREIRE (2002, p. 53) conclui bem essa problemática: “É urgente que o magistério brasileiro seja tratado com dignidade para que possa a sociedade esperar dele que atue com eficácia e exigir tal atuação.”.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir uma escola para todos implica em inúmeras e complexas transformações. Como podemos perceber ao longo do trabalho, as problemáticas educacionais envolvem fatores internos e externos à escola.

Em relação aos fatores externos, ainda que os educadores não possam omitir-se na luta pela transformação social - visto que podem e devem pautar o trabalho educativo na compreensão crítica da realidade - esta é uma questão mais ampla, arraigada nas desigualdades sociais e econômicas do país e que ultrapassa os limites da escola. Sendo um desafio que envolve conflitos de interesses, demanda, portanto, uma mobilização maior por parte de toda a sociedade, além de responsabilidade no desenvolvimento de políticas públicas, o que configura um trabalho a longo prazo e de extrema complexidade.

Por outro lado, as questões inerentes à escola, ainda que também sejam complexas, são mais tangíveis aos profissionais do ensino. Nesse sentido, as escolas devem assumir com responsabilidade seu papel político-pedagógico e mobilizar-se a fim de assegurar a aprendizagem de todos os alunos.

Nesse contexto, apesar das ressalvas quanto à abrangência do atendimento e à carga horária, as Oficinas de Aprendizagem constituem uma iniciativa valorosa e louvável do Município de Mesquita. Considerando que, no geral, os sistemas delegam somente ao esforço do professor a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos, as Oficinas constituem um suporte ao trabalho do educador e configuram uma possibilidade de assegurar o acesso à educação, ainda que limitada.

Todavia, é preciso ressaltar que a formação dos educadores e um ensino eficiente e adequado às expectativas das classes populares é emergente, mas insuficiente.

A problemática social deste país está tomando proporções alarmantes as quais já invadem os “condomínios-bolha” das elites que tentam se ilhar de “tudo o que cheira a povo”, como bem define Paulo Freire.

A violência e as drogas, cada vez mais presentes em nosso cotidiano, estão também em nossas escolas. Não é possível continuar com o discurso de escola onipotente, atribuindo a ela a culpa pelas mazelas sociais e esperando dela o papel de redentora.

Da mesma forma que Paulo Freire afirma que há uma relação dinâmica entre os déficits educacionais, quantitativo e qualitativo, é possível afirmar que também há uma relação dinâmica entre desigualdade social e desigualdade educacional.

É necessário desmistificar o discurso de que a educação por si só porá fim as desigualdades e acabará com a miséria. Construir uma escola inclusiva passa pelo enfrentamento também das desigualdades sociais.

O problema está em construir práticas igualitárias em sociedades profundamente desiguais. Garantir o acesso dos mais pobres à escola e, ao mesmo tempo, precarizar as condições de vida das grandes majorias, acaba convertendo o direito à educação em uma promessa difícil de se realizar. (GENTILI, p.121).

Ao discutir as relações escola/ sociedade, CORTELLA (2002, p. 131) aponta 3 concepções: o otimismo ingênuo, o pessimismo ingênuo e o otimismo crítico.

Concebendo a escola como supra-social e detentora de uma autonomia absoluta, o otimismo ingênuo, atribui a ela uma função salvífica e ao professor a função romântica e inocente de agente do bem comum.

O pessimismo ingênuo restringe a escola a uma função de mera perpetuadora do sistema, sendo o educador um agente da ideologia elitista.

O otimismo crítico, por sua vez, atribui à escola as funções conservadora e inovadora, concomitantemente. Isto é, a escola pode atuar como reprodutora do sistema, mas também é capaz de trabalhar a favor da transformação social. Dessa forma, este conceito questiona tanto a autonomia absoluta da escola como sua total dominação. Segundo essa concepção, o educador é um político e sua ação não é neutra e tampouco absolutamente limitada.

Portanto, enquanto educadores, não podemos nos fixar no senso comum. Nossa concepção da relação escola/ sociedade deve ultrapassar a ingenuidade e alcançar uma visão crítica da realidade. O professor que se mantém fixado em concepções ingênuas constitui mão-de-obra alienada e sua prática é, portanto, igualmente alienadora.

