

Universidade de São Paulo
Faculdade de Saúde Pública

Educação, Saúde,
Meio Ambiente e Políticas Públicas:
o que pensam os professores?

Elias Pereira Marques

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Saúde Pública para a obtenção do
título de Mestre em Saúde Pública

Área de Concentração: Serviços de Saúde Pública

Orientadora: Prof^a Dr^a Isabel M.T. Bicudo Pereira

São Paulo
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Educação, Saúde,
Meio Ambiente e Políticas Públicas:
o que pensam os professores?

Elias Pereira Marques

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Saúde Pública para a obtenção do
título de Mestre em Saúde Pública

Área de Concentração: Serviços de Saúde Pública

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Isabel M.T. Bicudo Pereira

São Paulo

2007

É expressamente proibida a comercialização deste documento tanto na sua forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

Banca examinadora: Prof^a. Dr^a. Isabel M. T. B. Pereira; Prof^a. Dr^a. Maria Cecília F. Pelicioni; Dr^a. Neusa G. S. de Oliveira; Prof^o Dr. Fernando Lefèvre; Prof^o Dr. Vitor Henrique Paro.

Data da defesa: Agosto de 2007

Revisão: Renata Nunes Tavares (E-mail para contato: reratavares@yahoo.com.br) - v. 1.2

Elias P. Marques é especialista em Educação Ambiental pela FSP-USP e graduado em Ciências da Computação pela Universidade Federal de São Carlos. Atua desde 2001 em iniciativas de educação ambiental junto aos setores não governamental, privado e público. Pratica ativamente o vegetarianismo, yoga e meditação desde 1994. E-mail para contato: eliaspmarques@bol.com.br

O que ireis fazer de vossa vida? Acaso vos sentis bem aparelhados para vencer o rodamoinho voraz? Há grave ausência de pessoas que queiram aceitar um ideal. O maior número se refugia, acovardado, na luta pela sua própria existência. Mas se há falta delas, façam-se dignos educadores! E esse é o dever irrecusável da humanidade a que pertenceis. Há sempre uma aurora para qualquer noite, e essa aurora sois vós. E pois que a noite é ainda profunda e vai em meio, force a entrada da manhã e traga o presente perfeito da imediata luta por uma realidade mais de todos. Há toda uma mística nova a envergar sobre os ombros, para que o destino não se desvirtue na procura mesquinha do nosso bem pessoal. Essa é a mística que se exige de vós, e para a qual eu vos convido, senhores professores! É a luta por uma realidade mais justa, mais ética e mais de todos. Vossa missão é transformar pela educação. Não sois guerrilheiros nem pacifistas, sois latos revolucionários.

(Adaptação de trecho da Oração de Paraninfo “A Revelação” de 1935 do Prof. Mário de Andrade)

AGRADECIMENTOS

À *Prof^a Isabel Bicudo*, por sua competência profissional, oportunidade e confiança depositada em mim e nesta pesquisa.

À amiga, mãe, educadora e revolucionária *Prof^a Cecília Pelicioni*, a responsável intelectual por esta minha caminhada de educador.

Ao *Prof. Vitor Paro*, um dos maiores pensadores da educação da atualidade, com quem tive o imenso prazer de conviver e trabalhar. Obrigado, mais uma vez, pelas portas abertas.

Ao *Prof. Fernando Lefèvre* e à *Prof^a Ana Lefèvre*, pela constante ajuda e explícito incentivo nas horas difíceis desta pesquisa.

A *Neusa Guaraciaba*, por sua colaboração neste trabalho.

Aos novos amigos da Emef Sparapan:

diretora *Sônia Regina*, pela sua empolgante disposição de encarar os desafios da rotina escolar e por ter me acolhido e cooperado integralmente com esta pesquisa.

assistente de direção *Maria Aparecida Rosa*, pelo seu carinho e cooperação.

coordenadoras pedagógicas *Andréia Abreu* e *Maria do Socorro Figueiredo (Help)*, pela dedicação exemplar como educadoras e por toda sua atenção e cooperação.

professores entrevistados, pela sua luta como educadores e por terem acreditado nesta pesquisa, permitindo que houvesse um diálogo profundo, objetivo e verdadeiro sobre a educação pública:

Alessandro R. de Matos; Ana Cristina S. Castro; Carolina Tomoi; Cássia Aparecida Guimarães; Denise B. Negri; Edna M. Neves; Eduardo A. Gonçalves; Elenice M. G. Dias; Eliana M. Godoy; Eliana U. Oliveira; Estevão L. P. Pinho; Gerson Ribas; José P. Garcia; Kátia Maria C. D. Oliveira; Lázaro M. S. Filho; Léia Wittmann; Lívia B. P. Vale; Luci Demarchi; Luciene M. Dias; Márcia R. Rizzato;

Mari R. M. Santos; Maria Aparecida B. D. Sivas; Maria José T. Pereira; Maria Vânia S. Andrade; Miriam S. Xavier; Neuza Razza; Rosa Rebelo; Rosália A. Silva; e Saulo T. Moraes.

demais professores e funcionários, pela grande receptividade e carinho com que fui sempre recebido.

Aos educadores da Emef Airton Arantes:

diretora *Margarida Claro* e coordenadora pedagógica *Irlaine Borges*, pela atenção e cooperação oferecidas.

professores entrevistados, pelo carinho, atenção e disponibilidade despendidos:

Acácia Santos; Léia Santos; Marcelo Silva; Miriam Oliveira; e Sandra Haddad.

Ao amigo, parceiro de luta e poeta *Roberto A. Castro*, presidente da Associação Rainha da Paz, grande protagonista sócio-cultural do Jardim São Luís, pela ajuda, sempre em mãos, e pela oportunidade oferecida para desenvolver este estudo na Emef Sparapan.

