

# *Desafios do trabalho escolar: um estudo de caso*

*Leandro Gaburro Cassaro*<sup>1</sup>

*Marcelo de Souza Marques*<sup>2</sup>

*Mariangela Lima de Almeida*<sup>3</sup>

*Valdinei José dos Santos Filho*<sup>4</sup>

**Resumo:** Inserindo-nos no debate acerca dos desafios do trabalho escolar, temos por objetivo refletir sobre o tema a partir de uma perspectiva democrática no desenvolvimento de ações conjuntas, envolvendo pedagogos, professores, comunidade e direção escolar, sobretudo no que diz respeito ao Projeto Político Pedagógico (PPP). Com isso em mente, realizamos um estudo de caso numa escola estadual de ensino fundamental e médio da rede pública de ensino, localizada no município de Vila Velha, Espírito Santo. O estudo apontou para a necessidade do trabalho escolar se constituir coletiva e democraticamente no dia a dia da escola na busca de uma nova perspectiva de escola e de ensino.

**Palavras-chave:** Sociologia da Educação; Trabalho Escolar; Participação; Ensino em Multiníveis.

**Abstract:** Inserting ourselves in the debate about the challenges of school work, we aim to reflect on the theme from a democratic perspective in the development of joint actions involving educators, teachers, community and school administration, particularly regarding to the Political Pedagogical Project (PPP). With that in mind, we conducted a case study in a public elementary and middle classes school, located in the municipality of Vila Velha, Espírito Santo. The study pointed to the need of school work to constitute the everyday collectively and democratically in a search for a new perspective on school and the education.

**Keywords:** Sociology of Education; School Work; Participation; Teaching Multilevel.

---

<sup>1</sup> Graduando em Ciências Sociais pela Universidade do Espírito Santo (UFES). E-mail: [leandrogc@gmail.com](mailto:leandrogc@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduando em Ciências Sociais pela Universidade do Espírito Santo (UFES). E-mail: [marcelo.marques.cso@gmail.com](mailto:marcelo.marques.cso@gmail.com)

<sup>3</sup> Professora Adjunta II do Departamento de Educação, Política e Sociedade do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES): [mlalmeida.ufes@gmail.com](mailto:mlalmeida.ufes@gmail.com)

<sup>4</sup> Graduando em Ciências Sociais pela Universidade do Espírito Santo (UFES). E-mail: [vjsantos\\_f10@hotmail.com](mailto:vjsantos_f10@hotmail.com)

## Introdução

*Tudo que não se regenera está condenado.*

**Edgar Morin**

Os desafios do trabalho escolar têm sido cada vez maiores na contemporaneidade. Não se trata apenas de possibilitar aos alunos o conhecimento da ciência e da tecnologia, mas também possibilitar que estes “desenvolvam as *habilidades* para operá-los, revê-los, transformá-los e redirecioná-los em sociedade e as atitudes sociais – cooperação, solidariedade, ética” (Pimenta, 1993, p.79. Grifo da autora).

Nessa perspectiva, a Escola deixa de ser analisada como um aparelho determinadamente a serviço da ideologia dominante e passa a ser percebida como um espaço de possibilidades, podendo “contribuir para o processo de humanização do aluno-cidadão consciente de si no mundo, capaz de ler e interpretar o mundo no qual está e nele insere-se criticamente para transformá-lo” (Pimenta, 1993, p.80).

Desafios complexos que necessitam mudanças da e na educação, exigindo tanto dos sistemas de ensino quanto das escolas um novo modelo de organização, em que as escolas se percebam e sejam percebidas enquanto partícipes da realidade social: “esse novo precisa ser construído a partir do já existente, pelos atores da Educação – os profissionais, os alunos, as famílias” (Pimenta, 1993, p.79).

Este novo modelo de organização ao qual a autora se refere pauta-se em alguns princípios norteadores já consagrados no campo da Educação, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o trabalho coletivo e o conhecimento da ciência pedagógica.

Inserindo-nos no debate acerca dos desafios do trabalho escolar, temos por objetivo refletir sobre o tema a partir de uma perspectiva democrática no desenvolvimento de ações conjuntas, envolvendo pedagogos, professores, comunidade e direção escolar, sobretudo no que diz respeito ao Projeto Político Pedagógico (PPP).

Para isso, partimos de um estudo de caso. Nosso *locus* de observação foi uma escola estadual de ensino fundamental e médio, localizada no município de Vila Velha, Espírito Santo. Trata-se de uma escola considerada de “referência” da rede pública de ensino no referido município. A escolha da escola se justifica pela possibilidade de se analisar os limites e as possibilidades do trabalho escolar conjunto em um caso que, a princípio, destaca-se na região.