A carga de trabalho e a correria do cotidiano, muitas vezes, propiciam que o professor acione, inconscientemente, o “piloto automático”. Com isso, sua prática perde a intencionalidade e ele passa a atuar sem clareza quanto aos objetivos das atividades que propõe a seus alunos. Nesse sentido, cabe ao educador, reconhecer-se como alguém

em formação, valorizar momentos de estudo e reflexão e buscar oportunidades de aperfeiçoamento.

Faz-se necessário, ainda, que os sistemas de ensino, valorizem o magistério, oferecendo condições dignas de trabalho e oportunizando momentos para estudo e reflexão aos seus educadores.

Além disso, é necessário substituir as políticas de governo por políticas de Estado. A cada troca de governo as escolas e a comunidade escolar ficam imersas em incertezas, sofrem com a descontinuidade dos programas e são submetidas as, nem sempre sensatas, mudanças da nova equipe.

Há um longo caminho a trilhar e muito trabalho a ser feito. Assegurar o direito à educação é, indubitavelmente, uma tarefa difícil, mas não impossível. A complexidade deste desafio é proporcional ao seu valor social.

A história é descontínua. Existem momentos em que, para se libertar de um passado superado e afirmar-se, criativamente, para um futuro possível, é necessário passar por um instante instável, mas profundamente positivo: a crise. A crise será, pois, um momento histórico em que não muda algo no mundo, mas em que o mundo inteiro muda. (ORTEGA Y GASSET apud NUNES SOBRINHO, 2003, p.11).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCANTARA, Neide Muniz; COSTA, Carlos Alberto Marconi da. **Educação brasileira: da colonização à globalização**. Rio de Janeiro: UGF, 1998.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. rev. e amp. São Paulo: Moderna, 1996.
- _____. **História da educação**. 2. ed. rev. e amp. São Paulo: Moderna, 1996.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.
- _____. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, 2001.
- _____. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- DOTTI, Corina. Fracasso escolar e classes populares. *In*: GROSSI, Esther Pillar, BORDIN, Jussara (orgs.). **Paixão de aprender**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993. 262p. Parte I, p. 21-28.
- EFICIÊNCIA. *In*: AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004. p. 292.
- FARIA, Sonimar Carvalho. História e políticas de educação infantil. *In*: FAZOLO, Eliane et ali (orgs.). **Educação infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. “Vim fazer o curso do magistério porque não tive outra possibilidade”. *In*: **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 12. ed. São Paulo: Olho d’Água, 2002. Terceira carta, p. 47-53.
- GENTILI, Pablo. **Desencanto e utopia: a educação no labirinto dos novos tempos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- LUSTOSA, Tânia Quiles de O. Pobreza e exclusão social. **Debates Sociais**, Rio de Janeiro, ano XXXVI, nº 58, p. 99-113, 2001.
- MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula (Org.). **Inclusão educacional: pesquisa e interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.
- OLIVEIRA, Betty A. de; DUARTE, Newton. A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa. *In*: _____ **Socialização do saber escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986. p. 91-104.
- SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. Mitos e verdades que todo professor precisa saber. **Construir Notícias**, Recife, ano 03, n.16, p. 20-23, maio/jun. 2004.
- SANTOS, Josiane Gonçalves. Ciclos de Aprendizagem: as duas faces da política educacional municipal. Disponível em:

<<http://www.utp.br/mestradoemeduacao/vpedagogiaemdebate/pddjosi.htm>>. Acesso em: 26 dez. 2008.

SAVIANI, Dermeval. Neo-liberalismo pós-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina. In: VELLOSO, Jacques *et al.* **Estado e educação**. Campinas, SP: Papirus; Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992. Cap. 1, p. 9-29.

SEMED. Oficinas de aprendizagem para turmas de ciclos, 2007.

SEMED. Projeto de Ampliação das Oficinas de Aprendizagem, 2009.

UNESCO. Educação para todos: o compromisso de Dakar. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2009.

UNESCO. Equipe das Nações Unidas no País - Brasil. Avaliação Conjunta do País. Sumário Executivo 6, 2005. Objetivo de Desenvolvimento do Milênio nº 2: alcançar a universalização do ensino fundamental. Disponível em: <<http://www.brasilia.unesco.org/Brasil/objetivosdomilenio/objetivosmilenio2>>. Acesso em: 25 abr. 2009.

YATEGASHI, Solange Franci R. As dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais. In: SISTO, Fermino Fernandes. (Org.) **O cognitivo, o social e o afetivo no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 1999. cap. 7, p. 184-191.

ANEXOS