A *Ana Maria do Amaral Ferreira* e *Dr. Domingos Palmas* da SME-SP, pela atenção e transparência da parceria estabelecida nesta pesquisa.

A *Maria Estela Almeida* e *Manuel G. Neto* da Diretoria de Programas Especiais da Coordenadoria de Educação do Campo Limpo da Prefeitura de São Paulo, pela receptividade e esclarecimentos recebidos.

Aos funcionários do Departamento de Prática da FSP/USP *Sônia, Cidinha, Daniel e Antônio Carlos*, e em especial à *Lívia*, que sempre me ajudou a desenrolar os nós da burocracia acadêmica.

Ao pessoal da Biblioteca da FSP, pela presteza e alegria de sempre, em especial ao bibliotecário José Estorniolo Filho, pela atenção e conhecimento oferecidos.

Ao amigo, educador e definitivamente “do bem” *Helton R. Barbosa*, pela valiosa ajuda nesta pesquisa, sempre à frente.

Ao fiel amigo, “guerreiro” e educador *João Fernando*, pela grande contribuição que trouxe a este estudo.

À amiga e poeta *Renata Nunes Tavares*, pela valiosa colaboração neste trabalho.

À minha família – *Piedade, Cocota, Marta, José Santana, Augusta, Niquim Branquim, Sebastião, Marcos, Luana, Raquel, Maria José, Taquinho e Zé Marques* –, por me construírem mais que geneticamente.

À mulher artisticamente revolucionária (como eu acredito que deve ser) e companheira de todas as estações *Ana Taglianetti*, agradeço-te profundamente com flores roubadas e com as palavras, já recebidas, de Quintana: “Amar é mudar a alma de casa.”

Ao mestre sócio-espíritual *P.R. Sarkar*, por iluminar meu corpo, mente e espírito.

RESUMO

Marques EP. **Educação, Saúde, Meio Ambiente e Políticas Públicas: o que pensam os professores?** [dissertação de mestrado]. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo; 2007.

Diante da notável ineficiência da escola pública de ensino fundamental, em meio ao despertar de um movimento nacional em prol da educação pública de qualidade, faz-se urgente a compreensão significativa, neste contexto, da realidade desta instituição. Como ponto de partida foram ouvidos professores do ensino fundamental público, buscando-se conhecer suas concepções a respeito da atual situação desse setor educacional, principalmente no que diz respeito às novas funções a ela atribuídas, em especial relacionadas à saúde, ao meio ambiente e às políticas públicas. Para tal, com embasamento no conceito de *representações sociais*, realizou-se uma investigação qualitativa, por meio da análise de conteúdo das informações obtidas em entrevistas com 29 professores de uma escola municipal de ensino fundamental de São Paulo e por meio de observações efetuadas junto aos espaços e atores dessa unidade escolar e ao programa Escola Promotora de Saúde da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Foram identificados inúmeros fatores que conduzem a esse cenário de má qualidade do ensino levando, conseqüentemente, a escola pública ao descumprimento do seu papel. Evidenciou-se, a partir desse levantamento, o desinteresse e o descaso em relação à educação fundamental pública por parte do poder público e de toda a sociedade, além do fato de não haver envolvimento dos professores, legítimos protagonistas da práxis educativa, na concepção de políticas públicas educacionais mais eficientes e necessárias para a transformação desse quadro negativo.

Descritores: Docentes; Ensino fundamental; Saúde; Meio ambiente; Políticas públicas; Pesquisa qualitativa.

ABSTRACT

Marques EP. **Educação, Saúde, Meio Ambiente e Políticas Públicas: o que pensam os professores? / Education, Health, Environment and Public Politics: what do the teachers think about that?** [dissertation]. São Paulo (BR): Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo; 2007.

In face of the inefficiency of the public school of elementary education and in the rising of a national movement towards quality public education, it is urgent to understand, in this context, the truth of this institution. Teachers who perform in elementary public education were heard, so to find out their conceptions on today`s situation of the school, concerning the new functions that are today attributed to it, like issues on health, environment and public politics. A qualitative investigation was done, based on the concept of *social representations*, analyzing the information contained on these interviews done with 29 teachers of an elementary public school, in São Paulo – Brazil, and through observations of the school environment and people involved in it, and the program "Escola Promotora de Saúde" (Health-promoting School), promoted by the Secretariat of the City of São Paulo for the Education. Several factors that can promote bad quality education were identified in this research, factors that lead to a school that is not fulfilling its role. This research makes evident that society and public power lack interest in elementary public education and that teachers, the real protagonists on education practice, are not being involved in the making of education-related public politics, which are necessary for the change of this very picture.

Descriptors: Teachers; Elementary education; Health; Environment; Public politics; Qualitative research.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Indicadores sócio-demográficos do distrito Jardim São Luís	41
Quadro 2 – Perfil pessoal e profissional dos professores entrevistados	73
Quadro 3 – Aspectos de investigação e questões associadas.....	84
Quadro 4 – Categorização do papel da instituição Escola	85
Quadro 5 – Categorização do cumprimento do papel da instituição Escola pela escola pública	93
Quadro 6 – Categorização das dificuldades da escola pública de ensino fundamental	106
Quadro 7 – Categorização das sugestões para as dificuldades da escola pública de ensino fundamental.....	130
Quadro 8 – Categorização das facilidades da escola pública de ensino fundamental	146
Quadro 9 – Categorização da situação do professor na escola pública de ensino fundamental	152
Quadro 10 – Categorização da pertinência do tema <i>saúde</i> nos trabalhos da escola pública de ensino fundamental.....	161
Quadro 11 – Categorização das iniciativas em saúde do poder público na escola pública de ensino fundamental.....	170
Quadro 12 – Categorização da pertinência do tema <i>meio ambiente</i> nos trabalhos da escola pública de ensino fundamental	176
Quadro 13 – Categorização das iniciativas em meio ambiente do poder público na escola pública de ensino fundamental	185