Para tanto, realizamos visitas à escola, lançando mão da observação direta e de entrevistas com a pedagoga e com dois professores. As visitas foram realizadas no mês de julho de 2013. Tendo em vista as especificidades deste estudo, optamos pelo emprego das técnicas de “entrevista guiada” *in locus* (Richardson, 2010). O fato das entrevistas guiadas serem compostas por perguntas pré-estabelecidas e, por isso, basear-se em certo conhecimento prévio acerca do objeto por parte do pesquisador, permite o melhor uso do tempo empregado à entrevista.

A opção por esta ferramenta de pesquisa se justifica pelo contexto de pesquisa de campo deste trabalho – realizado no ambiente escolar, por estudantes do curso de licenciatura, durante dias comuns de aula, exigindo a otimização do tempo de entrevista em meio ao cotidiano escolar. Por fim, vale ressaltar que as entrevistas com os profissionais contatados foram realizadas separadamente. Nosso objetivo foi ouvir e traçar paralelos das respostas às perguntas que se repetiram para ambos os profissionais.

Para melhor exposição, o artigo será apresentado em duas seções. Na primeira seção do artigo, à medida que refletirmos sobre alguns pontos

concernentes à política educacional a partir das diretrizes gerais para as políticas públicas no Espírito Santo, sistematizadas no Plano de Desenvolvimento Espírito Santo 2025 – conhecido como ES-2025 – destacaremos as possibilidades e os limites normativos da construção de uma nova perspectiva de escola, como pretendida pelo Novo Currículo da Escola Estadual no Estado. Na segunda seção, dissertaremos acerca do trabalho escolar no estudo de caso em questão, tomando como base algumas discussões do campo de conhecimento da Educação. Ao fim deste, apresentaremos nossas considerações acerca dos caminhos possíveis para uma maior eficiência da participação no desenvolvimento de ações conjuntas no trabalho escolar, envolvendo pedagogos, professores, comunidade e direção.

### **Possibilidades e Limites para uma Nova Perspectiva de Escola**

Entender a concepção de escola, inscrita no Currículo Básico Estadual, é fundamental para começarmos a discutir sobre o processo de construção do ensino nas escolas públicas no Espírito Santo.

Segundo o *site* da Secretaria de Educação do Governo do Estado (SEDU)<sup>5</sup>, o Currículo da Educação Básica no Espírito Santo tem como base as orientações nacionais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio. No Espírito Santo, como destaca o próprio Guia de Implementação para o Novo Currículo (Espírito Santo, 2009), todas as diretrizes estratégicas do Estado se baseiam no ES-2025, inclusive a política educacional.

Ao analisarem os eixos estratégicos do ES-2025, como norteadores de planos de políticas públicas no Espírito Santo, Borges e Marques (2013) argumentam que se trata de um plano desenvolvimentista, que busca

---

<sup>5</sup> Disponível em <http://www.educacao.es.gov.br/default.asp>

inserir o estado na perspectiva hegemônica orientada por preceitos neoliberais que, em última instância, tendem a focar o desenvolvimento econômico.

Seguindo os apontamentos dos autores citados, buscamos apresentar as principais metas desse plano. Metas que estão presentes em diferentes ações do Governo do Estado: A) Desenvolvimento do capital humano; B) Erradicação da pobreza e redução das desigualdades; C) Redução da violência e da criminalidade; D) Interiorização do desenvolvimento; E) Desenvolvimento da rede de cidades; F) Recuperação e conservação de recursos naturais; G) Agregação de valor à produção, adensamento das cadeias produtivas e diversificação econômica; H) Desenvolvimento da logística; I) Capital social e qualidade das instituições capixabas; J) Fortalecimento da identidade capixaba e imagem do Estado e K) Inserção estratégica regional. São sobre esses eixos que as iniciativas do Estado devem ser executadas, inseridas em um ou mais desses onze eixos (Espírito Santo [ES-2025], 2006).

Como destaca o Currículo Básico Estadual (Espírito Santo, 2009, p. 14), o ES-2025, “plano que apresenta diretrizes estratégicas de longo prazo, propõe a organização da gestão pública, valorizando a educação como patrimônio por um desenvolvimento sustentável”. Podemos inferir de tal afirmação que a Educação está inscrita no eixo “A” do ES-2025, referente ao desenvolvimento do capital humano.

Essa ideia está diretamente relacionada à lógica de desenvolvimento socioeconômico e social sustentada pelo neoliberalismo, em que o Estado e o Capital “ofertam” aos cidadãos as “possibilidades” para sua capacitação e de desenvolvimento profissional, ficando a estes a responsabilidade por se prepararem para o “mercado de trabalho”.

