



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Tiago Cortinaz da Silva

Professor intelectual:
protagonismo docente nas escolas municipais de Porto Alegre

Porto Alegre
1º Semestre
2011

Tiago Cortinaz da Silva

**Professor intelectual:
protagonismo docente nas escolas municipais de Porto Alegre**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

**Professor orientador:
Prof. Dr. Luís Armando Gandin**

Porto Alegre
1º Semestre
2011

*“E que eu possa
cada vez mais desaprender
de pensar o pensado
e assim poder
reinventar o certo pelo errado.”*

Ferreira Gullar

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores que resistem na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

RESUMO

O presente trabalho investiga o protagonismo dos professores das escolas municipais de Porto Alegre nos processos de elaboração e implementação de propostas político-pedagógicas. Como parte uma pesquisa mais ampla que busca examinar possíveis efeitos duradouros e/ou residuais das reformas educacionais implementadas nos 16 anos da Administração Popular em Porto Alegre, analisa especificamente a atuação docente desde a implementação da Escola Cidadã, traçando um paralelo até o atual momento, passados mais de sete anos da mudança na administração da cidade. Objetiva-se, centralmente, perceber, localizar e documentar os espaços e os momentos em que o professor exerce um papel de autoria intelectual propositiva nas escolas. A metodologia consistiu de entrevistas semiestruturadas com as equipes diretivas e entrevistas e observações de aulas com, no mínimo, quatro professores (dois que já trabalhavam no período de atuação da Administração Popular e dois que não tenham atuado naquele período) em cada escola, além de análise documental. Os referenciais teóricos utilizados foram, principalmente, os estudos desenvolvidos por Giroux no campo da pedagogia crítica e Sarmiento, no campo da pesquisa qualitativa em sociologia da educação; além do trabalho de Fischer. A pesquisa aponta para um esvaziamento da proposta da Escola Cidadã, demonstrando que quando os professores são partícipes ativos nos processos de tomadas de decisão, envolvem-se e comprometem-se mais com o trabalho pedagógico.

Palavras-chave: ENSINO PÚBLICO – PROPOSTAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS
– TRABALHO DOCENTE

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	INTRODUÇÃO
.....	7
CAPÍTULO 2 ..DEFINIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E CONTEXTUALIZAÇÃO	
.....	11
CAPÍTULO 3	METODOLOGIA
.....	25
CAPÍTULO 4	COMPLEXIFICAÇÃO TEÓRICA
.....	30
CAPÍTULO 5.....	ANÁLISE DOS DADOS LEVANTADOS
.....	36
CAPÍTULO 6	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES
.....	45

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

O professor como intelectual da educação. Ao longo deste trabalho, pretendo discutir que, contrariando as tendências da educação de mercado, o professor não é um técnico executor de tarefas ou aplicador de manuais prontos, mas sim um intelectual da educação. Que articula em sua atividade profissional, diariamente, diversos conceitos teóricos intrinsecamente conjugados com atividades pedagógicas práticas, sem dissociação. Ademais, pontuarei que a atuação e participação efetiva dos professores como intelectuais da educação têm efeitos diretos no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas e é tão legítima quanto, senão mais, a atuação e participação de diversos especialistas na organização deste mesmo trabalho, tais como economistas, sociólogos, filósofos e etc.

É inevitável e indispensável iniciar a escrita sobre minha pesquisa situando-me enquanto pesquisador, em relação às distintas formas de ser pesquisador em um mesmo processo de investigação científica. De modo geral, poderia me situar em duas categorias distintas de pesquisador estabelecidas por mim, que em um primeiro momento podem parecer simplistas, mas a meu ver são plenas de sentido tendo em vista as experiências vivenciadas durante as realizações das pesquisas de campo.

A primeira categoria, assim como a primeira vivência de campo que tive nessa pesquisa, foi a de *pesquisador parceiro*. Na instituição investigada nesse momento, fomos recebidos (eu e os demais membros do grupo de pesquisa¹) como pares dos sujeitos que ali trabalhavam, como pesquisadores que poderiam aprender nas ocorrências desses encontros e também poderiam ensinar. Nesse processo de troca inicialmente ouviríamos, coletaríamos dados, discutiríamos, organizaríamos nossas reflexões, analisaríamos as mesmas, escreveríamos nossas considerações e então falaríamos; enfim chegaria a hora da tão mencionada *contrapartida* em nosso processo investigatório, uma questão discutida eticamente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no

¹ O referido grupo é integrante do projeto de pesquisa “Reformas educacionais progressistas: política educacional, discurso e consolidação de um novo senso comum”, coordenado pelo Prof. Dr. Luís Armando Gandin, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O grupo é composto, além do professor, pela aluna de Mestrado Graziella Souza dos Santos, orientanda do mesmo, e pelo autor do presente trabalho, Tiago Cortinaz da Silva, bolsista de iniciação científica do CNPq.

âmbito da pesquisa. Em suma, nosso *contrato de pesquisa* implicava em inserir-nos, ainda que minimamente, naquela realidade e após nossos estudos (que não seriam de forma alguma definitivos ou definidores acerca daquela escola) socializar algumas aprendizagens. É vital ressaltar que tais decorrências, o estabelecimentos de relações de pesquisadores parceiros com os sujeitos participantes da pesquisa, se deram tanto com os membros da equipe diretiva, quanto com os professores. Tais professores foram escolhidos pela equipe diretiva da escola, atendendo a dois critérios estabelecidos pelo nosso grupo de pesquisadores: a) no mínimo um professor de cada ciclo; b) no mínimo dois professores que fizessem parte da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre desde os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) e dois professores que não houvessem trabalhado nesse período, ingressantes no atual governo. Os sujeitos da pesquisa sempre foram solícitos, atenciosos e estiveram dispostos a falar conosco sem maiores receios acerca de quais eram nossos intuitos naquela instituição, sem maiores receios do que faríamos com os dados obtidos na pesquisa de campo, nas entrevistas e observações em salas de aulas.

A segunda categoria é um pouco mais complexa e passível de dois vieses de análise de acordo com o grupo a qual se refere (equipe diretiva ou professores), a categoria de *pesquisador assessor*. Nos primeiros contatos na segunda instituição investigada parecíamos pesquisadores assessores, pois assim como na primeira instituição estávamos ali para pesquisar: ouvir, coletar dados, discutir, organizar nossas reflexões, analisar as mesmas, escrever nossas considerações e então falar; mas aparentemente não podíamos proceder dessa forma. Estávamos investidos de uma autoridade intelectual perante a equipe diretiva, autoridade que em nenhum momento reivindicamos e uma autoridade que conjugada com o atual momento de organização pedagógica da escola, gerou a impressão de que poderíamos “ajudar” muito mais falando, do que ouvindo; ensinando, do que aprendendo. Deste modo, antes de começarmos a pesquisa, por que não prestávamos uma assessoria como nos foi solicitado? Nesse primeiro viés de análise, dentro da categoria pesquisador assessor, nos encontrávamos em uma situação delicada diante da equipe diretiva, entre o ofício do pesquisador que mede as implicações de “prestar uma assessoria” antes de realizar a pesquisa - e nega-se a fazê-lo - e o evidente desespero dessa mesma

equipe, diante da necessidade de encontrar rumos para a organização pedagógica da escola, rumos que pareciam não existir naquele momento e foram buscados em nós através desse pedido. Por outro lado éramos pesquisadores assessores também diante do grupo de professores, porém de uma forma pejorativa, sendo esse o segundo viés de análise da segunda categoria. Para alguns professores também estávamos investidos de uma autoridade intelectual, porém sem nenhuma legitimidade. Afinal de contas, segundo eles, a educação se faz todos os dias no chão da escola e não na retórica ou na diletância das cadeiras universitárias. Inicialmente ocupávamos a nefasta posição de quem vem de fora para avaliar, para qualificar o trabalho das escolas públicas como péssimos e posteriormente publicar artigos e livros com a legitimação da universidade. É importante constar que assim como na primeira instituição pesquisada, os professores escolhidos para participar da pesquisa foram definidos pela equipe diretiva respeitando os mesmos critérios já assinalados. A contrapartida nesse caso foi solicitada previamente à pesquisa pela equipe diretiva e de antemão desqualificada e considerada desnecessária por alguns professores. Talvez não houvesse tanto receio do que faríamos com as entrevistas e observações em salas de aula por parte dos professores, uma vez que a dedução parecia bastante simples: criticar a escola. Entretanto havia um grande receio por parte da equipe diretiva com o que faríamos com tal material, com a possibilidade de não darmos nenhum retorno à escola com nossa volta à universidade, um retorno que explicitamente se fazia necessário. Esse possível abandono à escola após a realização da pesquisa deve ser questionado e discutido exaustivamente tanto na academia, quanto nas escolas. Contudo, é interessante e significativo observar que nas duas instituições investigadas – instituições que claramente vivem momentos distintos, senão antagônicos nas questões administrativas e pedagógicas – já na primeira reunião organizativa da pesquisa foi postulada a questão do que nós pesquisadores tínhamos a oferecer para a escola devido à realização da pesquisa, como se essa não fosse necessariamente uma prerrogativa básica de nossa atividade.

Após situar-me como pesquisador, situo a presente pesquisa que foi realizada em duas escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul, sendo parte de uma pesquisa

mais ampla, que por sua vez é referenciada na Tese de Doutorado escrita pelo professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Luís Armando Gandin (intitulada “*Democratizing Access, Governance, and Knowledge: The Struggle for Education Alternatives in Porto Alegre, Brazil*” e defendida nos Estados Unidos em 2002). A retomada da pesquisa realizada até então e o atual momento da educação municipal na cidade de Porto Alegre, propiciaram os elementos necessários para que pouco a pouco eu pudesse delinear meu problema de pesquisa. Em todas as transformações sucedidas na educação pública municipal, passou a me intrigar de forma cada vez mais contundente de que forma se deu a atuação do professor dentro da escola, mas não somente na sala de aula. Desde a discussão até a efetiva implementação de um sistema de ensino que trabalha com os Ciclos de Formação² e não com as tradicionais Séries, definição de referenciais curriculares, realização de formações continuadas e suas respectivas orientações, através da minha pesquisa procurei entender como o professor relaciona-se com esses distintos processos que influem diretamente na sua prática pedagógica.

O critério de elegibilidade das escolas integrantes da pesquisa foi, primordialmente, que elas tivessem sido parte da pesquisa resultante na tese citada anteriormente, desta forma eu partiria de dados substanciais acerca da historicidade dos aspectos analisados. Além desse pressuposto de escolha, é importante destacar que ambas instituições possuem produções pedagógicas de significativa relevância na rede municipal de ensino, também em outras instâncias como no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS) através de alguns de seus professores como alunos desse programa e finalmente nas diretrizes político-pedagógicas de governos municipais anteriores. Desta forma, fica evidente a relevância da pesquisa em espaços onde sabidamente produzem-se distintos saberes na área da educação dentro dos muros da escola e também para além deles.