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Grupos de vulnerabilidade juvenil por distritos do município de São Paulo.....	43
Figura 2 – Pesquisa qualitativa: panorama metodológico geral	57
Figura 3 – Métodos utilizados na coleta de dados	58
Figura 4 – Metodologia utilizada na análise qualitativa dos depoimentos	66
Figura 5 – Distribuição dos professores entrevistados por gênero	74
Figura 6 – Distribuição dos professores entrevistados por região onde residiam.	75
Figura 7 – Distribuição dos professores entrevistados por tipo de Faculdade em que se graduaram.....	77
Figura 8 – Distribuição dos professores entrevistados por jornada de trabalho ...	78
Figura 9 – Distribuição dos professores entrevistados, segundo o exercício profissional em outras escolas.....	81

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos professores entrevistados por idade	75
Tabela 2 – Local em que os filhos dos professores entrevistados estudavam ou haviam estudado	76
Tabela 3 – Distribuição dos professores entrevistados por tempo de magistério.	76
Tabela 4 – Distribuição dos professores entrevistados por nível de ensino no qual lecionavam.....	77
Tabela 5 – Distribuição dos professores entrevistados por situação funcional	79

LISTA DE SIGLAS

AIDS – Síndrome de Imunodeficiência Adquirida
APM – Associação de Pais e Mestres
DSC – Discurso do Sujeito Coletivo
DST – Doença Sexualmente Transmissível
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
EPS – Escola Promotora da Saúde
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IVJ – Índice de Vulnerabilidade Juvenil
JB – Jornada Básica
JEA – Jornada Especial Ampliada
JEI – Jornada Especial Integral
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONG – Organização Não-Governamental
OPAS – Organização Pan-Americana de Saúde
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PEA – Projeto Especial de Ação
PEF – Programa Escola da Família
POIE – Professor Orientador em Informática Educativa
PP – Projeto Pedagógico
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SME-SP – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
SMS-SP – Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo
UBS – Unidade Básica de Saúde
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	PANORAMA SÓCIO-POLÍTICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA.....	17
1.1	A Terceirização da Responsabilidade Social.....	17
1.2	Escola Pública e Escola Particular: qual delas está cumprindo melhor o seu papel?	22
2	ESCOLA PROMOTORA DA SAÚDE.....	29
2.1	A Contribuição da Promoção da Saúde na Educação Básica Pública	29
2.2	O Programa Escola Promotora de Saúde do Município de São Paulo	36
3	POR DENTRO DO JARDIM SÃO LUÍS	41
4	POR DENTRO DA EMEF SPARAPAN	45
4.1	Estabelecendo Parceria	45
4.2	Histórico	47
4.3	Características da Unidade Escolar	48
5	OBJETIVOS.....	53
5.1	Geral	53
5.2	Específicos.....	53
6	METODOLOGIA	55
6.1	Coleta de Dados.....	58
6.1.1	Entrevistas semi-estruturadas com os professores	58
6.1.2	Observações simples na Emef Sparapan e na SME-SP.....	64
6.2	Análise Qualitativa dos Depoimentos	66
6.2.1	Pré-análise dos depoimentos (Foco Individual)	67
6.2.2	Compreensão significativa dos depoimentos (Foco Coletivo)	69
6.3	Interpretação Reflexiva.....	71
6.4	Aspectos Éticos.....	72
7	RESULTADOS E REFLEXÕES.....	73
7.1	Caracterização dos Professores Participantes.....	73
7.2	Apresentação Reflexiva dos Resultados.....	83

7.2.1	Papel da instituição Escola	85
7.2.2	Dificuldades e facilidades no ensino público fundamental	105
7.2.3	Situação do professor no ensino público fundamental	152
7.2.4	Saúde e Meio Ambiente no ensino público fundamental	160
8	CONCLUSÕES	191
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
10	REFERÊNCIAS	201
11	ANEXOS	207
	ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	209
	ANEXO 2 – Ficha de caracterização e roteiro de perguntas utilizados nas entrevistas dos professores	211
	ANEXO 3 – Convite efetuado aos professores que não foram entrevistados durante as cinco semanas iniciais	215
	ANEXO 4 – Exemplo dos resultados obtidos na análise qualitativa dos depoimentos dos professores	217
	ANEXO 5 – Registro fotográfico	233

1 PANORAMA SÓCIO-POLÍTICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA

1.1 A Terceirização da Responsabilidade Social

A sociedade brasileira vem terceirizando, histórico-culturalmente, seus eventuais fracassos e suas responsabilidades, atribuindo-os ao Estado, ao sistema político-econômico, ao diretor e ao professor da escola, ao síndico do prédio ou ao destino, isentando-se da obrigação de pensar e agir, da urgência em mudar seus hábitos e valores e de transformar a si e ao seu mundo, negando-se a assumir definitivamente seu papel diante das necessidades contemporâneas, em especial no que diz respeito ao ensino público de educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Para SQUIZATO (2006), a falta de indignação da sociedade diante da baixa qualidade da escola pública também faz parte do problema educacional no Brasil.

Por outro lado, e seguindo as principais estratégias neoliberais, verifica-se a transferência, cada vez maior, da responsabilidade e dos deveres legais do poder público à sociedade, o que resulta em uma perigosa privatização do papel do Estado, encontrando nas escolas públicas um território favorável e subserviente à consolidação dessa prática. De acordo com PARO (2001b, p. 121), percebe-se no ensino público “a falta, ou presença ainda muito tímida, de posturas críticas sobre temas como o neoliberalismo, os efeitos do Banco Mundial na política educacional, a privatização do ensino, a municipalização do ensino fundamental”, o que dificulta a formação de uma sociedade crítica, reflexiva e politizada. FREIRE (1996, p. 19) posiciona-se permanentemente crítico à malvadez neoliberal, à sua cínica ideologia fatalista e imobilizante, à sua recusa inflexível ao sonho e à insistência no convencimento de que nada se pode fazer “contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar ‘quase natural’.”