Esse fato encontra-se presente na paradoxal defesa de uma nova perspectiva de escola estadual, presente no Guia de Implementação do Novo Currículo (Espírito Santo, 2009). Perspectiva esta que sugere pensar

para além da concorrência para o ingresso no Ensino Superior e cujo processo de ensino rompa com a antiquada aprendizagem mecânica e de memorização dos conteúdos. Nesse sentido, esta nova perspectiva de escola para o Espírito Santo:

[...] pressupõe um novo olhar sobre o cotidiano, sobre o aluno e suas necessidades. Pressupõe mudança de postura, de deslocamento do lugar do saber para o lugar do saber-aprender, de valorizar a permanente atualização, a construção de sujeitos coletivos, politicamente envolvidos e comprometidos com a formação de um cidadão (...). Tendo sempre como foco a promoção da aprendizagem, a Sedu estabelece como prioridade: a valorização do planejamento e a inovação da gestão; o desenvolvimento das pessoas; a oferta e eficiência de infraestrutura e suporte; a efetivação de parcerias com a sociedade; a construção de um sistema de avaliação das escolas, gestores, técnicos e professores; a criação de um eficiente sistema de comunicação interna; e a valorização de inovações pedagógicas (...). Essas diversas ações, conectadas umas às outras, tendo sempre como valores o respeito ao ser humano, a igualdade de oportunidades, **o comprometimento com resultados**, a atitude ética, a transparência, o **compromisso com o desenvolvimento do Espírito Santo** e a valorização da identidade capixaba, com certeza possibilitarão não somente a melhoria de nossa rede de ensino, mas a concretização de uma nova escola no Espírito Santo, preparada para enfrentar os desafios e impasses presentes em nosso mundo contemporâneo (ESPÍRITO SANTO, 2009, p.14. Grifo nosso).

O paradoxo está nos resultados esperados (destacados na citação anterior) e no fato de que, como destaca o próprio Currículo Básico, a política pública educacional no Espírito Santo, como as demais políticas públicas, estarem inscritas no ES-2025, que, como argumentam Borges e Marques (2013), baseia-se em lógicas desenvolvimentistas neoliberais,

como a formação de mão de obra para o mercado e o compromisso com o desenvolvimento economicista.

Levantamos aqui uma questão acerca da proposta de uma nova perspectiva de escola almejada pelo Guia de Implementação do Novo Currículo: visto sua inserção num panorama geral de políticas públicas estaduais, que tende a valorizar, em última instância, o desenvolvimento econômico, quais são os limites dessa nova perspectiva de escola?

As primeiras linhas do ES 2025 podem ser um indicativo. O plano:

[...] aponta para um **novo ciclo de desenvolvimento do Espírito Santo, baseado na integração competitiva**, em nível nacional e internacional, de uma economia capixaba diversificada e de maior valor agregado, **sustentada pelo capital humano, social e institucional de alta qualidade** (...). Também vamos universalizar o ensino básico, expandir os ensinos médio, superior e profissional, potencializando o sistema educacional capixaba. A meta para o Espírito Santo é alcançar em 2025 uma escolaridade de 12 anos. Escolaridade equivalente à da população adulta da Finlândia ou à da média dos países desenvolvidos nos dias de hoje. Vamos promover uma eficaz e massiva atração de investimentos produtivos. A economia capixaba aumentará sua inserção competitiva no mercado nacional e internacional, ancorada em uma agricultura de valor agregado; em um setor terciário avançado; na cadeia produtiva do petróleo e gás; em um conjunto de arranjos produtivos locais e nos grandes empreendimentos industriais competitivos em escala planetária. O PIB per capita dos capixabas em 2025 deverá alcançar US\$ 20.500, pouco superior ao da Coreia do Sul dos dias de hoje (ESPÍRITO SANTO 2025, 2006, p. 6. Grifo nosso).

Diante deste cenário, percebemos que o grande desafio à estrutura escolar que almeje uma educação democrática e emancipatória em face aos preceitos neoliberais presentes nas diretrizes gerais das políticas

públicas no Espírito Santo é buscar alternativas a este cenário um tanto quanto desanimador. Uma boa alternativa, como destaca Veiga (2008), pode estar nos PPP's, apresentando-se como possibilidades de construção de uma nova perspectiva de escola e de educação, que vise a superação contra-senso atual.

Essa possibilidade está inscrita na "autonomia relativa" das escolas na formulação dos PPPs, garantindo-lhe uma identidade própria, que deve se relacionar à comunidade a qual pertence. Consideramos a autonomia das Escolas relativa porque esta, assim como outras instituições públicas, está sob uma perspectiva macro de políticas públicas. No caso do Espírito Santo, o ES-2025. Todavia, considerando seu grau de autonomia, o PPP pode "resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva" (Veiga, 2008, p.14).

Dizer que é necessária a construção coletiva de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) que apresentem a possibilidade da criação de uma nova perspectiva de escola e de educação, não é o mesmo que dizer que tal esforço não exista, mesmo que normativamente, nas diretrizes do Novo Currículo Básico para Educação no Espírito Santo.