² Ciclos de formação: proposta de enturmação escolar em que não mais se agrupam os alunos de acordo com um pretense conhecimento anterior adquirido. A enturmação escolar segue o critério de aproximação das idades dos alunos, considerando como referência as potencialidades e características que o aluno apresenta em diferentes fases de sua vida (infância, pré-adolescência e adolescência).

CAPÍTULO 2 – DEFINIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Professor pesquisador. Ao longo de quatro anos e seis meses de formação no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS, ouvi essa forma de concepção e conceitualização do professor inúmeras vezes. A associação das palavras professor e pesquisador adquire uma potência incontestavelmente maior no âmbito educacional, do que a utilização das mesmas duas palavras isoladamente. Perguntei-me e pergunto-me então: o que é ser um professor pesquisador? Quem são os professores pesquisadores? Ademais, que papel desempenham eles dentro das escolas?

Partindo do pressuposto de que um professor pesquisador é necessariamente um professor pensante, pensador, um intelectual da educação, fui buscá-lo dentro das escolas atentando em especial para sua atuação em âmbitos que transcendem e ao mesmo tempo transpassam sua elementar e fundamental atuação em sala de aula. Em que momentos e em quais espaços o professor é protagonista nos processos de discussão e elaboração político-pedagógica nas escolas municipais da cidade de Porto Alegre? Nas tomadas de decisões individuais e coletivas, como porta-se o professor? Que papel cumpre esse professor nas ocorrências desses e de outros movimentos na escola?

Tendo em vista que os professores são os responsáveis diretos pela transmissão das diretrizes e orientações pedagógicas aos alunos em salas de aulas, é necessário pensar qual o sentido e validade atribuídos pelos professores a essas diretrizes e orientações que referenciam de alguma forma sua prática pedagógica, seja pela aceitação das mesmas ou pela negação. Não raras vezes nos deparamos com depoimentos e divagações acerca do fato dos alunos não identificarem-se com a escola e com as práticas que necessariamente devem desenvolver na mesma. Mas e os professores, identificam-se com a escola? Identificam-se com as políticas públicas que afetam diretamente ou determinam o desenvolvimento do trabalho em sala de aula? Como relacionam-se com os processos de gestão implementados pela equipe diretiva das escolas à luz dos apontamentos das políticas públicas em educação? **Perceber e localizar em quais espaços e em quais momentos o professor exerce um papel de**

autoria intelectual propositiva é um dos objetivos centrais desse trabalho, buscando estabelecer uma relação direta com o objetivo central de identificar as ressonâncias dessa postura propositiva no trabalho pedagógico.

Nesse sentido a realização da pesquisa nas escolas municipais de Porto Alegre foi imperativa por razões históricas e atuais, considerando as proposições político-educacionais da Secretaria Municipal de Educação (Smed)³ em distintos governos. Em nenhum dos momentos que descrevo a seguir, os professores puderam eximir-se da assunção de uma posição política e pedagógica em relação às proposições da Smed, ou seja, puderam eximir-se de ser protagonistas. Destaco em especial dois momentos: primeiramente o processo de implementação dos Ciclos de Formação, proposto e implementado pelas gestões do PT em substituição ao sistema de ensino seriado, processo que sem a adesão dos professores não se tornaria efetivo; e atualmente o processo de ressignificação pelo qual a proposta do sistema de ensino ciclado vem passando desde a eleição dos governos do Partido Popular Socialista, Partido do Movimento Democrático Brasileiro e Partido Democrático Trabalhista (PPS, PMDB e PDT, respectivamente)⁴, que em um primeiro momento colocou à prova a manutenção dos ciclos através de uma consulta aos professores e que no presente momento propõe uma definição de novos parâmetros curriculares proposta pela Smed.

Diante das significativas mudanças pelas quais passaram as escolas municipais de Porto Alegre no âmbito político-pedagógico, quando da transição do sistema escolar seriado para o ciclado, é impossível desconsiderar o quão determinante foi a atuação dos professores na consolidação ou esmorecimento dessa iniciativa. Nesse sentido, essa pesquisa busca entender se a capacidade e a potência profissional dos professores, já constatada, por vezes não é relegada

³ A Secretaria Municipal de Educação (Smed) é o órgão de governo responsável pela gestão da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, formada por 96 escolas com cerca de 4 mil professores e 1200 funcionários. Essa estrutura atende a 55 mil alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, Educação Profissional de Nível Técnico, e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

⁴ O PPS, o PMDB e o PDT são partidos políticos brasileiros. A definição dos partidos políticos que caracterizam o governo não devem-se às possíveis coligações, mas estritamente ao partido ao qual pertence o prefeito durante a referida gestão. No caso citado o prefeito que sucedeu os governos do PT inicialmente pertencia ao PPS, após filiou-se ao PMDB e por fim abdicou do governo para concorrer a outro cargo público passando o cargo ao seu vice-prefeito do PDT.

em favor de especialistas e técnicos em educação ou assessores pedagógicos de secretarias, que distantes das salas de aulas parecem ter soluções claras e imediatas para todos os problemas. Afirmando categoricamente e reforço minha convicção de que a capacidade e a potência profissional dos professores das escolas municipais de Porto Alegre já foi constatada, devido ao fato de que a notoriedade e o reconhecimento, tanto em âmbito nacional, quanto em âmbito internacional, do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, exemplificadas nas diversas pesquisas realizadas e publicações acerca do tema, deve-se fundamentalmente ao coletivo de professores. Ainda que a princípio possamos elencar os nomes de secretários de educação, palestrantes renomados ou assessores da secretaria, o projeto Escola Cidadã se concretizou na ação de cada professor e não na retórica dos discursos políticos e acadêmicos. Assim me pergunto: nos quadros de professores que compõem cada escola, não há profissionais que pensem a educação e sejam capazes de apontar alternativas e possibilidades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico? O relato que segue, nos ajuda a entender o quanto a participação dos professores é limitada e subestimada na elaboração das propostas da atual secretaria de educação, a professora entrevistada foi convidada, em nome de sua escola, a organizar uma mesa sobre ensino de Arte juntamente com seus colegas de escola, para seus pares na rede:

Nos organizamos, pontuamos em vários eixos para os professores [o ensino de Arte], fizemos lâminas [para a apresentação do material elaborado], chegamos lá não pudemos nem por a pen drive. Nos retiramos. Isso que eu não pedi para coordenar, fomos convidados. É bem a formação para dizer assim, ouve uma consulta popular. (Professora Zuria – Escola Y).

É possível e lógico deduzir que apesar do convite feito a esses professores, a secretaria já possuía um material elaborado internamente, pelos seus “especialistas”. Buscando então, dar um caráter democrático à atividade realizada, convidou uma escola e seus respectivos professores para simplesmente sentarem-se à mesa com a Smed, legitimando o material apresentado como uma construção coletiva e ignorando os materiais elaborados por aqueles professores. A estratégia não deu certo, os professores abandonaram a mesa que foram convidados para “coordenar”. É recorrente nas falas dos

professores a forma como eles relacionam-se com os materiais estudados e com os formadores escolhidos para partilharem com eles algumas experiências:

Talvez trazer especialistas, e aí eu sou uma pessoa que me questiono muito, quando as vezes tu lê muito e aí tu te dá conta que as pessoas que tu tá lendo estão a muito tempo fora de uma sala de aula. E aí daqui a pouco eles estão te dizendo: “não, mas isso é fácil de resolver tu faz assim”. E aí essa pessoa talvez não aguentasse uma hora, daquilo que tu aguenta quatro horas e meia todos os dias. (Professora Lorena - Escola X).

As duas citações anteriores são importantes para introduzir algumas dificuldades profissionais percebidas nas falas dos professores entrevistados, dificuldades que para além de traduzirem o atual momento das práticas da secretaria, apontam possibilidades para a superação dessas mesmas dificuldades. A seguir, nessa mesma seção do trabalho, procurarei contextualizar o atual momento de organização político-pedagógica da Smed e das duas instituições pesquisadas. É importante salientar que a caracterização da atual gestão da secretaria foi obtida através de entrevistas realizadas com os professores e equipes diretivas das referidas escolas, além de entrevista realizada com um componente do Conselho Municipal de Educação (CME/POA)⁵. Já as caracterizações das escolas estão embasadas tanto nas entrevistas realizadas com professores e Equipes Diretivas, quanto nas diversas observações em sala de aula realizadas em algumas turmas dos professores participantes da pesquisa.

“Você que inventou esse estado

E inventou de inventar toda a escuridão”⁶:

O trecho da música de Chico Buarque utilizado como subtítulo dessa seção, deve-se a recorrência - nas falas dos professores - da utilização do termo “falta de clareza” quando referiam-se aos Ciclos de Formação. Neste tópico procuro explicitar como uma proposta que já havia sido minimamente

⁵ O Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre (CME/POA), instituído pela Lei Complementar número 248, de 23 de janeiro de 1991, é o órgão consultivo, deliberativo, normativo e fiscalizador do Sistema Municipal de Ensino.

⁶ Trecho da música “Apesar de Você”, de Francisco Buarque de Hollanda.

compreendida e efetivada na prática, foi obscurecida com o passar do tempo. Atualmente professores e componentes de equipes diretivas, atribuem à Smed a falta de clareza, ou a escuridão inventada, da proposta dos ciclos nas escolas.

Uma das primeiras iniciativas da gestão que sucedeu o PT na área educacional, a frente da Smed, foi colocar a prova o sistema escolar ciclado, que vinha sendo implementado em substituição ao sistema escolar seriado. Através de uma consulta democrática indagou-se aos professores da rede municipal de ensino se os mesmos eram favoráveis ou contrários à manutenção dos ciclos nas escolas. A manutenção dos ciclos venceu, fato que hoje permite a alguns professores das escolas municipais afirmarem que *a rede*⁷ bancou a proposta dos ciclos e por isso ela segue vigorando. Nesse momento, começou a ficar claro que a proposta de trabalho com os Ciclos de Formação na rede municipal de ensino, era muito mais que uma proposta de um partido político, era sim uma proposta que foi discutida e elaborada dentro de uma escola com seus professores dialogando com os gestores educacionais municipais daquele momento, e assim disseminou-se pela rede, procurando respeitar o mesmo processo:

Eu me lembro quando modificou o governo, saiu o governo do PT e entrou o outro governo [PPS], a questão era, “vão acabar com os ciclos”! Então os ciclos parecia ser uma proposta de governo, quando ela não foi uma proposta de uma escola pensando sim, com pessoas daquele partido [PT], mas outros partidos e que deu certo. (Professora Lorena - Escola X).

A esse respeito vale ressaltar duas hipóteses correntes entre os professores acerca dessa consulta sobre a manutenção ou não dos ciclos: hipótese 1, a nova gestão da Smed tinha o intuito de revogar a proposta da escola por ciclos devido ao fato de ser uma iniciativa do governo anterior; hipótese 2, a nova gestão necessitava certificar-se de que a proposição e implementação não havia sido verticalizada pelo governo anterior, ou seja, não tinha desde sua implementação a efetiva adesão dos professores. Tais hipóteses advieram das entrevistas realizadas com os professores das duas instituições e também de uma entrevista realizada com componente CME/POA.