Com isso, a sociedade civil vem aos poucos ocupando espaços tradicionalmente vinculados ao Estado, como é o caso do programa Amigos da Escola, que busca na valorização do voluntariado a adesão da população para suprir as deficiências do poder público e encontra campo fértil na rede pública de ensino fundamental, atualmente com

30 milhões de alunos matriculados* e 1,4 milhões de funções docentes em aproximadamente 140 mil escolas, segundo Censo Escolar de 2006 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2007).

Nesse contexto têm surgido, mesmo que ainda em fase embrionária, importantes iniciativas rumo à construção de um movimento nacional em prol de uma educação pública de qualidade no ensino básico, embora até o momento não se tenha definido, pelo menos de forma clara e consensual, o que seria e como se alcançaria essa “qualidade”.

Assim, no setor privado – cada vez mais exigente em relação à qualificação da mão-de-obra e recentemente demandando também características como criatividade e bom relacionamento interpessoal – demonstra preocupação com os resultados que estão sendo obtidos na educação pública e se organiza para cooperar e reivindicar mudanças, como é o caso do Movimento Todos pela Educação, idealizado por grandes corporações. De acordo com SENNETT (2006), esse setor tende a supervalorizar a capacidade dos jovens de assimilar situações novas e de trocá-las constantemente, já que é essa a formação que as empresas de hoje esperam encontrar nos seus futuros funcionários.

No terceiro setor, há iniciativas que buscam desde o desenvolvimento de ações em áreas específicas, como esporte, arte, meio ambiente e saúde, até as de mobilização da sociedade pela reivindicação de políticas públicas educacionais eficientes e participativas, como é o caso da organização Ação Educativa e da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

Na Academia têm-se notado, nos últimos tempos, uma maior abertura e disposição na aproximação entre a práxis educativa e os seus atores, no intuito de estabelecer um diálogo interdisciplinar, situacional e de perspectivas, que intensifique a promoção de eventos divulgadores de novos conceitos, pesquisas e casos da prática escolar, proporcionando a sensibilização e atualização dos educadores escolares.

* Sendo que, cerca de 70% das matrículas no ensino público fundamental brasileiro encontra-se sobre dependência administrativa municipal.

No caso dos gestores públicos, infelizmente, a educação de qualidade ainda parece longe de fazer parte de suas prioridades, ficando à mercê de um sem-número de problemas, tais como a tradicional descontinuidade das iniciativas educacionais, a superlotação das salas de aula, a deficiência na formação do professor, o descaso com a saúde do aluno e a do professor, entre outros; além da polêmica relacionada ao financiamento da educação básica pública. Segundo Cunha, atual secretário de Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) no Brasil, para recuperar o atraso do sistema educacional brasileiro seria necessário dobrar o investimento, o que resultaria em uma alteração positiva no indicador de gasto anual por criança em educação (SQUIZATO, 2006), que de acordo com a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OECD, 2006), é de US\$1.009, inferior a outros países latino-americanos.

Por outro lado, paralelamente, esse mesmo poder público vem desenvolvendo algumas iniciativas pontuais, estabelecidas por meio de políticas de governo ou mesmo de políticas públicas, que ajudam a trazer esperança na transformação desse cenário contundente da educação pública.

Para PHILIPPI et al. (2004, p. 691), políticas públicas “são um conjunto de diretrizes estabelecidas pela sociedade, por meio de sua representação política, em forma de lei.” Políticas de governo “são aquelas que trazem propostas implementadas pelo Governo e estão diretamente vinculadas à administração que está exercendo o poder e que as têm como prioridade de ação durante o seu mandato.”

Em nível federal, pode-se citar como políticas públicas a Lei 11.274/2006, que estende a obrigatoriedade do ensino fundamental para 9 anos, e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb), que amplia e unifica o investimento na educação pública básica.

No estado de São Paulo, foi implantado, em 2003, em parceria com a Unesco, o Programa Escola da Família (PEF), que transforma a escola em um centro de convivência para os alunos e a comunidade, aos finais de semana – porém, segundo a matéria SP corta verba de projeto de Alckmin para as escolas (2007), houve drástica

diminuição no número de escolas participantes no ano de 2007, passando de 5.200 unidades, em todo o estado, para 2.334 unidades.

No município de São Paulo, destacaram-se recentemente os programas São Paulo é uma Escola, que amplia o tempo de permanência do aluno na escola, e Escola Promotora de Saúde, que tem como objetivo desenvolver ações preventivas e educativas na rede municipal de ensino.

Na última eleição presidencial brasileira, como um indício do despertar em direção à construção do movimento pela educação pública de qualidade – embora esse seja um sinal ainda mais simbólico do que prático –, um dos candidatos pautou a Educação como o principal pilar de seu programa de governo, propondo, por meio desta, uma revolução no País. Isso desencadeou um efeito cascata: todos os outros candidatos passaram a inserir a questão educacional em seus discursos.

Assim, a histórica falta de prioridade com o ensino público básico e a sua ausência nos planos diretores e propostas do Estado, até por não fazer parte das prioridades da própria sociedade, está refletida, por consequência, em prejuízos na concepção e implementação de políticas públicas eficientes que tragam verdadeiramente resultados substanciais à melhoria da qualidade da escola pública de ensino básico.