Na seção "Roteiro básico para proposição do PPP que se articule com o novo currículo", do Guia de Implementação do Novo Currículo (Espírito Santo, 2009), são apresentados os caminhos para a construção coletiva de PPPs, indicando que:

As reflexões acerca da prática pedagógica procuram evidenciar que não basta que a escola tenha profissionais com conhecimento em sua área de atuação. É preciso que esses conhecimentos estejam inseridos criticamente na realidade socioeconômica e política de nossa sociedade. Devem estar articulados a uma prática comprometida com o direito de aprender de todos e de cada um (ESPÍRITO SANTO, 2009, p.33).

Ademais, lista uma série de “itens do PPP” (Espírito Santo, 2009, p.33-34) que são fundamentais para se pensar em uma ação educativa que considere as especificidades dos alunos, o contexto social, a participação do alunato nas ações das escolas, dentre outros.

Além da proposta pedagógica da escola, o planejamento escolar e a formação dos profissionais, que envolve formação continuada e a percepção política, social e cultural dos atores sociais envolvidos na educação, podem fazer a diferença na busca de um novo cenário para a educação.

Nesse sentido, a escola deixa de ser caracterizada como um espaço estruturado a serviço da ideologia do Capital e passa a ser vista como um possível espaço aberto de lutas discursivas por mudança social, como defendido pela Teoria Crítica da Educação (Saviani, 1984).

Comungamos com o pensamento de Saviani, entre outros pontos, no que se refere ao ato de produzir intencionalmente o indivíduo na coletividade, uma vez que a educação é parte de um processo imaterial que traz concepções e valores, e como tal, uma prática mediadora do ambiente social. Sendo assim, acreditamos que a escola tem papel fundamental no sentido de introduzir ao aluno disciplinas de forma a propiciar um saber conjunto, construído de maneira menos vertical, garantindo que uma relação se estabeleça entre o professor e o aluno, para que o mesmo assimile de maneira efetiva o conhecimento e o leve para além do ambiente escolar.

Acreditamos que tal *catarse* dê-se de maneira individual e também coletiva, uma vez que o método venha a admitir a inserção de elementos por parte dos alunos, havendo uma problematização do próprio ensino, sendo o mesmo reconhecido como “prática social”, não como um fardo ou momento transitório.

Nesta perspectiva, que permite deslocarmos de certo “pessimismo sentimental” (SAHLINS, 1997) em relação às possibilidades de mudança, podemos afirmar que os limites e as possibilidades para uma nova perspectiva de escola, como pretendido pelo Guia de Implementação do Novo Currículo (Espírito Santo, 2009), são tão limitadas quanto possíveis. Isso porque por um lado o discurso hegemônico neoliberal presente nas diretrizes gerais para as políticas públicas no Espírito Santo apresenta-se como um grande desafio a ser superado em prol do desenvolvimento de uma escola democrática e emancipatória. Por outro, os Projetos Político-Pedagógicos bem como o esforço do trabalho coletivo envolvendo profissionais, alunos e sociedade, podem se apresentar como uma força no sentido de buscar alternativas ao atual quadro local de formulação de políticas públicas voltadas à educação. Ou seja, a Escola também é um espaço de luta e qualquer mudança sensível no sentido do processo educacional dependerá de articulações das forças políticas em cena de forma contrária à hegemonia constituída.

Desta forma, uma vez que coletivos dos mais diversos obtenham a consciência necessária e apliquem suas forças em conjunto, acreditamos que a Escola – enquanto uma dimensão dos espaços de luta na sociedade – possa ser um espaço de contra-reprodução da dominação social que tende a ser perpetuada no próprio ambiente educacional (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

### **Estudo de Caso: Conhecendo o Trabalho Escolar**

A elaboração do PPP, “entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo” (Veiga, 2008, p.11), é uma função que compete à escola, como consta no artigo 12, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/94) – que prevê tanto a participação dos profissionais da educação do projeto pedagógico da

escola (artigo 14, inciso I), quanto à participação da comunidade (inciso II).

Não se trata apenas de uma legislação que determina às escolas a elaboração de uma proposta pedagógica, tampouco de uma forma para atender às necessidades de sua "clientela" (André, 2001). Ao delegar tal função às escolas, evidencia a fundamental importância da administração escolar refletir sobre sua intencionalidade junto ao alunato e à comunidade da qual faz parte, bem como diz respeito aos instrumentos teórico-metodológicos da organização escolar.

Por isso, exige profunda reflexão quanto às finalidades da escola, seu papel social e os caminhos pelos quais trilhará para operacionalizar suas ações, e como envolver todos os responsáveis no processo educativo. Para Veiga (1998),

Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com bases nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos, e representantes da comunidade local. É, portanto, fruto de reflexão e investigação (VEIGA, 1998. p.9).

Todo projeto pedagógico, portanto, é um projeto político, pois se encontra articulado "ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade" (Veiga, 2008, p.13). Percebe-se, assim, a importância dos PPPs na organização do trabalho escolar.