Após esse primeiro movimento há um consenso entre os entrevistados de que gradativamente a identidade e a identificação das escolas com a proposta

⁷ Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

dos Ciclos de Formação foi sendo perdida e no atual momento de repensar os referenciais curriculares alguns professores das escolas pesquisadas afirmam que a Smed pensa a organização da escola em *ciclos seriados*, pois apesar das escolas trabalharem com os Ciclos de Formação a construção de tais referenciais aproxima-se mais da organização escolar seriada. Segundo as entrevistas realizadas, a partir da primeira gestão que sucedeu a Administração Popular pouco a pouco a Rede deixou de ser pensada coletivamente e cada escola passou a desenvolver individualmente suas propostas, propostas nas quais a Smed apoiava-se, eximindo-se, assim, de elaborar e propor orientações gerais para todas as escolas do município. “Se deixou de fazer um trabalho pelos ciclos, não houve nenhuma reflexão nesse sentido. Cada escola iria fazer sua proposta, um demagogismo”, a afirmação da professora Agostina⁸, da Escola X, nos permite compreender que a ausência de propostas justificava-se falsamente numa concessão de maior autonomia para as escolas, sendo que poucas escolas possuíam um trabalho suficientemente estruturado para gozar de tal “autonomia”. Passados sete anos de governo da atual gestão, o documento *Cadernos Pedagógicos 9* – elaborado e publicado em 1996, ainda durante a gestão do PT – segue sendo o documento que orienta pedagogicamente e organizacionalmente as escolas municipais. A também professora da Escola X, Anita, é categórica ao afirmar que “não tem uma proposta que unifica a rede. (uma das professoras da equipe diretiva da JG).

A diluição da proposta dos ciclos e a conseqüente perda de uma identidade mais unificada da Rede Municipal de Ensino podem ser atribuídas a diversos fatores. Dentre eles, e talvez de modo central, destaco as formações continuadas de professores, institucionais, propostas pela Smed. As gestões da Administração Popular à frente da educação ficaram fortemente marcadas pelas formações de professores, os relatos dos professores das duas escolas que trabalharam tanto na gestão da Administração Popular, quanto no atual governo, afirmam que havia uma consonância entre a orientação teórica mais ampla, a proposta dos ciclos e a formações. Além disso, renomados educadores encontraram-se com os professores da rede nos seminários nacionais e internacionais de educação

⁸ Esse nome, assim como todos os outros nomes atribuídos aos professores nesse trabalho serão, é fictício.

propostos pela secretaria. Já nas administrações dos governos do PPS/PMDB/PDT, os professores afirmam que as propostas esvaziaram-se tanto em quantidade, quanto em qualidade.

Não tem mais aquele assessoramento onde vai dar conta de uma formação continuada institucional. Aí não existe mesmo. Todo aquele investimento que foi feito [em formação de professores] durante as duas ou três gestões [do PT], pesadíssimo, hoje tu não tem mais. (Professora Sophie - Escola X).

Em quantidade uma vez que nos governos do PT previam-se cerca de dez formações anuais, com encontros nacionais e internacionais de educação que são rememorados com nostalgia nas entrevistas realizadas. Ao longo da transição para o atual governo as formações previstas diminuíram ano após ano, sendo que atualmente resumem-se em alguns anos a duas formações durante um ano letivo completo e os encontros nacionais e internacionais de educação já não são mais propostos pela Smed. Esvaziaram-se também em qualidade, pois as formações propostas nos governos da gestão do PT estavam diretamente relacionadas à orientação teórica mais ampla da Smed, ou seja, a Educação Popular. Assim as formações e os formadores que participavam das mesmas tinham clareza da orientação pedagógica da Rede e das escolas, o que, por conseguinte, reforçavam nos professores as mesmas convicções pedagógicas. Enquanto as temáticas da Educação Popular iam diretamente ao encontro dos desafios encontrados nas escolas de periferia pelos professores, na primeira gestão do atual governo optou-se por temáticas de vertentes pós-estruturalistas que, segundo as profissionais entrevistadas, não apresentam relações entre a formação continuada e o dia a dia das escolas, sendo melhor apropriadas somente por aqueles professores que frequentam espaços acadêmicos.

Já no atual momento as caracterizações apontam que a Smed está preocupada com números, índices e definição de novos parâmetros curriculares, mas não aponta uma linha teórica. Chegando ao extremo de dizer que não tem linha ou que qualquer linha serve.

É uma secretaria que diz que não interessa linha, linha não existe. É notório as práticas. Ela [secretária de educação] mesma dizia, “quando me perguntam sobre linha, qualquer uma até a do Tio Patinhas”. Aí não tem discussão. (Professora Sophie - Escola X).

A pesquisa realizada permite-nos pensar que a orientação teórica da Rede Municipal de Ensino, no atual governo, parece estar muito mais a mercê das preferências do secretário do momento e seu grupo de trabalho, do que das urgências assinaladas pelos coletivos de professores e Equipes Diretivas das escolas em suas rotinas.

Em face do exposto o momento histórico atual apresenta-se favorável a uma nova proposição pedagógica, pois apesar da Rede ter bancado a manutenção dos Ciclos de Formação como citado anteriormente, a proposta foi paulatinamente desgastada pelas duas gestões que sucederam a Administração Popular à frente da secretaria municipal de educação, ao passo que o coletivo de professores, que é quem sustenta uma proposta, talvez não possa mais fazê-lo em relação aos ciclos. Segundo Muslera, professor da escola Y, “não tem uma intenção explícita de terminar, “ah, estamos fazendo isso para terminar com os ciclos’, mas tem intenções que vão minando, pressupondo outras coisas mais adiante”. Isso deve-se tanto ao esvaziamento explícito da proposta anterior, quanto ao ingresso de novos professores em substituição aos professores antigos que aposentaram-se.

Considerando que o trabalho educacional é um processo e não uma série de iniciativas isoladas, podemos identificar elementos que permitiram o esvaziamento da proposta da Escola Cidadã em sua gênese e não somente nos governos seguintes. Após a discussão e adaptação gradativa das escolas à nova proposta, houve uma normatização por parte da Smed, ainda durante as gestões do PT, de que todas as escolas ciclassem até determinada data, porém nem todas as escolas tinham concordância com a proposição. Nesse sentido a entrevista com a professora Zuria contribui para nossas reflexões:

Me parece que o grande erro da administração petista da época, foi... O grande erro não, o grande equívoco, digamos assim, foi aquele negócio de que se implanta em tudo. Porque tem que ser Rede, tem que ser isso, tem que ser aquilo. E nenhum lugar foi exitoso, porque as que queriam, não tinham condições de infraestrutura ou foram diminuindo essas condições cada vez mais; e as que não queriam ficavam fazendo de conta e ficavam reclamando. Então nem por um lado, nem pelo outro. Frustrou quem deseja e frustrou quem não desejava também.

É produtivo pensar no paradoxo da implementação de uma proposta que procura respeitar o contexto em que está inserida a escola, o momento de cada um de seus alunos, aprofundando o conhecimento sobre sua própria realidade através de pesquisas sócio antropológicas, por exemplo, ao mesmo tempo em que desrespeita o contexto e o momento histórico da instituição e seu coletivo de professores. A implementação dos ciclos em todas as escolas, sem dúvida nenhuma, atendeu as demandas de algumas escolas que já discutiam os Ciclos de Formação como forma de organização didático-pedagógica. Entretanto, impôs os ciclos de formação atendendo a uma demanda com características estritamente político-partidárias. Ou seja, em dado momento da discussão de uma proposta extremamente progressista na área da educação, onde estabelece-se uma via de diálogo com os professores da rede municipal de ensino, a ânsia do partido político em efetivar seus feitos sobrepõe e desrespeita a decorrência do processo. Concluo, com uma breve observação, que a preocupação em rapidamente implementar uma proposta inovadora e reivindicar a autoria do projeto é maior do que a preocupação com o próprio projeto e com a possibilidade do mesmo consolidar-se ou não.

**“E aí me dá, como uma inveja dessa gente
Que vai em frente, sem nem ter com quem contar”⁹:**

Nessa seção, o trecho da música de Chico Buarque escolhido para ilustrar o atual momento da escola, deve-se ao fato de que mesmo isolada e sozinha em relação à Smed, desenvolve-se um trabalho pedagógico notório nessa escola. Reconhecido, especialmente, pelos diversos pesquisadores que a buscam com o intuito de conhecer suas práticas pedagógicas peculiares e originais, decorrentes de muito estudo.

A escola X foi a primeira a ser pesquisada, considerando uma sequência temporal linear da pesquisa. É uma instituição deveras peculiar devido aos seus processos históricos de constituição, pois ao contrário de outras escolas, de outras redes de ensino, ou até mesmo da rede municipal de Porto Alegre, sua construção deve-se mais às lutas e iniciativas da comunidade em que a escola

⁹ Trecho da música “Gente Humilde”, de Francisco Buarque de Hollanda.

está inserida, do que a vontade política governamental isoladamente. Não raros foram os relatos ouvidos, durante as realizações das entrevistas, de ocorrências em que os pais passavam por dentro da escola quando locomoviam-se de uma parte a outra ou apareciam de chinelo e roupão para discutir questões relacionadas à escola, aos seus filhos, aos professores e etc.

É notório observar que na escola X a Equipe Diretiva caracteriza-se pela postura intelectual de alguns de seus componentes, professores em constante formação para além da escola, em espaços acadêmicos. Desde nossa primeira entrevista ficou evidente que nossos encontros tendiam a tornar-se uma discussão teórica acerca dos aspectos que pesquisávamos, algo extremamente produtivo para a pesquisa e que sempre ia muito além da mera coleta de dados. Tal fator pode ser considerado determinante na concepção que a escola, enquanto instituição, tem de seu coletivo de professores:

Os conceitos de autoria e autonomia são marcas significativas do coletivo da escola X. Um grupo que reflete e avalia sua prática e, à luz da teoria, efetiva ações coletivas, no dia-a-dia, em cada sala de aula. Conforme Alicia Fernández (2001, p.90) autoria é “[...] o processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção. (PERSCH, FERRARI e MONTEIRO, 2006, P. 45)

Tanto professores que atuam estritamente em salas de aulas, quanto os professores que compõem a Equipe Diretiva da escola X, são enfáticos ao afirmar que houve uma grande mudança dos governos do PT para os governos do PPS/PMDB/PDT em relação aos seguintes quesitos: clareza da proposta dos ciclos em relação aos seus objetivos; prestação de assessoria por parte da Smed; orientações curriculares e formação de professores.