Tem-se, então, o seguinte dilema: a sociedade não tem uma educação pública básica de qualidade porque esta não é prioridade do poder público. Por outro lado, o poder público não a prioriza porque isso não constitui uma demanda da sociedade e, portanto, não desperta o interesse político. Em concordância e buscando o despertar da sociedade, CUNHA (2006) considera que hoje a educação não é uma prioridade para a sociedade brasileira. É preciso que o Estado evidencie a importância da educação de qualidade como estratégia de combate às problemáticas sociais.

Dessa forma, a educação pública torna-se determinante na qualidade que se obtém ou se deseja obter em outros campos da sociedade, tais como o social – no combate à pobreza, à injustiça e à desigualdade; o cultural – na formação de novos hábitos e valores; o político – na construção da cidadania ativa e crítica; e o ambiental – na sustentabilidade do planeta e de todas as formas de vida.

Faz-se então necessária uma grande reestruturação qualitativa da educação pública brasileira de ensino básico, considerando os inúmeros desafios e envolvendo de forma participativa e cooperativa todos os atores da sociedade. Acredita-se ainda que, para legitimar qualquer diálogo e iniciativa no campo da educação, é preciso o envolvimento verdadeiro dos autênticos protagonistas da práxis educativa – os professores –, partindo dos seus sonhos, angústias, sugestões e experiências, acumulados ao longo dos anos de magistério, além das passagens por escolas diversas e as inúmeras mudanças de gestores públicos. De acordo com PARO (2001b, p. 123), “sem a confiança e o empenho dos que fazem o ensino, não é razoável esperar qualquer êxito das soluções e propostas que são apresentadas pelos que elaboram e estudam as políticas educacionais.”

1.2 Escola Pública e Escola Particular: qual delas está cumprindo melhor o seu papel?

A educação básica vive hoje uma profunda crise de identidade no que se refere à determinação e à efetivação do seu papel na sociedade. De um lado, estão as instituições particulares, freqüentadas quase que exclusivamente pela população das classes média e alta, e cuja função principal é manter e expandir o poder e o *status quo* dessa minoria dominante sobre as demais classes, o que resulta na apropriação, por essa parcela social, das principais fontes construtoras de conhecimento disponíveis – como ocorre na restrição do acesso às instituições de ensino superior mais conceituadas, e que geralmente são públicas. Do outro lado, têm-se as escolas públicas, freqüentadas na sua grande maioria pela população excluída, da classe sócio-econômica intitulada *baixa*, e cujas funções mínimas, como a alfabetização, são escancaradamente descumpridas em meio às deficiências e incapacidades do Estado e à indiferença da sociedade.

Uma boa parcela das escolas da rede particular costuma dissimular uma excelência educacional, divulgando estatísticas sobre o êxito de seus alunos no processo seletivo do exame vestibular, o que é uma grande bandeira de marketing nas mãos dos empresários da educação e um dos principais critérios da sociedade contemporânea para mensurar a competência dessas instituições e, conseqüentemente, o cumprimento de sua função. Trata-se de verdadeiras escolas-empresa com foco puramente comercial, administradas geralmente por empresários ou corporações sem compromisso com a formação integral do aluno e sem vínculo com a comunidade na qual a escola está situada.

Em 2005, os alunos que cursaram o ensino médio integralmente em escolas particulares tiveram índice de aprovação de 73,2% no vestibular da Fuvest, o maior desde 2001, que foi de 74,1%, segundo TAKAHASHI & HARNIK (2006). Estes números evidenciam e reafirmam a disparidade educacional existente, pelo menos em relação a este fim, entre a rede particular e a rede pública de ensino, um sinal da atual crise do sistema público de ensino básico, que é determinada pela multiplicidade das

questões sociais, políticas, ambientais, econômicas e culturais da sociedade, ao mesmo tempo que também as determina.

A rede particular enfrenta, atualmente, uma crise financeira decorrida principalmente da concorrência acirrada entre as instituições-empresa. Segundo o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (Sieeesp), devido ao menor ritmo de crescimento da quantidade de alunos em relação ao número de escolas que foram abertas, 421 estabelecimentos particulares de ensino básico foram fechados no estado de São Paulo em 2005, sendo que esse número chegou a 382 no ano de 2004, e a 371 em 2003 (TAKAHASHI & TÓFOLI, 2006).

Esse setor, que geralmente dispõe de boa infra-estrutura física e presta seus serviços àqueles que apresentam condições sócio-econômicas mais favoráveis ao aprendizado, defronta-se também com graves problemas de inter-relacionamento e de comportamento dos alunos diante dos diversos atores da comunidade escolar. Valores sociais e econômicos de exclusão e desigualdade, cultivados e perpetuados pela sociedade, são trazidos para o interior da escola.

Na escola pública, o tipo de instituição que esta pesquisa se propõe a investigar, sob o olhar do seu professorado, existe um cenário ainda mais agudo dessa crise, pois, além de partilhar dos mesmos problemas relacionados ao comportamento dos alunos e ao inter-relacionamento presentes na escola particular, há um imenso conflito de identidade e de objetividade quanto ao cumprimento do seu papel, agravado pelas crescentes demandas da sociedade contemporânea e do próprio Estado.

O professor, em especial da rede pública de ensino, não está isento dos efeitos dessa crise nem das problemáticas sócio-econômicas enfrentadas pela comunidade escolar. Na verdade, ele está à frente dessa situação e por isso lhe é exigida, cada vez mais, uma postura também afetiva e de orientação em valores positivos. Além disso, espera-se, entre outras características, que este seja capaz de lecionar de forma interdisciplinar, já que essa característica se faz necessária diante das complexidades de uma sala de aula da escola pública.