Segundo a pedagoga entrevistada, desde 2010 a escola visitada possui PPP; seguindo a determinação da SEDU. Elaborado a partir do "Roteiro

básico para proposição do PPP”, do Guia de Implementação do Novo Currículo (Espírito Santo, 2009), o PPP da escola é reavaliado anualmente pela coordenação escolar, com o acompanhamento da direção:

A escola possui sim um projeto pedagógico desde 2010, foi um projeto instituído pela SEDU de caráter obrigatório para toda a rede Estadual de ensino... Esse PPP é reavaliado todos os anos pela coordenação como um todo, com o acompanhamento da diretora escolar (Entrevista com a pedagoga abordada).<sup>6</sup>

Essas reavaliações anuais como apontam Pimenta (1993) e Veiga (1998; 2008), são um ponto positivo, pois permitem melhor contextualização e adequação dos instrumentos teórico-metodológicos ao processo de transformação social.

Já no que se refere à participação dos professores e da comunidade escolar, esta se limita à Jornada Pedagógica Política (JPP) e ao planejamento escolar, que é feito a partir do PPP. Ou seja, a elaboração do PPP em si não é a partir de um trabalho coletivo envolvendo todos os sujeitos sociais no processo educacional, isto é, professores, alunos, direção escolar e comunidade, apenas sua execução o é.

A não-participação na elaboração ou avaliação do PPP, ou a participação não efetiva (isto é, participação que não chega aos níveis de decisão política da escola, expressos no PPP), impacta negativamente na construção coletiva e democrática sobre as finalidades da escola e, conseqüentemente, na definição dos caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo – elementos destacados por Veiga (1998; 2008) como fundamentais ao PPP.

---

<sup>6</sup> Entrevista cedida em 11 de julho de 2013.

Outro ponto positivo da escola visitada é o atendimento individual e coletivo (por áreas de conhecimento) aos professores por parte da coordenação pedagógica. Trata-se de um importante aspecto do trabalho coletivo destacado por Pimenta (1993) para a organização do trabalho Escolar.

O atendimento individual ao professor ocorre somente mediante solicitação prévia por parte do mesmo:

Há um planejamento coletivo? Sim há, se resume a equipe pedagógica onde a diretora também é membro efetivo durante esse planejamento. O planejamento com o professor, por sua vez, não é feito de forma individual. Porém, se houver uma necessidade de um atendimento individual, isso é tratado com a devida atenção, ou seja, o professor que sentir necessidade desse atendimento é sim ouvido pelo pedagogo (Entrevista com a pedagoga abordada).<sup>7</sup>

Ainda segundo a pedagoga, essa metodologia visa à melhor utilização do tempo e, quando necessário, o atendimento personalizado é realizado como forma para se discutir a fundo as problemáticas apresentadas pelo professor requisitante.

O ensino é realizado de forma coletiva, onde são reunidos o pedagogo e as demais matérias da área (Humanas). O conteúdo é orientado pela SEDU, em parceria com a escola. Durante as reuniões realizadas entre as áreas são analisadas as possibilidades de junção de conteúdos semelhantes que poderiam ser utilizadas entre professores de matérias diferentes... Dificuldades? As dificuldades surgem, mas não com frequência, mas quando essas surgem são resolvidas de forma coletiva ou individualmente com o

---

<sup>7</sup> Entrevista cedida em 11 de julho de 2013.

pedagogo que faz toda a orientação necessária para superá-las (Entrevista com o professor de História)<sup>8</sup>.

[...] os conteúdos da matéria de sociologia são pensados juntos com outras disciplinas para que não seja visto como um esforço único e exclusivo da mesma. A escola, assim como alguns professores e também parte da direção pedagógica, se preocupa com a inserção da comunidade no ambiente escola através de oficinas ministradas durante os fins de semana (Entrevista com o professor de Sociologia).<sup>9</sup>

Como destacado pelos professores entrevistados e pela pedagoga, os temas tratados coletivamente geralmente são temas relacionados ao ambiente de sala de aula que, muitas das vezes, ultrapassam a especialização do professor. Assim, à medida que temas transversais surgem no contexto de sala de aula (como o *bullying*, ressaltado pela pedagoga), os professores buscam desenvolver temáticas criativas para o debate, sempre em parceria com a coordenação escolar.

A contextualização das demandas e o trabalho realizado em parceria entre os professores e a coordenação escolar sobre os temas surgidos no contexto de sala de aula – temas estes presentes no mundo vivido dos alunos e que tendem a serem reproduzidos no ambiente escolar, como os preconceitos, as violências, dentre outros – são mais pontos positivos na escola visitada.