Após esse movimento inicial de interrogação dos ciclos a primeira gestão ficou marcada pelo fato de apoiar-se em projetos já existentes, segundo membros da Equipe Diretiva da escola X. Os trabalhos exitosos – nas palavras dos entrevistados – que já vinham sendo desenvolvidos nas escolas eram tomados como referência pela Smed, tanto por sua relevância quanto pela falta de proposições por parte da Secretaria. Porém, em nenhum momento os trabalhos desenvolvidos especificamente nas escolas foram tomados como orientações pedagógicas universais para a rede, simplesmente foram utilizados como

referência de trabalho para as demandas que naturalmente e sistematicamente se apresentavam.

Durante a realização da pesquisa com os membros da Equipe Diretiva da escola X a orientação teórica - que fundamenta todo o trabalho pedagógico e orienta as formações continuadas dos professores - foi posta como geradora de problemas na gestão tanto da Secretaria, quanto da escola. Enquanto durante as gestões do PT a questão da Educação Popular foi pautada com veemência e justificada no fato das escolas municipais situarem-se em bairros de periferia, ainda que houvesse troca de secretários; nas gestões do atual governo a orientação teórica não definiu-se claramente, apesar da proposta da Educação Popular ter sido abandonada, e a cada mudança de secretário mudavam-se as orientações teóricas sob uma discurso de que o partido do atual secretário, teria tal convicção pedagógica.

Nesse sentido, a formação continuada de professores, que é vista como determinante e alavanca a postura de estudo do professor, ficou seriamente comprometida. Os seminários de formação propostos pela atual secretaria são inócuos, pois os professores não conseguem apropriar-se das discussões propostas pelos formadores convidados e tampouco conseguem relacioná-las com as questões que apresentam diariamente em suas salas de aulas. Novamente é recorrente durante as entrevistas realizadas, as referências e críticas aos seminários de formação continuada com orientação teórica pós-moderna/pós-estruturalista. Nessa lacuna, a escola realiza encontros de formação uma vez ao mês e reuniões pedagógicas semanalmente.

Quando assumiu o Fogaça e... Não me lembro o nome da secretaria, a primeira, logo então se começou a dar ênfase para as questões da pós-modernidade. Mas a pós-modernidade é uma teoria complicadíssima, filósofos e Nietzsche, e o pessoal [professores] começou a ir e não querer nada dos seminários, das reuniões. (Professor Muslera - Escola Y)

Na instituição X é nítida a postura crítica da Equipe Diretiva e do coletivo de professores, aqui representados pelos professores entrevistados, em relação à Smed. Nessa escola a Secretaria está muito mais preocupada com os maus resultados da instituição nas avaliações institucionais do que com o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido na escola. Sem estabelecer relações

entre as ressonâncias dos problemas de gestão citados e os resultados das escolas. Considerando que os professores perdem o norte pedagógico dos Ciclos de Formação, recebem palestras e cursos sobre temáticas com as quais não estão familiarizados, tem de lidar com um processo de inclusão crescente nos últimos anos, como cobrar somente os resultados das avaliações institucionais desconsiderando todo o processo? Como simplesmente estabelecer listas de conteúdos?

“E aí me dá, uma tristeza no meu peito

Feito um despeito, de eu não ter como lutar”¹⁰:

O trecho escolhido para intitular essa seção, refere-se ao fato de que apesar do histórico que tornou a escola uma referência na área pedagógica, atualmente a mesma encontra-se em um momento em que equipe diretiva e professores não encontram caminhos para solucionar os problemas e desafios que apresentam-se no dia a dia. Jogando a toalha.

Assim como a escola X, a escola Y tem o traço marcante de conquista por parte da comunidade em que está inserida, pois a escola foi construída devido à definição da comunidade através do Orçamento Participativo (OP)¹¹. Quando pronta, em reunião realizada entre Smed, Diretora indicada e grupo de professores que atuavam na escola, foi dada a Diretora a autonomia de escolher e compor sua Equipe Diretiva.

Em nosso primeiro contato com a escola Y, após encerrarmos nossa pesquisa na escola X, ficou evidente o distinto momento pelo qual a escola está passando em relação à primeira instituição pesquisada. Momento de reestruturação pedagógica, momento de resgate (nas palavras da própria Diretora) de coisas que se perderam tanto na escola quanto na rede municipal de ensino. É importante observar o fato de não ser fácil identificar onde ou quando o bom trabalho pedagógico se perdeu na história da escola e que nos deparamos

¹⁰ Trecho da música “Gente Humilde”, de Francisco Buarque de Hollanda.

¹¹ Orçamento Participativo (OP) é um mecanismo governamental de democracia participativa que permite aos cidadãos influenciar ou decidir sobre os orçamentos públicos, geralmente o orçamento de investimentos de prefeituras municipais, através de processos de participação da comunidade. Esses processos costumam contar com assembleias abertas e periódicas e etapas de negociação direta com o governo.

com tal constatação nessa instituição devido ao fato da Equipe Diretiva recentemente ter assumido a gestão.

Um dos motivos dentre tantos que podem ser apontados como causas dessa perda pode ser o fato da atual gestão da Smed entender lista de conteúdos como referenciais teóricos segundo a Equipe Diretiva da escola Y. Disputa que vem sendo progressivamente travada desde a transição do governo PT para o governo PPS/PMDB/PDT. A necessidade de tomar uma lista de conteúdos como referencial vem sendo imposta às escolas devido aos resultados das mesmas nas avaliações institucionais. Assim sendo e tendo em vista objetivamente os diversos processos de avaliação governamental aos quais as escolas são submetidas nas esferas federal, estadual e municipal, valendo citar a Provinha Brasil¹², a Prova Brasil e o Saeb¹³, a Smed vem pautando as discussões acerca da redefinição de novos referenciais curriculares para as escolas do município através de listas de conteúdos.

¹² A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. A aplicação em períodos distintos possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura dentro do período avaliado.

A partir das informações obtidas pela avaliação, os gestores e professores têm condições de intervir de forma mais eficaz no processo de alfabetização aumentando as chances de que todas as crianças, até os oito anos de idade, saibam ler e escrever, conforme uma das metas previstas pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

A Provinha Brasil é elaborada pelo Inep, e distribuída pelo MEC/FNDE para todas as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal. Assim, todos os anos os alunos da rede pública de ensino, matriculados no segundo ano de escolarização, têm oportunidade de participar do ciclo de avaliação da Provinha Brasil.

¹³ O Saeb e a Prova Brasil são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizado pelo Inep/MEC, abrange estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados em área rural e urbana, matriculados na 4ª e 8ª séries (ou 5º e 9º anos) do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. São aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação é feita por amostragem. Nesses estratos, os resultados são apresentados para cada unidade da Federação e para o Brasil como um todo.

A avaliação é censitária para alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Nesse estrato, a prova recebe o nome de Prova Brasil e oferece resultados por escola, município, unidade da Federação e país.

Nesse capítulo procurei situar o atual momento das escolas públicas municipais da cidade de Porto Alegre, sendo que a descrição e depoimentos acerca da Smed e das escolas não visa o entendimento de cada instituição individualmente e sim a compreensão dessas instituições relacionadas, enquanto rede de ensino. No próximo capítulo apresentarei a metodologia utilizada para coleta dos dados já apresentados, dando vista a análise que será realizada posteriormente.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

Neste capítulo, inicialmente fundamentarei teoricamente a metodologia de pesquisa adotada expondo alguns dos principais conceitos que a embasam. Posteriormente, descreverei como decorreu minha experiência de pesquisa de acordo com as ferramentas metodológicas escolhidas e utilizadas.

Fundamentado nas considerações de Stake (1998) apresento minha pesquisa metodologicamente como um estudo de caso, um estudo da escola. Isso porque segundo o autor o que especifica o estudo de caso é a natureza do objeto estudado, sobre o qual incide a investigação, e não o seu modo operatório. Ainda de acordo com suas considerações o estudo de caso diferencia-se de outros formatos metodológicos por situar-se em uma unidade - ou sistema integrado - visando conhecer sua globalidade. No caso dessa pesquisa os professores e sua atuação profissional nas escolas municipais de Porto Alegre.

Nesse sentido meu estudo de caso deve ser caracterizado como de definição espacial, pois incide em indivíduos, papéis sociais, organizações e contextos, na definição que é estabelecida por Miles e Huberman (1994). Apesar do aspecto da temporalidade ser marcante e definido nesse trabalho, desde o início do governo da Administração Popular até o presente momento do atual governo, a pesquisa centrou-se mais nos sujeitos e nos papéis desempenhados pelos mesmos, do que nos tempos; sendo determinante nessa investigação não quanto tempo transcorreu entre um fato e outro, como fator gerador de mudanças, mas sim o que aconteceu nesse período.

Considerando o afirmado por Sarmiento (2000a)¹⁴, de que “ a investigação científica realiza-se inexoravelmente no quadros dos paradigmas”, defino a seguir os paradigmas utilizados na metodologia e análises desta pesquisa, tendo clareza de que a pesquisa e as análises realizadas não são unicamente resultantes da minha capacidade como pesquisador isolado do mundo, mas sim resultantes de diversos estudos anteriores. O paradigma central dessa investigação é fundamentalmente o *paradigma interpretativo*, que estabelece uma interdependência do sujeito e do objeto de conhecimento em ciências sociais, ou

¹⁴ Este texto corresponde a uma versão revista, parcialmente modificada e atualizada, do capítulo metodológico da tese de doutoramento do autor, apresentada e defendida em 1997 na Universidade do Minho (Braga, Portugal) e publicada em 2000 (SARMENTO, 2000a).

seja, reconhece que o conhecimento científico oriundo desse trabalho é uma interpretação possível da relação estabelecida entre investigador e sujeitos investigados, sendo esse um processo de influência mútua, não neutra. Inevitavelmente associado ao paradigma interpretativo e não menos importante, está o *paradigma crítico*, que articula a interpretação empírica dos dados coletados em campo com os contextos políticos e ideológicos em que se geram as condições da ação. Assim, todas as interpretações geradas pelo contexto educacional da escola são consideradas em relação à dimensão política do momento.

Por último, antes de passar à descrição da experiência metodológica na pesquisa de campo, justifico a escolha dos métodos utilizados para recolhimento das informações em campo, para posterior análise. Os três métodos utilizados foram a Análise de Documentos, Entrevistas Semiestruturadas e Observações Participantes de Aulas, sendo escolhidos porque através deles poderia cruzar informações para análise do protagonismo docente em três diferentes âmbitos: a conceitualização e definição nos documentos, a idealização e projeção nos discursos dos professores e as ocorrências observadas e interpretadas por mim nas práticas pedagógicas, respectivamente. O cruzamento dessas informações propiciadas pela triangulação de dados, “é geralmente considerada como o meio mais poderoso de ‘confirmação’ da informação” (NISBET e WATT, 1984, p. 74), isso porque impede que um documento, um depoimento ou uma observação se sobreponha ao conjunto complexo da realidade, como uma verdade unívoca. Deste modo é possível explicar aquilo que não converge, por outras fontes, e também confirmar seguramente o que converge. Porém, o principal elemento propiciado pelo cruzamento de informações é a identificação de tensões e contradições, excepcionalidades que fogem ao discurso institucional de professores acerca da educação e da escola.