Como esse professor pode administrar essa situação, da qual também é vítima? Ele está preparado para lidar com esse conflito de identidade da escola? Pode esse

professor tornar-se um agente de cidadania, de saúde e de transformação, uma referência positiva para os alunos?

Além dessas deficiências e da falta de interesse por parte do poder público em desenvolver uma educação de qualidade, ARAÚJO (2000) diz que, entre os principais desafios enfrentados na escola pública básica, destacam-se: a violência; a exclusão; os currículos desestruturados e sem vínculo com a realidade do aluno; altos índices de evasão escolar; alta taxa de analfabetismo; baixo rendimento escolar; formação inadequada de profissionais; estigmas éticos e culturais; gravidez na adolescência e risco de doenças sexualmente transmissíveis.

Porém, a situação mais crítica dessa crise sócio-educacional do Estado encontra-se, definitivamente, nas escolas públicas localizadas nas periferias dos grandes centros urbanos, que se tornaram, em muitos casos, a única opção de fuga de um cenário de violência e medo generalizados, situação vivenciada por grande parte dos atores da comunidade local que compõe também a comunidade escolar.

Contrapondo-se a esse contexto de extremas dificuldades, PARO (1995, p. 115) afirma emergir “a necessidade e premência de um controle cada vez mais efetivo das ações do Estado pela sociedade civil, em especial pelos usuários da escola pública. [...] A questão central é, pois, buscar formas de pressionar o Estado para que ele utilize os recursos de todos no atendimento das necessidades básicas da população.” O autor ressalta, ainda, que deve-se reivindicar que os recursos sejam utilizados na viabilização do ensino e no atendimento aos interesses locais.

Pode-se então afirmar que a escola particular de ensino fundamental e médio produz melhores resultados que a escola pública, conforme determina o senso comum, a mídia e até mesmo alguns intelectuais e pesquisadores da educação?

É preciso tomar muito cuidado com essa conclusão reducionista para que não sejam reproduzidos discursos generalistas, banalizadores e fragmentados que ignoram, propositadamente ou não, as multiplicidades de determinantes e valores da sociedade contemporânea, e que acabam levando a algumas afirmações fabricadas, sem que haja o mínimo de reflexão e compreensão sobre a realidade analisada.

Como hipótese, se, no início de um ano letivo, houvesse o intercâmbio de alunos da 1ª série de uma das piores escolas públicas de ensino fundamental, segundo os indicadores oficiais, com os alunos de mesma série de uma das melhores escolas particulares, utilizando-se os mesmos critérios, quais seriam os resultados obtidos junto a esses alunos após quatro ou oito anos de ensino-aprendizagem? Esses novos alunos-clientes melhorariam seu desempenho ao serem transferidos da rede pública para a escola particular? Esses novos clientes-alunos manteriam seu bom desempenho nessa transferência da rede particular para a escola pública?

Sabe-se que a escola tem grande participação na atualização e construção de conhecimento dos indivíduos. PARO (2001b, p. 125) observa que, “ao nascer, cada ser se assemelha às crianças nascidas em qualquer época histórica precedente, posto que todos possuem apenas potencialidades naturais de se tornarem seres humanos históricos. Mas, desde o primeiro momento que toma contato com o mundo, a criança inicia seu processo de humanização num sentido que não é apenas natural (tudo aquilo que independe da ação humana), mas histórico”.

Desta forma, se o nível de conhecimento desses dois grupos de alunos fosse quantificado, a partir do momento de ingresso nas diferentes escolas, medindo a atualização histórico-cultural sofrida desde os seus nascimentos e, após um período de tempo, novamente se avaliasse o conhecimento adquirido por esses alunos, qual seria o ganho real de conhecimento desse dois grupos, considerando a diferença entre o que tinham ao entrar na escola e o que apresentariam depois de frequentá-la?

Mas, então, por que os alunos da rede particular são maioria absoluta nas faculdades mais conceituadas do país, obtendo as melhores colocações nos exames pré-vestibulares do Estado, que analisam o conhecimento formal? Para melhor entender esta questão, é preciso, antes de tudo, uma análise que leve em consideração alguns aspectos.

A qualidade dos recursos humanos utilizados nas duas redes de ensino é, muitas vezes, a mesma. Ou seja, os professores da rede pública de ensino podem ser os mesmos da rede particular e também podem ter se formado em semelhantes instituições de ensino superior. Então, não é este o fator que produz resultados tão distintos. No

questo infra-estrutura física – ambiente, espaços, material de suporte, equipamentos e tecnologias – as escolas públicas geralmente ficam muito aquém das particulares. Então, seria este o fator decisivo para o fracasso da rede pública de ensino fundamental e médio no cumprimento do seu papel? Mas, se há escolas particulares que não gozam desses diferenciais, o que faz com que seus alunos obtenham melhores resultados que os da escola pública?

Um outro ponto a ser considerado, no que se refere ao aprendizado do educando, são as enormes diferenças sócio-econômicas entre os usuários dessas duas redes, como a estrutura familiar, o acesso à cultura e ao conhecimento formal, os cuidados no campo da saúde e da alimentação, as condições de habitação, entre outras. Este talvez seja o ponto de partida para se obter uma compreensão verdadeira e realista sobre a disparidade dos resultados produzidos pelas duas redes de ensino fundamental e médio.

Outra questão significativa para esta análise é o fato de algumas escolas particulares, na busca de manter um status que geralmente é sustentado pelo alto nível de aprendizado formal alcançado entre seus alunos, chegarem ao cúmulo de exercer uma explícita exclusão daqueles que apresentam maiores dificuldades de aprendizado, problemas de saúde, necessidades especiais ou pouco interesse pela educação tradicional.