Trata-se de uma proposta pedagógica baseada na “educação dialogada” de Paulo Freire (2010). Essa proposta pedagógica se baseia na vivência dos sujeitos da educação, isto é, do educando e do educador, no ato de ensino-aprendizagem, levando em consideração as relações homens-mundo, homens-homens e os “temas geradores” que formam o conteúdo

---

<sup>8</sup> Entrevista realizada em 12 de julho de 2013 com um dos professores de História da escola.

<sup>9</sup> Entrevista realizada em 12 de julho de 2013 com um dos professores de Sociologia da escola.

programático da educação, um conteúdo que deve ser crítico e concreto, possibilitando uma leitura do mundo e sua posterior modificação.

Os “temas geradores” são situações existenciais do dia a dia dos indivíduos que os desafiam não apenas intelectualmente, mas também no grau da ação social. Os “temas geradores” surgem de situações limites, como o racismo, a intolerância religiosa, dentre outros, que devem ser problematizadas numa relação dialógica entre educando-educador e educandos-educandos, o que exige uma leitura crítica para que possam ser tematizados e trabalhos em grupo. É nesse sentido que Freire (2010) argumenta que:

[...] a investigação do tema gerador, que se encontra contido no “universo temático mínimo” (os temas geradores em interação), se realiza por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensar o seu mundo (FREIRE, 2010, p.112).

Neste mesmo sentido de cooperação, o professor de Sociologia entrevistado destacou que os planos de ensino geralmente são discutidos com a pedagoga, mas que depende da forma de trabalho de cada professor. Especificamente quanto ao ensino de Sociologia, as reuniões realizadas entre as áreas de conhecimento comuns, como a História e a Filosofia, momento em que são analisadas as possibilidades de junção de conteúdos semelhantes, que poderiam ser utilizados por diferentes disciplinas, é outro fator positivo.

Todavia, essa ação conjunta não representa uma ação pedagógica orientada pela coordenação escolar, mas, da forma de trabalho de cada professor – o que percebemos como diretamente ligado ao processo de formação inicial do professor e que deve ser trabalhado na formação continuada, visando à maior cooperação no trabalho escolar sem a perda da autonomia profissional.

Outro ponto positivo na escola visitada são as reuniões semanais entre a coordenação escolar e os professores, por área de conhecimento, para reavaliações periódicas dos conteúdos discutidos durante as aulas. A escola visitada possui três professores de Sociologia. Esse trabalho coletivo, ao abrir espaços para discussão sobre conteúdos e formas como serão apresentados aos alunos, contribui na troca de experiências entre os professores e pode aperfeiçoar suas aulas, aumentando o rendimento escolar. Como argumenta Sanches:

[...] se bem organizado e gerido, o trabalho em pares pode ajudar não só no processo de ensino e compreensão do conhecimento, mas também no desenvolvimento de atitudes e valores, tais como, solidariedade, respeito, acolhimento e investimento no outro (SANCHES *apud* ALMEIDA, 2012, p.74).

Como destacado pelos entrevistados, para obter melhores resultados no desenvolvimento escolar, a escola desenvolve a Jornada Pedagógica Política. Para a realização deste evento são reunidos todos os coordenadores, pedagogos, professores e profissionais terceirizados que atuam na escola, para que, assim, todas as opiniões sejam ouvidas e discutidas em comum acordo, fazendo com que todos os envolvidos no contexto escolar sintam-se membros efetivos. No entanto, pelo fato da pesquisa não ter sido realizada durante a preparação da Jornada Pedagógica Política, não foi possível perceber se de fato estamos a falar de um trabalho coletivo ou de um processo de fragmentação do trabalho, como uma espécie de linha de montagem, modelo fortemente criticado por autores como Pimenta (1993) e Veiga (2008).

Também foi ressaltado de forma positiva pelos entrevistados o incentivo à formação continuada por parte da Direção escolar, que, por meio de notas expedidas regularmente, repassa informações aos professores sobre

cursos de formação continuada oferecidos pela SEDU e outros órgãos estaduais.

Além da dimensão interna, que diz respeito à organização escolar, tanto a pedagoga quanto os professores destacaram as ofertas de atividades extras aos alunos, como simulados preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a partir dos quais são identificados aqueles alunos que têm maiores dificuldades. Os entrevistados ressaltaram tais testes como uma “preocupação a mais” da escola no processo de formação dos alunos.

Nos finais de semana são oferecidas aulas de reforço ministradas por professores voluntários aos alunos que tiveram dificuldades nos testes. Também visando à integração escola-comunidade, são oferecidas, nos finais de semana, oficinas de aulas práticas de esportes e aulas de dança. Estas atividades são entendidas como parte integrante do currículo escolar da escola visitada.

Uma importante ressalva deve ser feita sobre as aulas de reforço aos finais de semana para os alunos que não conseguiram bons resultados nos simulados preparatórios para o ENEM. Aumentar o número de aulas resolverá o “problema”?