Delimitado teoricamente e apresentadas as devidas ferramentas metodológicas utilizadas em campo, passamos para as experiências de pesquisa vividas na utilização da escolhida e referida metodologia de pesquisa. O primeiro contato com as escolas sempre foi realizado via equipes diretivas, através de e-mails ou ligações telefônicas marcávamos nossas primeiras reuniões de apresentação da pesquisa. Nessas reuniões apresentávamos o projeto de

pesquisa, nossos objetivos com o mesmo e um cronograma mínimo com as atividades que pretendíamos realizar na escola. Como os professores foram partícipes ativos na nossa investigação, essa reunião inicial seguia-se de uma consulta das equipes diretivas aos professores, para verificar a aceitação ou recusa dos mesmos em participar do processo. Diante do aceite dos professores nas duas instituições, a segunda reunião – que também foi realizada somente com componentes das equipes diretivas – objetivou além de nossa entrevista com as equipes a definição de datas para realizar as entrevistas e observações de aulas com os professores.

Como já exposto, na segunda reunião com as equipes diretivas também realizamos uma entrevista, a primeira de duas, pois ao final da pesquisa realizamos mais uma entrevista com as equipes diretivas. O roteiro da entrevista semiestruturada foi o mesmo utilizado com os professores tanto na escola X, quanto na escola Y, mas os roteiros das entrevistas não foram os mesmos nas duas instituições. Na escola X, o roteiro versou de modo geral, sobre as seguintes temáticas: visão de escola, os efeitos das novas políticas educacionais, participação da comunidade e a importância do projeto político-pedagógico (PPP); currículo e relação entre coordenação pedagógica e professores nas atividades propostas. Nessa primeira reunião também foram solicitados os documentos que poderiam ser disponibilizados para análise, como por exemplo, o PPP e demais produções pedagógicas da escola (livros, textos, materiais elaborados e apresentados em seminários, encontros, eventos diversos de educação e etc.). Na escola Y, tivemos quatro reuniões com a equipe diretiva, uma vez que foram necessárias duas reuniões organizativas para começar o trabalho. Em nossa terceira reunião, quando realizamos a primeira entrevista, a mesma centrou-se nas seguintes temáticas: visão de escola e seus objetivos; currículo; os efeitos das novas políticas educacionais. As questões de participação da comunidade, PPP e relação entre coordenação pedagógica e professores, foram suprimidas, pois nos dois primeiros encontros, ainda que tratássemos de organização, os professores da equipe diretiva nos trouxeram elementos que respondiam às nossas questões e deixavam maiores lacunas nas questões que compuseram a entrevista. Assim como na escola Y, solicitamos os documentos que poderiam ser disponibilizados para análise e centramo-nos no PPP, uma vez que o mesmo foi

elaborado na escola por seus professores, nunca foi atualizado, e já foi utilizado até mesmo como orientação para a rede no governo da Administração Popular.

Optei pela análise de documentos como uma das metodologias de pesquisa, pois “a produção de documentos nas escolas é uma componente essencial do cotidiano” (SARMENTO, 2003, p. 164). Nesse sentido, foquei-me especificamente nos documentos projetivos da ação, ou seja, aqueles que constituem as elaborações prévias ao trabalho pedagógico. Entendendo que esses documentos trazem consigo um conjunto de intenções formalmente assumidas. Assim, a análise de documentos foi extremamente produtora na análise quando conjugada com as entrevistas e observações de aulas.

A partir daí, de acordo com as disponibilidades dos professores que foram selecionados para participar da pesquisa pelas equipes diretivas, realizei entrevistas semiestruturadas com os mesmos antes e depois de observar suas respectivas aulas. As entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores, assim como com as equipes diretivas, caracterizam-se por uma organização prévia, que não é rígida. Ou seja, o conjunto de perguntas estabelecido *a priori* pode ser acrescido de outras questões ou até mesmo ter algumas de suas questões suprimidas ou substituídas, de acordo com as respostas dos entrevistados e as possibilidades de elas apontam tendo em vista os objetivos da investigação.

Caracterizo teoricamente as observações de aulas realizadas, como observações participantes. Entendendo que “assim como o investigador está presente no tipo de informação que recolhe e nas conclusões da investigação, não há modo de realizar a observação dos contextos de ação que não seja, num certo sentido, sempre participante” (WOODS, 1987a, p. 55). Deste modo reconheço que minha presença em sala de aula causou um estranhamento tanto aos alunos quanto aos professores, sendo que os alunos parecem ter superado mais facilmente a presença de um “corpo estranho” em sala de aula, do que os professores. Nesse sentido procurei ter uma atenção redobrada em relação aos professores no tocante às suas falas e atitudes, buscando evitar ser “vítima” de entrevistas e aulas caricaturais:

A interpretação, por parte das professoras e outros atores educativos, das tarefas inerentes à observação como uma espécie de avaliação das

práticas é, à partida, uma possibilidade dificilmente contornável. E, no entanto, nada é mais indesejável: não apenas as condições colaborativas da investigação são continuamente afetadas, como quer as ações organizacionais e pedagógicas, quer as respostas às entrevistas, podem assumir como referente não à sua própria lógica e dinâmica mas a perspectiva do que se espera que o investigador ache correto ou desejável. (Sarmiento, 2003, p. 161)

Reconheço que minhas palavras de apresentação, de estar ali como um aprendiz, nem sempre foram capazes de destituir-me da posição de detentor do saber-poder acadêmico. Assim, ora nas entrevistas, ora nas observações realizadas, caíamos – eu e os professores – nessa atuação cênica entre professor ideal da escola ideal e o pesquisador ideal da universidade ideal. Reconheço também uma falha metodológica pessoal nesse aspecto, entendendo que tal situação poderia ter sido superada se houvesse passado mais tempo em sala de aula com os professores, para além do período de cinquenta minutos de aulas observadas de cada um e/ou uma participação mais efetiva, que me conferisse uma tarefa própria na ocorrência da aula, que não a de interferente ou avaliador.

Encerro esse capítulo com a pretensão de ter esclarecido, através da apresentação da metodologia, que esse foi um estudo de abordagem interpretativa e crítica, baseado exclusivamente em métodos qualitativos e que adotou uma estratégia de investigação indutiva.

CAPÍTULO 4 – COMPLEXIFICAÇÃO TEÓRICA

Esse capítulo dedica-se a apresentar os conceitos utilizados para analisar o trabalho docente. Desta forma, quando passar a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo, os pressupostos teóricos já estarão claramente definidos. Objetiva-se, porém, não simplesmente traduzir a realidade pesquisada à luz da teoria estudada, mas sim aprofundar e complexificar os conceitos estudados a partir dos novos elementos obtidos com a realização da pesquisa, de modo a avançar em relação às análises teóricas já realizadas e contribuir com o desenvolvimento do trabalho pedagógico dessas escolas, oxalá de outras, como material referencial.

Segundo Fischer (2006), a tomada de decisões, a realização de “escolhas”, está diretamente em conexão com as resultantes dos objetivos traçados no plano educacional, pensando o desenvolvimento social. Em outras palavras, podemos referir que as medidas adotadas em determinados períodos, por determinados governos, na área da educação, tendo em vista o desenvolvimento social mais amplo, têm seus resultados intrinsecamente conectados com as escolhas feitas pelos profissionais dessa área em suas atividades. Essas tomadas de decisões, segundo Fischer, permitem ao professor – também aos profissionais de outras áreas – capturarem as diferentes dinâmicas presentes em seu trabalho, sendo que nos ateremos aqui às dinâmicas políticas e pedagógicas. Os professores, como autores e protagonistas de sua própria história, caracterizam-se por momentos de assunção de posições e postura ativa, assim como por momentos de resignação, resistência e postura passiva. Tais momentos são diretamente definidos pelo modo como as políticas públicas são tocadas à frente da educação, assim como pela postura dos gestores em relação aos professores, tanto dentro das escolas, como no poder executivo, sendo que os gestores podem relacionar-se com os professores como parceiros na gestão da educação pública ou trata-los como destinatários de suas gestões da educação pública.

O pensamento de Fischer introduz o principal teórico que me acompanhou nas análises realizadas, Henry A. Giroux. Em face do exposto, em especial da postura dos gestores públicos municipais em dado momento de sua administração, Giroux nos permite pensar que “a mensagem parecer ser que os

professores não contam quando trata-se de examinar criticamente a natureza e processo de reforma educacional” (1997, p. 157), retomando a ideia dos professores serem vistos como meros destinatários das políticas públicas em educação. Essa lógica de gestão educacional traz consigo uma consequência subjacente de extrema importância, a separação entre o trabalho intelectual e o trabalho braçal em educação, sendo que os professores são destituídos do trabalho intelectual e resumem-se tão somente ao trabalho braçal. Ou seja, os gestores públicos com seus especialistas em educação elaboram propostas político-pedagógicas e estabelecem metodologias de trabalho, cabendo ao professor, então, simplesmente executar as tarefas preconizadas; ficando implícito que os programas elaborados no bojo da intelectualidade são efetivos e seu fracasso deve-se estritamente aos professores, carentes de melhor treinamento. Iniciamos desvelando uma das primeiras consequências, senão intuito, de alijar os professores das discussões político-pedagógicas, seja em sua elaboração e implementação, um traço claro de precarização e proletarização do trabalho docente, como referido por Giroux:

É imperativo examinar as forças ideológicas e materiais que têm contribuído para o que desejo chamar de proletarização do trabalho docente, isto é, a tendência de reduzir os professores ao *status* de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos (1997, 158).