Essas questões, quando contextualizadas em meio às políticas educacionais vigentes nas duas redes, como é o caso do número de alunos por sala de aula, da (des)continuidade das metodologias e iniciativas, da carga horária escolar adotada no processo de ensino-aprendizagem formal, da vulnerabilidade às mudanças de gestores, entre outras, favorecem a compreensão dos reais e complexos fatores que determinam a desigualdade de resultados entre as duas redes de ensino.

Assim, o grande abismo entre a qualidade das escolas pública e particular de ensino fundamental e médio parece relacionar-se principalmente aos aspectos social, político e econômico dos seus usuários.

Desta forma, pode-se concluir que a escola particular obtém melhores resultados porque seus alunos geralmente iniciam o processo formal de ensino com um nível de

conhecimento histórico-cultural maior que os alunos da escola pública, além de apresentarem condições sócio-econômicas bem mais favoráveis ao aprendizado, ou seja, uma maior predisposição ao querer aprender.

É nesse contexto que deve inserir-se a busca por uma escola pública democrática, participativa, contextualizada, reflexiva, cidadã, transformadora, política e, segundo REIGOTA (1999), sempre aberta ao conhecimento, às inquietações e propostas de sua época, procurando consolidar inovações pedagógicas que contribuam para a integridade do exercício de seu papel.

Tentativas de minimizar o crítico cenário sócio-educacional da rede pública de ensino têm sido apresentadas pela sociedade civil e pelas diversas esferas do governo, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do MEC (1997), que ganharam destaque por buscar integrar transversalmente, no cotidiano escolar, os temas: ética, pluralidade cultural, trabalho e consumo, orientação sexual, meio ambiente e saúde. Para SILVEIRA & PEREIRA (2004), os PCNs foram um avanço para o ensino brasileiro, pois privilegia a flexibilidade e a adequação do conteúdo dos parâmetros escolares a diferentes realidades.

Porém, não se pode ignorar algumas questões, ainda não resolvidas, relacionadas à prática dos PCNs, tais como, o despreparo do professor e o tratamento fragmentado existente junto aos temas transversais e, de acordo com MORETTI (2006), a pedagogia das competências* se oficializa no Brasil por meio dos PCNs, pois estes sugerem um currículo que priorize conhecimentos e competências voltados à precoce inserção profissional do aluno no mercado de trabalho.

Outra importante contribuição é o programa Escola Promotora da Saúde, da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), vinculada à Organização Mundial da Saúde (OMS), que visa construir espaços físicos e sociais mais saudáveis em toda a comunidade da qual a escola faz parte, e para todos, repensando assim as práticas escolares.

* De acordo com MORETTI (2006), a pedagogia das competências explicita o foco da aprendizagem como sendo preparar o aluno para sua inserção social, isto é, na qualificação profissional.

Assim, a escola pública básica, em especial a de ensino fundamental, vem sendo analisada nos últimos tempos, mas, efetivamente, pouco tem sido feito ou aproveitado na concepção e construção de uma nova educação pública. Imersa nesse cenário, esta pesquisa, de cunho empírico-qualitativo, buscou evitar o conhecimento egocêntrico, com utilidade puramente acadêmica, e canalizar toda a energia e força de trabalho para resultados que contribuam de fato à reflexão da coletividade dos atores educacionais de todos os setores da sociedade. Acredita-se, desta forma, ser possível potencializar o desenvolvimento de políticas públicas educacionais eficientes, transformadoras e democráticas, focadas em obter uma prática educativa de qualidade. Paro salienta que:

“Nossos teóricos da educação, mesmo os mais proeminentes e conceituados, têm-se mantido, em sua maioria, nas grandes categorizações a respeito dos determinantes sociais mais amplos da realidade social, enquanto a escola pública brasileira, apesar da intensa reflexão de que foi objeto nas últimas décadas, permanece quase completamente desconhecida no que diz respeito aos fatos e relações presentes cotidianamente em seu interior. É que muitos autores, ao se referirem à escola pública, o fazem sem conhecê-la, já que não pesquisaram empiricamente.” PARO (1995, p. 18)

Fez-se então necessário vivenciar o dia-a-dia da escola pública de ensino fundamental, mesmo que minimamente, buscando uma melhor compreensão da sua realidade e concretude, por meio da observação de seus espaços e, principalmente, da voz de seus educadores, em especial os professores, legítimos protagonistas da práxis educativa.

2 ESCOLA PROMOTORA DA SAÚDE

2.1 A Contribuição da Promoção da Saúde na Educação Básica Pública

Considerando a necessidade de se desenvolver ambientes favoráveis à melhoria da qualidade de vida de grande parte da população mundial, e tomando a Educação como um fator determinante nas condições de saúde da humanidade, a OMS identificou a escola – devido à sua enorme capilaridade social, tanto pela diversidade sócio-econômica-cultural quanto pelos números absolutos da população, de todas as idades e gêneros, que a frequenta – como o espaço ideal para difundir o conceito *promoção da saúde*. A idéia consiste em uma contribuição ao desenvolvimento de um novo paradigma escolar, visto que amplia o conceito de saúde, gerando uma reavaliação das práticas e teorias educativas e integrando-se à concepção de políticas públicas educacionais transformadoras.

Segundo BUSS (2000), o conceito *promoção da saúde*, utilizado em 1945 pelo historiador e médico canadense Henry E. Singerist, somente em 1974, com o documento *A New Perspective on the Health of Canadians*, também conhecido como *Informe Lalonde*, teve início sua implementação. Em 1986, na I Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, realizada pela OMS, em Ottawa, Canadá, a idéia foi sistematizada na *Carta de Ottawa*, divulgando o conceito ampliado de saúde, que passou a incorporar aspectos sociais, econômicos, políticos, ambientais e educacionais, ao mesmo tempo que foram identificados como seus determinantes: a equidade, a habitação, a justiça social, a alimentação, a renda, a paz, um ecossistema estável, os recursos sustentáveis e a educação.