Entendemos como ponto positivo as atividades extra sala de aulas realizadas pela escola, mas não sem ressalvas. Como vimos, a escola busca maior envolvimento da comunidade, oferecendo oficinas de esportes. Vimos também que a escola realiza simulados preparatórios para o Enem e, para os alunos que apresentam dificuldades nos simulados, a escola oferece aulas de reforço.

As aulas de reforço de fato se configuram como uma boa alternativa. No entanto, ao partirmos da perspectiva do ensino em multiníveis em Almeida (2012), podemos argumentar que a prática adotada pela escola em questão é uma prática hegemônica na educação brasileira. Prática que

está nas pautas de discussão visando a sua superação, pois se baseia numa prática pedagógica conservadora, na qual, ao organizar as aulas, objetivos, metodologias e avaliações únicas para toda a turma, tende a conceber as dificuldades do aluno no processo de ensino-aprendizagem como uma necessidade de maior número de aulas.

A partir dessa percepção, a última questão que levantamos neste trabalho é que se o processo de ensino-aprendizagem for o mesmo nas aulas de reforço, é possível que estes alunos venham a apresentar as mesmas dificuldades. O que fazer então?

Responder essa indagação não é uma tarefa fácil. Podemos apontar o ensino em multiníveis como uma boa alternativa para buscarmos uma resposta satisfatória.

Como argumenta Almeida (2012), antes de tudo é preciso reconhecer as diferenças de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem – já seria um grande avanço em comparação com o processo de ensino aprendizagem conservador, que tende a homogeneizar as salas de aulas, desconsiderando as especificidades dos alunos. Processo esse que às vezes sozinho o professor não consegue identificar; daí a importância de um trabalho coletivo que envolva professores, pedagogos e pais.

Conhecendo as diferenças nos níveis de ensino-aprendizagem dos alunos, o que envolve o conhecimento do contexto geral da turma, o professor terá condições de trabalhar um currículo comum, sem desconsiderar os diferentes níveis dos alunos. A esse respeito, a autora faz algumas considerações sobre o ensino em multiníveis:

Uma aula em multiníveis deve sempre partir do contexto geral da turma, considerando todos os alunos em seu coletivo, de forma a garantir-se um currículo comum a todos;

Os momentos de atividades em níveis diferenciados podem ser realizados de diferentes formas de acordo com os objetivos do

professor: alunos de um mesmo nível em grupo realizando cada um sua tarefa; alunos de um mesmo nível realizando uma só tarefa; realização de tarefas individualmente; alunos de diferentes níveis reunidos em grupo, etc.;

Investigação didática dos níveis de aprendizagem dos alunos, bem como, o acompanhamento sistemático destes níveis, pois os alunos passam de um nível para outro rapidamente (ALMEIDA, 2012, p.78).

Quanto ao planejamento das práticas do ensino em multiníveis, Almeida (2012) destaca que o processo de reconhecimento dos diferentes níveis dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, e a identificação dos níveis de potencialidade dos alunos, deve ser seguido por um constante acompanhamento dos níveis da turma por meio de diagnósticos e formas de avaliação contínua dos percursos de aprendizagem, e não apenas com provas e avaliações no final de cada período letivo, ou em simulados às vésperas das avaliações.

Se existem resultados muito destoantes, é um indício de que as dificuldades individuais já existiam durante o processo. Nesse sentido, o professor deve preparar as aulas a partir de um currículo comum a todos e promover mudanças estratégicas no percurso de acordo com a especificidade de cada aluno. Assim, cada aluno compreenderá que a aula que está sendo ministrada é também para ele. Não se trata de trabalhar no nível do aluno, mas sim interferir na zona de desenvolvimento proximal dos mesmos.

No entanto, para que o ensino em multiníveis obtenha sucesso (quanto à proposta ser uma realidade na escola e não apenas de um determinado professor), faz-se necessário um conhecimento prévio, a formação inicial, bem como um processo de formação continuada do ensino em multiníveis. A proposta deve ser previamente analisada e avaliada “pela escola e

professores, no sentido de promover uma prática educativa contextualizada com a realidade local” (Almeida, 2012, p.78).

Como percebemos, os desafios ao trabalho escolar, sobretudo às ações que visam o trabalho coletivo, democrático e emancipador, são muitos. Embora seja um espaço de possibilidades, em que um sonhador pode se juntar a outro para lutarem pela redução da distância entre o sonho e a vida sonhada (Freire, Nogueira, 1989), a Escola, sozinha, encontra uma série de limitações estruturais e certo “pessimismo sentimental” (SAHLINS, 1997) com relação às possibilidades de transformação do seu próprio ambiente para levar a cabo uma nova perspectiva de escola, o que exige profundas reflexões e debates entre sociedade e esfera política sobre as políticas públicas educacionais e os sistemas de ensino – a Escola é apenas a ponta das políticas educacionais.