Com tal consideração avanço em minha análise no sentido de estabelecer contrapontos entre práticas e teorias que concebem os professores como destinatários ou intermediários da educação, e práticas e teorias que os concebem como atores principais da conceitualização, planejamento, organização, implementação e execução de práticas político-pedagógicas. Defendo a premissa básica de que os professores são intelectuais, são protagonistas nas escolas em que atuam e na sociedade, pois independentemente das análises educacionais de Gustavo Loschpe¹⁵ ou dos

¹⁵ Gustavo Loschpe é economista, membro fundador do Compromisso Todos pela Educação e membro dos Conselhos do Instituto Ayrton Senna, Instituto Ecofuturo (Grupo Suzano), Fundação Loschpe e Fundação Padre Anchieta, mantenedora da TV Cultura, além de colaborador da Revista Veja desde 2006.

discursos retóricos de nossos políticos, ministros e secretários de educação, quem faz a educação todos os dias nas salas de aulas, são os professores. Nesse sentido, é imprescindível que os professores assumam responsabilidades acerca do que ensinam, como devem ensinar e quais são as metas mais amplas pelas quais estão trabalhando, como por exemplo, ser a educação uma das iniciativas de governos tendo em vista a inclusão social. “Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização” (GIROUX, 1997, P. 161). Obviamente a assunção de tais responsabilidades pelos professores torna-se impossível com a citada divisão do trabalho docente entre intelectual e braçal, sendo que nessa divisão caberia aos professores somente o trabalho braçal. A referência ao economista Gustavo Loschpe não é sem razão, nesse ponto de discussão podemos explicitar claramente a dicotomia e a oposição entre um projeto educacional político-econômico, exemplificado na teorização de Gustavo Loschpe, e um projeto educacional político-pedagógico, exemplificado na teorização de Henry A. Giroux. Visando um melhor entendimento acerca dos problemas educacionais aqui discutidos e encontrados nas escolas, objetivamente sobre a divisão do trabalho, Loschpe afirma que “o problema principal dos funcionários de nossas escolas não é de motivação: é de preparo. E falta de preparo não se resolve com salário, mas com mais e melhor treinamento”¹⁶. Na proposição apresentada pelo economista o problema central a ser atacado em busca de melhorias na educação, não diz respeito a mais nada senão preparo, mais e melhor treinamento dos professores, ficando extremamente claro que questões como o salário pago aos educadores não diz respeito à qualidade na educação em sua análise, o salário para ele não é uma das formas de precarização e proletarização do trabalho docente referida por Giroux. Em contrapartida a essa afirmação retomo minha linha teórica e argumentativa, com o objetivo de apresentar que a forma como o professor é concebido em uma rede de ensino tem desdobramentos na sociedade, de forma mais ampla, nos cursos de formações de professores (pensadores ou executores de tarefas?), na concepção político-pedagógica do ensino público e finalmente, no aperfeiçoamento profissional necessário para a efetivação de reformas educacionais progressistas, como o projeto Escola Cidadã:

¹⁶ Do artigo *Dinheiro não compra qualidade*, publicado na Revista Veja em 1º de outubro de 2008.

Se acreditarmos que o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas (GIROUX, 1997, P. 162).

No tópico em que me dedico a analisar teoricamente os materiais coletados nas escolas, através de observações de aulas, entrevistas e análises documentais, definitivamente não é sem razão dedicar um parágrafo ao “especialista” em educação Gustavo Loschpe. Pois esse parágrafo expressa de modo visceral os meus sentimentos, um intelectual da educação no fim de sua formação, em relação a um economista que fala de modo tão arbitrário sobre um espaço em que não é um protagonista. Assim como expressa os sentimentos dos professores em relação aos *críticos profissionais* das secretarias de educação e das universidades, que desmerecem escolas – espaços em que normalmente também não são protagonistas – e professores, seja em suas falas, seja em seus artigos acadêmicos. Busco entender por que um economista com duas graduações (em Ciência política e Administração estratégica) pela Wharton School, na Universidade da Pensilvânia, e mestrado em Economia internacional e Desenvolvimento econômico, pela Universidade Yale, nos Estados Unidos da América, é uma autoridade em educação (sendo que essa área não se faz tão presente nem ao menos nas nomenclaturas de seus cursos) e os professores que estão há cinco, dez, vinte anos em salas de aulas não são sequer ouvidos? Me questiono, porque os professores seguem sendo culpabilizados por especialistas como Gustavo Loschpe, colocados como grandes vilões e inimigos dos alunos, enquanto levam a educação nas costas em nosso país:

"Cada vez mais a pesquisa demonstra que aquilo que é bom para o aluno na verdade faz com que o professor tenha que trabalhar mais, passar mais dever de casa, mais testes, ocupar de forma mais criativa o tempo de sala de aula, aprofundar-se no assunto que leciona. E aquilo que é bom para o professor – aulas mais curtas, maior salário, mais férias, maior estabilidade no emprego para montar seu plano de aula e

faltar ao trabalho quando for necessário - é irrelevante ou até maléfico aos alunos".¹⁷

Reitero que o objetivo em citar o “especialista em educação”, segundo a Revista VEJA, Gustavo Loschpe, não é simplesmente denunciá-lo, apesar da inegável leviandade de suas análises e argumentos, além do intuito evidente de culpabilizar e estigmatizar o professor pelos problemas educacionais do país. Mas sim, estabelecer um paradoxo entre sua lógica educacional político-econômica e a lógica político-pedagógica de Giroux. Assim sendo, convirjo com afirmação do professor Giroux ao afirmar que o “essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (1997, p. 163). Isso significa que a educação deve estar inserida diretamente na esfera política, não devendo os agentes educativos permitirem-se o privilégio de apropriar-se dos debates educacionais quando esses chegam na escola, mas sim disputa-los diretamente em sua elaboração e implementação anteriores à escola, nos poderes legislativo e executivo. Concomitantemente, as políticas (e em especial as políticas públicas em educação) devem tornar-se cada vez mais pedagógicas, pois as reformas educacionais progressistas não podem estar submetidas às distintas formas de regulação e controle econômico que vilanizam e reduzem o trabalho docente a executar tarefas prontas.

A categoria de intelectual transformador é útil de várias maneiras. Primeiro, ela significa uma forma de trabalho na qual o pensamento e atuação estão inextricavelmente relacionados, e, como tal, oferece uma contra-ideologia para as pedagogias instrumentais e administrativas que separam concepção de execução e ignoram a especificidade das experiências e formas subjetivas que moldam o comportamento dos estudantes e professores. Segundo, o conceito de intelectual transformador faz entrarem em ação os interesses políticos e normativos que subjazem às funções sociais que estruturam e são expressas no trabalho de professores e estudantes. Em outras palavras, ele serve como referencial crítico para que os professores problematizem os interesses que estão inscritos nas formas institucionais e práticas cotidianas experimentadas e reproduzidas nas escolas (GIROUX, 1997, p. 136)

¹⁷ Do artigo *Hora de peitar os sindicatos*, publicado no site da Revista Veja em 11 de abril de 2011.

Finalizo esse capítulo retomando e sintetizando as principais ideias e conceitos apresentados, ressaltando que a concepção do professor e, por conseguinte, sua atuação como protagonista e intelectual da educação ou coadjuvante e destinatário da mesma, tem reflexos diretos na concepção de ensino público, na elaboração e implementação de propostas político-pedagógicas e no trabalho docente. No tocante à concepção do ensino público estamos entre a lógica da educação de mercado que toma os professores como principais obstáculos para uma educação de qualidade e reduz seu papel a executores de programas e metodologias prontas (apresentados como a panaceia para os problemas educacionais) ou da educação crítica e reflexiva que toma como objetivos do ensino público não somente as notas das avaliações institucionais, mas também ações específicas considerando a comunidade onde a escolas está inserida, professores e alunos. Essa questão nos leva as propostas político-pedagógicas, que podem ser elaboradas e implementadas à parte dos professores, resultando na falta de envolvimento dos mesmos e sua consequente culpabilização devido à falta de efetividade das propostas ou podem ser elaboradas com os professores como partícipes ativos, construindo as propostas em intrínseca relação com suas identidades. Finalmente, chegamos ao trabalho docente, que pode ser ainda mais precarizado e proletarizado com sua destituição da dimensão teórica intelectual, além da tentativa de desvinculá-lo de problemas históricos como a questão salarial para reduzi-lo ao simplismo da falta de treinamento ou pode ser valorizado com o professor assumindo responsabilidades políticas e pedagógicas que possibilitem seu desenvolvimento e reconhecimento profissional em todas as dimensões possíveis: intelectual, social, salarial e etc.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DOS DADOS LEVANTADOS

Na cidade de Porto Alegre, desde a implementação da Escola Cidadã no governo da Administração Popular, os professores dividiram-se em dois grandes grupos, onde foram e continuam sendo protagonistas: a) o grupo de professores que discutiu o projeto, entendeu minimamente a proposta para colocá-la em prática e desde então, apropriando-se cada vez mais do trabalho teoricamente – através das formações continuadas e estudos próprios – alavancou a educação no município a um nível de destaque e reconhecimento internacional; b) o grupo de professores que discutiu o projeto, entendeu minimamente a proposta para colocá-la em prática, mas não teve acordo com isso, seja por considerar o trabalho que já vinha sendo desenvolvido em sua escola suficiente, seja por mero desinteresse, e até então resistência.

Lá em 89, 90, 91, que foi assim, muito investimento em formações e tudo e aí tinha a turma da resistência. Lá daquela época, quem pegou aquele “trem” até hoje trabalha de maneira diferente. E eu acho que quem não pegou perdeu muito, quis ficar no seu lugarzinho... Não é confortável, no seu lugarzinho seguro, no seu portinho seguro (Professora Beatrice - Escola X)

A partir dessa constatação, quando defendo o professor como um intelectual, quando proponho o reconhecimento dessa potência que ele tem e, por conseguinte um empoderamento maior desse sujeito, defendo que tal empoderamento traz consigo responsabilidades e compromissos. O conceito de empoderamento aqui utilizado, advém da definição do educador brasileiro Paulo Freire, defensor da ideia de que empoderar o professor é muito mais do que construir habilidades e competências ou simplesmente treiná-los. Implica na conquista de liberdade por parte dos professores e da não submissão a uma posição de dependência econômica, física ou de qualquer outra natureza; liberdade de participação político-pedagógica, liberdade de opção político-pedagógica, liberdade de contestação político-econômica. O professor é um profissional como tantos outros e não pode simplesmente recusar-se a trabalhar, pois isso lhe acarretará consequências. Porém, entendo que assim como os professores dedicam-se todos os dias a mobilizar seu grupo de alunos a estar, participar e fazer as aulas, os governantes devem mobilizar os professores, senão

todos os dias, no mínimo quando pretendem realizar mudanças estruturais na educação.

Retomo na seção de análises uma ideia mencionada, mas pouco desenvolvida ao longo do mesmo ou ao menos que pode e deve ser aprofundada. A ideia de que a identidade do professor – considerando todos os aspectos constituintes de sua história profissional – e a identificação do mesmo com as propostas e proposições pedagógicas são determinantes na sua efetividade. Uma vez que os professores são extremamente capazes de elaborar pedagogicamente, ou seja, construir práticas pedagógicas desempenhando uma papel crítico e reflexivo de intelectual transformador, a mera aplicação de um conjunto de orientações pedagógicas é tarefa simples. Entretanto, as resultantes de uma atividade e outra são abissalmente distintas. Um professor comprometido com uma proposta pedagógica, como os Ciclos de Formação, e mobilizado pela mesma compromete-se com sua prática pedagógica para além da sala de aula, assim como com seus alunos e com a instituição escolar. É notável a diferença entre o início do projeto Escola Cidadã, quando os professores batiam de casa em casa na comunidade para realizar a pesquisa socioantropológica e após mobilizavam-se em torno da elaboração do trabalho pedagógico a ser desenvolvido e o atual momento, onde muitos professores afirmam que sequer podem entrar nas comunidades, devido às relações corrompidas entre ex-alunos e professores, além da total individualização do trabalho pedagógico, onde não se buscam mais soluções coletivas para problemas individuais. Tal relação entre professor e propostas tem desdobramentos e ressonâncias em todos os âmbitos da vida escolar, isso porque o envolvimento dos alunos com as escolas se dá necessariamente via professor. Esse professor pode ser/estar mobilizado profissionalmente, como assinalai, ou simplesmente cumprindo protocolos e tarefas. Assim sendo, é possível que desde a implementação dos Ciclos de Formação nas escolas municipais de Porto Alegre algumas escolas, dentre as noventa e seis que atualmente compõe a rede, trabalhe com os ciclos de formação apenas nos protocolos apresentados à Smed e não nas práticas pedagógicas em salas de aulas. Uma das gestoras da Escola X, afirmou em entrevista, que após os primeiros anos de implementação dos Ciclos de Formação e mudança de governo, seria necessária uma avaliação crítica da

proposta para identificar limites, possibilidades e seguir desenvolvendo o trabalho. Ao invés disso, a avaliação restringiu-se à manutenção dos ciclos ou não e as escolas que ainda não haviam efetivado os ciclos e trabalhavam com os *ciclos seriados*, como ela própria define, viram-se respaldadas a seguir com sua meia proposta devido a ausência propositiva da Smed.