### **Considerações Finais**

Ao longo deste artigo analisamos o trabalho escolar a partir de uma perspectiva participativa e democrática no desenvolvimento de ações envolvendo pedagogos, professores, comunidade e direção escolar, com a certeza de que a busca por uma nova perspectiva de escola, como pretendido pelo Novo Currículo da Escola Estadual no Espírito Santo, não deve se pautar apenas nas diretrizes normativas, mas ser executada no dia a dia do trabalho escolar. Para isso, devemos necessariamente construir uma escola democrática e inovadora, que se abra a novas tentativas sem o receio de errar, sem perder de vistas a dimensão política mais ampla que envolve a Educação.

Embora reconheçamos os limites de um estudo de caso, seja pela pouca participação e frequência no dia a dia da escola, da sala de aula e do universo mais abrangente, foi possível perceber pontos positivos na escola visitada – que podem servir de exemplos de ações de sucesso na

organização do trabalho escolar. Já os pontos negativos, os quais acreditamos serem comuns à realidade de muitas escolas brasileiras, podem ser resolvidos se pensados a partir de uma ação conjunta que envolva efetivamente professores, pedagogos, direção escolar, alunos e comunidade em geral no processo de decisão do trabalho escolar, sem perder o foco nos desafios de um contexto marcado por diferentes relações conflituosas que também caracterizam a Escola.

Como destaca Veiga (2008, p.15), “a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle burocrático”. Para um projeto de gestão democrática é necessário conscientizar-se de que a dominação na organização escolar

[...] efetiva-se por meio das relações de poder que se expressam nas práticas autoritárias e conservadoras dos diferentes profissionais, distribuídos hierarquicamente, bem como por meio das formas de controle existentes no interior da organização escolar (VEIGA, 2008, p.21).

Tendo como horizonte desejável o aprofundamento democrático e o controle social sob os aparelhos de estado – como a Escola – avançaremos pouco sem uma ação conjunta entre estes atores sociais que não propicie uma participação efetiva, isto é, que chegue às instâncias de decisão política da escola.

## Referências

ALMEIDA, Mariangela Lima (2012). "A prática pedagógica inclusiva: o ensino em multiníveis como possibilidade". In: ALMEIDA, Mariangela Lima; RAMOS, Ines de Oliveira (Orgs.). *Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas*. Curitiba, pp.71-100.

ANDRÉ, M. E. D. (2001). "O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação". In: CASTRO, A.D.; CARVALHO, A.P. (Orgs.). *Ensinar a Ensinar*. São Paulo.

BORGES, C. N. F.; MARQUES, M. S. (2013). "Políticas Públicas e Esporte e Lazer no Espírito Santo: Perspectivas de intersectorialidade e participação da sociedade civil". In: Encontro Internacional Participação, Democracia e Políticas Públicas: aproximando agendas e agentes, 2013, Araraquara. *Anais do Encontro Internacional Participação, Democracia e Políticas Públicas: aproximando agendas e agentes*. Araraquara: Editora da UNESP, 2013. v. 1. pp.53-72.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. (1975). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acessado em 11 de agosto de 2013.

ESPIRÍTO SANTO (ESTADO) (2006). *Secretaria de Estado de economia e planejamento: plano de desenvolvimento Espírito Santo 2025*: Vitória: Macroplan.

ESPIRÍTO SANTO (ESTADO) (2009). Secretaria da Educação. *Guia de implementação*. Vitória : SEDU.

ESPIRÍTO SANTO (ESTADO). Secretaria da Educação. Ensino médio. Disponível em: <http://www.educacao.es.gov.br/default.asp>. Acesso em 04 de dezembro de 2013.

FREIRE, Paulo (2010). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano (1989). *Que fazer. Teoria e prática na educação popular*. Petrópolis: Vozes.

PIMENTA, Selma Garrido (1993). *Questões sobre a organização do trabalho na escola*. Série Idéias: a autonomia e a qualidade do ensino na escola pública. n.16, São Paulo: 1993. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_16\\_p078-083\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p078-083_c.pdf). Acesso em: 13 de abr. 2014.

RICHARDSON, R. J. (2010). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3ª Ed. São Paulo: Atlas.

SAHLINS, Marshall (1997). "O 'pessimismo sentimental' e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um 'objeto' em via de extinção" (partes I e II). *Mana*, v.3, nº 2, pp.41-73.

SAVIANI, Dermeval (1984). "As teorias da educação e o problema da marginalidade". In: *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez, 1984, pp.7-39.

VEIGA, I. P. A. (1998). "Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico". In: VEIGA, I. P. A; RESENDE, L. M. G (Orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 13ª Ed. São Paulo: Papirus, 1998, pp.9-32.

\_\_\_\_\_. (2008). "Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível". In: VEIGA, I. p. A (Org). *Projeto Político-Pedagógicoda Escola: uma Construção Possível*. 24ª Ed. São Paulo: Papirus, pp.11-36.