Mencionei anteriormente, exemplificando em especial com a fala de uma professora entrevistada, que uma estratégia questionável utilizada pela Administração Popular em sua gestão, foi a imposição dos Ciclos de Formação a todas as escolas, estabelecendo de forma hierárquica seu tempo de interesse em implementar a proposta, sobre os tempo de discussão das escolas. Ainda que tenha havido diálogo, discussão e preparação da proposta, em dado momento foi imposta e sobreposta a possibilidade dos professores e escolas aderirem ou não ao projeto Escola Cidadã. Sobre isso, Fischer (2006) afirma que:

Muitas vezes, nas tentativas de implementação de mudanças ou mesmo na introdução de inovações, como se observa nas políticas públicas direcionadas ao sistema de ensino estatal, os formuladores dessas ações se mostram insuficientemente preparados porque constroem suas ações baseadas nos seus tempos institucionais, seus mandatos de quatro anos, como ocorre no Brasil. (p. 69)

Lógica semelhante foi e é utilizada pelo governo PPS/PMDB/PDT, porém *a priori*, pois sequer estabeleceu-se um diálogo, uma escuta e as propostas que se tentam implementar às pressas ao final do mandato, em especial a de definição de novos parâmetros curriculares, acontecem a revelia da tomada de decisões por parte dos professores, que não sendo ouvidos e não sendo partícipes, “participam” à força e permanecem indiferentes às iniciativas governamentais. Nesse sentido, afirma Fischer que é necessária

uma densa, atenta e afetiva escuta do outro como parte de um processo interativo que possa favorecer a construção de uma proposta, por exemplo – de políticas públicas na área da educação – cuja matriz contemple a acolhida das críticas e encaminhamentos recebidos ao longo de um processo dialógico.

Ambos os governos, em dados momentos de sua administração, optaram por relacionarem-se com os professores como destinatários das políticas em educação. O resultado disso percebeu-se na efetividade das políticas nas práticas pedagógicas. Enquanto destinatários, os professores mostram-se resignados,

resistentes e passivos em relação às políticas e em relação à suas próprias práticas pedagógicas. Enquanto protagonistas, os professores apresentam outro envolvimento com suas práticas, ativo, intelectual propositivo e principalmente transformador.

Supero esse ponto de discussão, no momento, problematizando duas questões referentes à implementação dos Ciclos de Formação em todas as escolas da Rede de forma impositiva. As escolas que já discutiam a proposta ou ao menos aderiram à mesma após adquirir propriedade, desenvolveram o trabalho em proximidade a Smed nos primeiros anos, proximidade minimamente necessária devido à dimensão da inovação trazida pelo projeto. Já as escolas que foram obrigadas a aderir, a revelia de sua não aceitação ao projeto, parecem resistir desde então, burlando a proposta dia a dia através das brechas do sistema.

As escolas pesquisadas claramente aderiram ao projeto Escola Cidadã e podemos até mesmo afirmar que, em dados momentos, o superaram através de proposições autônomas e inovadoras. Nesse ponto da análise discutiremos as escolas em tópicos diferentes devido às suas trajetórias diferentes, mas com a clara intenção de realizar um estudo relacional entre elas, visando uma generalização e uma compreensão global da rede e não o estabelecimento de parâmetros e comparações visando identificar quem ou onde o trabalho pedagógico é melhor desenvolvido.

**“E aí me dá, uma tristeza no meu peito
Feito um despeito, de eu não ter como lutar”**

Ao contrário do que fiz no capítulo 2, Contextualização e Definição do Objeto de Estudo, inicio as considerações teóricas pela escola Y, devido ao fato da mesma ter sido vanguarda na discussão dos Ciclos de Formação, o que pode ter influenciado fortemente a gestão da Administração Popular na adoção da proposta. Já no primeiro ano de trabalho os professores da escola Y começaram a discutir uma nova organização da estrutura escolas, referenciados na Escola Plural de Belo Horizonte e nas escolas da Rede Pública Municipal de São Paulo, na gestão da prefeita Luiza Erundina do PT (nas duas cidades se trabalhava com

os Ciclos de Formação). Concomitantemente, o coletivo da escola Y participava das discussões currículo, gestão, avaliação e princípios de convivência propostos pela Smed e denominados *Princípios da Escola Cidadã*. No decorrer desse processo a escola obtêm, legalmente, autorização nas esferas municipal e estadual para trabalho com os Ciclos de Formação durante quatro anos, após o município optar por implementar os ciclos em toda a rede.

Tal descrição histórica se faz importante em meio a esse capítulo, pois a experiência e o exemplo da escola Y demonstra claramente o poder dos professores e de uma escola, em uma rede de ensino aberta o diálogo. Ora, ainda que os gestores públicos da Administração Popular discutissem internamente no PT a possibilidade e implementar os Ciclos de Formação nas escolas municipais, caso viessem a ganhar as eleições, algo que particularmente me parece improvável; as discussões, a iniciativa e a proposta político-pedagógica do coletivo de professores da Escola Y é que foi determinante para que essa instituição fosse a primeira a trabalhar com a proposta. Posteriormente foi avaliada pelo seu trabalho pedagógico e o documento orientador do trabalho a ser desenvolvido nessa escola, posteriormente foi tomado como referência para todas as escolas da rede, um documento pensado e elaborado por professores para professores. Ademais, é um excelente exemplo do reconhecimento por parte dos órgãos públicos, nesse caso a Smed, dos professores como intelectuais propositivos da educação, atuando tanto na equipe diretiva, quanto nas salas de aulas.

**“E aí me dá, como uma inveja dessa gente
Que vai em frente, sem nem ter com quem contar”**

A Escola X por sua vez, tem uma história de constituição pedagógica que vai de encontro à proposta dos Ciclos de Formação na rede municipal de ensino, porém não se caracteriza por resistência e oposição ao projeto Escola Cidadã, mas sim diálogo e construção do trabalho coletivamente. No ano de 1991, o coletivo de professores da escola reúne-se para discutir os rumos pedagógicos da instituição, elaboram-se princípios básicos para o trabalho e um novo Regimento Escolar, uma vez que se percebe que os princípios estabelecidos não estavam de

acordo com as orientações desse documento orientador. Ao mesmo tempo a escola realizou uma pesquisa (anterior à Escola Cidadã) sócio antropológica na comunidade em que está inserida, buscou e estabeleceu parcerias com professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)¹⁸ da Faculdade de Educação (FACED)¹⁹, da UFRGS. No decorrer desse processo de organização interno, o projeto Escola Cidadã é implementado pelo governo da Administração Popular, um projeto muito semelhante ao que já vinho sendo discutido e havia sido elaborado pelos professores da escola X, com algumas diferenças principalmente nas questões de recursos humanos (a Escola Cidadã previa mais professores, devido as professores itinerantes, por exemplo) e no tocante a avaliação, o ponto específico da não-reprovação, mas como a escola tinha uma baixo índice de reprovação foi uma questão superada.

A princípio, diante de uma administração pública que se pautava pela democracia, a escola “bateu de frente” com a implementação dos ciclos por haver construído um trabalho de base significativo com seus professores e também porque entendia que a Smed, naquele momento, não tinha propriedade e os professores formação suficientes para o desenvolvimento do trabalho. Iniciou-se então um embate de convencimento entre secretaria e escola, sendo que a escola solicitava elementos concretos para o debate que muitas vezes a mantenedora não tinha. Os professores, em especial da Equipe Diretiva, foram em busca de materiais sobre os Ciclos de Formação, encontraram trabalhos realizados em Portugal, na Espanha e na própria Escola Plural, já citada, em Belo Horizonte. O processo de implementação dos ciclos transcorreu com a realização de um grande estudo entre Smed e escola, com cada uma das instituições trazendo suas contribuições para o debate, nos pontos mínimos, como por exemplo o Complexo Temático preconizado na proposta da Escola Cidadã, considerado muito engessado pela escola que já trabalhava com projetos. Ao final, após o período de estudos e formação, como a escola já tinha elementos para aderir a proposta – como a pesquisa sócio antropológica – optou-se por

¹⁸ O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS surgiu em 1972, como Curso de Mestrado em Educação, tendo sido credenciado em 1974. Em 1976 iniciou o Curso de Doutorado em Ciências Humanas - Educação. Até 2004, o Programa havia titulado 859 mestres e 226 doutores.

¹⁹ A FACED-UFRGS é uma Unidade que congrega o Curso de Pedagogia, a formação pedagógica dos Cursos de Licenciatura da Universidade e o Programa de Pós-Graduação em Educação.

iniciar o trabalho com os ciclos em todos os níveis da Educação Básica de uma só vez e não gradativamente, ou seja, a escola ciclou por opção antes da adesão obrigatório e compulsória que foi estabelecida pelo governo.

Poucas escolas expressam a ocorrência de protagonismos docentes como a escola X. Antes mesmo de serem feitas propostas político-pedagógicas por parte dos governos, os professores coletivamente discutiam a educação que queriam em sua escola, pensavam novas formas de organização, oficializavam suas posições pedagógicas através da adequação documental requerida. Um grupo de professores que estuda, pensa, elabora e propõe um trabalho pedagógico fundamentado teoricamente, tendo em vista os alunos que são parte daquela instituição, as características da comunidade a que a escola pertence. Educação pensada na prática, nas especificidades e na concretude, e não na abstração, na divagação de especialistas que se autorizam a “comentar” de uma forma definitiva, o trabalho realizado pelos professores nas escolas e nas salas de aulas. Nessa escola encontramos professores que necessariamente tiveram de ser respeitados por sua postura intelectual propositiva, de contestar uma proposta com outras, com dados, argumentos e teoria educacional. Mas principalmente um grupo de professores que trabalha como grupo e nesse dado momento talvez tenha ensinado os próprios gestores públicos a trabalhar e pensar coletivamente com os professores, sentando, dialogando e construindo juntos.

“Você que inventou esse estado

E inventou de inventar toda a escuridão”

Durante os governos do PT (ainda que haja diferenças entre as gestões, os professores encontram um traço de análise comum) as gestões caracterizavam-se por serem muito propositivas, havia muito espaço para diálogo, discussão, concordância e discordância. Esse momento é considerado como um momento de valorização pedagógica e política, principalmente através das formações continuadas, onde os professores da rede tinham contato com renomados palestrantes e profissionais de outras escolas. A descrição da professora Beatrice, da Escola X, exemplifica essa valorização, em relação a um projeto desenvolvido por ela e outra colega em uma turma de 4ª série, antes mesmo da

implementação dos Ciclos de Formação: “Nesse projeto de 4ª série a gente fez muito troca de experiências, no interior, aqui em Porto Alegre mesmo, a gente era convidado pra falar em tudo quanto era lugar por causa desse projeto diferente”.

Dentro dessas gestões (foram cinco), a primeira teria se caracterizado pelo valorização pessoal dos professores enquanto profissionais, pensando sua atuação nas escolas. A segunda e terceira gestões teriam se caracterizado pela valorização política dos professores para além dos muros da escola. Já a terceira e quarta gestões, caracterizaram-se por seus perfis administrativos.

Eu acho que as gestões do PT eram propositivas, tu podias concordar, discordar, mas eram propositivas. A gestão... Quando a Marilu, embora fosse aquele pós-moderno absurdo, tinha isso de marca, não tinha uma proposição. (Professora Zuria - Escola Y)

Nesse ponto explicitam-se duas questões citadas anteriormente e postas como mudanças significativas na passagem do governo do PT para o governo PPS/PMDB/PDT: a falta de clareza em relação aos objetivos da proposta de ciclos, seja pela tentativa de acabar com a proposta em um primeiro momento, assim como pela ausência de iniciativas próprias da SMED evidenciada em seu apoio sobre as experiências que já vinham sendo desenvolvidas nas escolas. “O governo do Fogaça é um governo sem projetos. Acho que ele até se surpreendeu: ‘Agora eu ganhei, o que eu faço?’. Então o próprio governo se agarrou onde tinham projetos consistentes” (Professora Dominique - Escola X). Por conseguinte e obviamente a prestação de assessorias seria afetada nesse processo, restando a SMED duas opções em face do exposto: solicitar as próprias escolas que prestassem assessorias umas as outras, levando em conta o trabalho desenvolvido em cada uma delas ou contratar “especialistas” capazes de fazê-lo, terceirizando o serviço. Durante a primeira gestão educacional do governo PPS/PMDB/PDT, a gestão ficou marcada pela mudança nos referenciais teóricos das formações de professores com a adoção dos estudos pós-moderno e também pelo investimento significativo em tecnologia, mais especificamente informática na educação. Nesse período os professores foram incentivados a produzir teoricamente, escrever e a secretaria publicou livros com a participação de alguns docentes da rede.

Faltou uma linha, acho que mais pro final a gente até conseguiu enxergar um pouco mais isso, mas talvez em nome de uma abertura e

de uma coisa mais... Pós-estruturalista... Não sei, acho que Deleuze e aquelas coisas todas, eu acho que pra dentro de um sistema de educação básica, uma coisa é academia, outra coisa é uma rede de ensino, acho que ali tu não sabia qual era o projeto político-pedagógico. (Professora Sophie - Escola X).

A segunda gestão do atual governo é bastante marcada por sua preocupação com índices e números, relegando o pedagógico. De modo semelhante com o ocorrido na última gestão do PT à frente da SEC. Há um traço de que ao final dos mandatos as gestões tendam a voltar-se mais para questões administrativas deixando de lado questões pedagógicas.

Finalizo essa seção destacando o quão notório foi observar que nas entrevistas realizadas, ou seja, nas falas dos professores e membros das equipes diretivas, a concepção de uma escola ideal é reivindicada constantemente. Nem todos os professores participantes da pesquisa conseguiram ir além de suas concepções e de um discurso oficial/institucional a respeito da escola, ir além dessa escola idealizada e desejada em seus imaginários. Logo, as entrevistas aqui analisadas e que embasaram as considerações do próximo capítulo, são daqueles professores que transcenderam suas idealizações e ofereceram-nos elementos para pensar juntos alguns rumos no atual momento das escolas municipais de Porto Alegre.

CAPÍTULO 6 – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A presente pesquisa aponta para um esvaziamento da proposta da Escola Cidadã, demonstrando que quando os professores são partícipes ativos nos processos de tomadas de decisão, envolvem-se e comprometem-se mais com o trabalho pedagógico. Além disso, impedem que as propostas político-pedagógicas estejam desvinculadas das realidades específicas das escolas e seus alunos, uma vez que são os profissionais mais aptos a produzirem materiais curriculares adequados aos contextos culturais e sociais nos quais ensinam e os quais conhecem com propriedade.

Demonstrei no capítulo de análises que atuação do professor como um protagonista, como um intelectual da educação, é determinante na concepção de ensino público, na elaboração e implementação de propostas político-pedagógicas e na valorização do trabalho docente. A pesquisa realizada permite apontar algumas formas de garantir esse protagonismo: o professor deve ter clareza das propostas político-pedagógicas com as quais trabalha, participando de discussões e formações anteriores a efetivação das propostas, auxiliando a construir as mesmas e identificando-se com elas; as formações continuadas de professores alavancam sua postura de estudo e garantem uma oxigenação de seu trabalho diário, sendo assim é necessário que orientação teórica e formadores estejam inextricavelmente relacionados com os principais objetivos das propostas político-pedagógicas; por último, na égide de que não há separação entre teoria e prática, a orientação teórica ampla dos professores deve estar em consonância com os objetivos das propostas político-pedagógicas e também com os dia a dia das escolas, ou seja, os objetivos específicos que as mesmas tem em relação aos seus alunos e suas respectivas comunidades.

Desde a implementação da Escola Cidadã até o atual momento, podemos afirmar que os professores perderam seu espaço como protagonistas e intelectuais da educação paulatinamente. Ainda que tenhamos demonstrado que nem todas as escolas e seus professores foram respeitados quando da instituição do projeto, durante os governos da Administração Popular havia mais espaço para diálogos e discussões e em algumas escolas houve debate e construção coletiva da proposta, como as Escolas X e Y aqui apresentadas. Os professores

também referiram que nesse período havia mais e melhores formações de professores, incluindo seminários nacionais e internacionais de educação com renomados palestrantes. Além disso, havia uma clara orientação teórica regida pela Educação Popular e tendo em vista a inclusão social dos alunos e comunidades das periferias de Porto Alegre. Por outro lado, desde o primeiro governo da atual gestão, PPS/PMDB/PDT, não houve muitas proposições e agora, ao final do mandato, a tentativa de definição de novos parâmetros curriculares deu-se sobre uma falsa construção democrática. As formações continuadas acontecem com menor frequência e repercussão, sendo que as temáticas das mesmas são severamente criticadas por sua orientação teórica pós-estruturalista, desvinculada das realidades das escolas. Já a orientação teórica mais ampla ficou no vazio, sendo que as escolas tentam buscar rumos individualmente, pois a rede está centrada nas avaliações institucionais governamentais.

Sendo assim, a mobilização coletiva dos professores, em torno do trabalho pedagógico, é tão produtora quanto suas mobilizações coletivas políticas. Porém acontecem em menor medida no que diz respeito ao pedagógico e acontecem com maior efetividade no que diz respeito ao político. Realizar greves por questões salariais, estruturais e afins que dizem respeito a melhorias nas condições de trabalho, é tão legítimo e importante quando mobilizar-se pedagogicamente em torno de uma proposta educacional para concretizá-la ou então mobilizar-se no intuito de resistir e tencionar uma proposta educacional.

É necessário pensar a educação sob uma ótica relacional. Ainda que na organização de um complexo educacional seja necessária a óbvia divisão de tarefas, a divisão de tais tarefas por um coletivo que se relaciona e responsabiliza por si como um todo, romperia com os velhos hábitos de culpabilização nas discussões sobre o tema. Impediria a vigência da perversa lógica em que um indivíduo é capaz de dizer-nos o “X da Educação” enquanto nós, professores, nos resignamos a pensar o que já foi pensado por outrem. Impediria que continuássemos sendo culpados pelos problemas educacionais do país, enquanto os administradores públicos e o sistema político são absolvidos.

Em relação à definição dos referenciais teóricos das formações continuadas, o acompanhamento e avaliação sistemáticos do trabalho

pedagógico nas escolas, deveria embasar as escolhas de temáticas e convidados por parte da Smed. Não somente suas relações políticas e, muitas vezes, até pessoais, como podemos observar em gestões que concedem a gestão dos assuntos educacionais aos seu colegas de partido político ou simpatizantes e até mesmo a pessoas da área educacional com quem tem relações pessoais, de amizade por exemplo, em detrimento do que realmente deveria determinar tais escolhas: as demandas teóricas e os projetos político-educacionais das escolas.

A proposição que aqui faço não é de que as escolas isolem-se, mas sim de que dialoguem tanto com as secretarias, universidades, sociedade de modo geral, quanto com seu grupo de professores. Se todos os professores das escolas passassem de coadjuvantes a protagonistas, propositivos e ativos, encontraríamos diferentes caminhos para o desenvolvimento da educação? Muitas vezes as escolas atribuem a algum fator externo a solução para seus impasses pedagógicos, um renomado palestrante, um pesquisador da universidade e acabam calando seus próprios professores. As reuniões pedagógicas não podem ser um espaço burocrático, mas sim um espaço de si e do outro, de solução de problemas e reconhecimento de trabalhos e iniciativas que contribuem para o ensino. Os professores precisam ter voz ativa nas escolas. Os gestores públicos por sua vez, não podem ter em vista seus mandatos para a realização de reformas educacionais e devem entender que ninguém, mais que os professores, conhece os problemas educacionais de uma rede de ensino, do que os professores que a compõem, que estão em salas de aulas todos os dias. Os professores são fundamentais na construção e implementação de propostas político-pedagógicas, seja pela sua experiência, seja por seu conhecimento, ou simplesmente pelo fato de que, senão eles, ninguém efetivará uma reforma educacional nas práticas pedagógicas. Os professores precisam ter voz ativa nas gestões públicas. Talvez em algumas dessas questões possamos encontrar caminhos possíveis para a proposição de uma educação integradora institucionalmente, pensando na relação entre governos, escolas e comunidades escolares, assim como diálogos educacionais pautados em sentido entre gestores municipais, professores/gestores escolares e alunos/responsáveis de alunos.

REFERÊNCIAS

FISCHER, Nilton Bueno. Educação e desenvolvimento numa perspectiva relacional entre tempos, internos e externos, das ações cotidianas dos sujeitos. **Conhecimento, sustentabilidade e desenvolvimento regional**. Canoas: UNILASALLE, 2006, p. 59-73.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

PERSCH, Maria Isabel (Org.). **Uma escola para todos, uma escola para cada um**. Secretaria Municipal de Educação, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 137-179.