Foram definidos também cinco campos de ação para se desenvolver a promoção da saúde: concepção de políticas públicas favoráveis, reforço da ação comunitária, desenvolvimento de habilidades pessoais, reorientação dos serviços de saúde e criação de ambientes saudáveis.

Em 1998, a OPAS/OMS formaliza o programa Escola Promotora da Saúde (EPS), que trabalha a partir de uma visão integral do ser humano, considerando os

aspectos familiar, comunitário, social e ambiental da realidade dos educandos, preparando-os, assim, para conquistar melhorias na qualidade de vida de sua geração e, conseqüentemente, das gerações futuras (OPS, 1998).

De acordo com PEREIRA et al. (2000), a idéia de promoção da saúde vem sendo considerada mundialmente como proposta e estratégia para a melhoria das condições de saúde. No Brasil, apesar de a abordagem ser recente, tem servido como subsídio para uma reflexão a respeito das práticas dos profissionais das áreas de educação e saúde, bem como para a ampliação dos seus papéis, além de despertar o comprometimento de toda a sociedade.

Cabe ressaltar que, inicialmente, houve de fato o enfoque interdisciplinar somente nas áreas – educação e saúde –, mas no Brasil, em especial na Faculdade de Saúde Pública da USP, a proposta de promoção da saúde foi também articulada com o meio ambiente.

De acordo com as diretrizes e orientações da OPS (1998), no processo de concepção e desenvolvimento de uma EPS são necessárias iniciativas fundamentadas em dez princípios básicos:

Democracia

Uma EPS está alicerçada nas premissas da democracia, pois promove o saber crítico fundamentado e o desenvolvimento pessoal e social de todos os atores da comunidade escolar, conduzindo-os à práticas transparentes e participativas. Ela desenvolve a autoridade escolar não-incondicional criando conselhos eleitos por alunos, o que lhes confere o direito de questionar eventuais atitudes arbitrárias, assim como a sua participação em todos os espaços onde são tomadas as decisões da escola. Valoriza também a organização política e ativa dos alunos, incentivando a formação de grêmios estudantis.

Para MORIN (2000), uma escola democrática estabelece a sala de aula como local de aprendizagem do debate argumentado e da compreensão, além de local de respeito às vozes minoritárias e marginalizadas.

Desta forma, a democracia torna-se essencialmente prática e seu aprendizado resulta de seu contínuo exercício. De acordo com PARO (2001a, p. 28), “a democracia, como valor que é, não constitui herança genética, mas histórica; por isso, é preciso, de forma intencional, ser passada permanentemente às novas gerações. A via para isso é a educação; a agência que pode alcançar sistematicamente multidões de jovens e crianças é a escola.”

Eqüidade

A eqüidade é parte integrante da experiência educativa de uma EPS, pois esta promove as condições de ensino-aprendizagem de acordo com a realidade e necessidades individuais ou de grupo, valoriza as diversidades sociais, culturais e étnicas e incentiva o desenvolvimento psíquico, emocional e social do educando para que se manifeste todo o seu potencial. Preocupa-se, ainda, com a ética inter-relacional dos atores escolares, com a justiça social e com a inclusão dos alunos com necessidades especiais, como os deficientes físicos, os que apresentam baixo rendimento escolar e aqueles que apresentam problemas de saúde. Enfim, busca redefinir a escola em função da diversidade de desejos, necessidades e faixa etária dos alunos.

É preciso pensar em eqüidade como um caminho prático, minimizador das desigualdades construídas e perpetuadas pela história humana, que busca diminuir as diferenças sociais, econômicas, culturais, ambientais e políticas, em prol de maior justiça social, ética e liberdade dos povos.

LIMA-e-SILVA et al. (2002) apresentam os conceitos *eqüidade intrageracional*, que se embasa na justiça, no direito e dignidade dos indivíduos e grupos sociais, tanto local como globalmente; e *eqüidade intergeracional*, que estabelece que as gerações atuais não devem comprometer ou restringir as oportunidades das gerações futuras.

Capacidade de Ação dos Alunos

As práticas pedagógicas de uma EPS permitem que o aluno se realize junto aos educadores e à comunidade local, engajando-lhe em um diálogo ativo e criando-lhe oportunidades de participação nas decisões sobre a escola e seu entorno. Assim,

estimula sua capacidade de agir e promover mudanças sócio-econômicas e políticas na realidade em que está inserido.

Ambiente Escolar

O ambiente físico e social, interno e externo de uma EPS constitui uma prioridade e, por isso, busca-se redefini-lo como um espaço saudável e de verdadeiro pertencimento da comunidade. Procura-se transformar cada ambiente escolar em espaço pedagógico e de apoio direto às ações de promoção da saúde e do meio ambiente junto à comunidade local, aumentando as condições para uma aprendizagem de melhor qualidade e de cumplicidade entre os atores escolares.

Currículo Escolar

O currículo de uma EPS deve ser adequado às necessidades de cada comunidade escolar; construído democraticamente por todos os atores locais, em especial por alunos e professores; direcionado a ações que permitam a obtenção real de conhecimento e que desenvolvam habilidades essenciais aos alunos. Deve, ainda, estimular a aprendizagem e a criatividade, desenvolvendo uma visão crítica e fundamentada nas diferentes realidades sociais vivenciadas e no papel desempenhado por cada um na sociedade.

Da mesma forma, o currículo escolar também deve incentivar o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores e demais integrantes da comunidade escolar (PELICIONI, 2000).

Educadores

Na EPS investe-se na formação crítica, emancipatória e contextualizada de todos seus educadores diretos – professores, coordenadores pedagógicos, auxiliares de direção, assistentes de direção e diretores; e indiretos – merendeiras, vigias, secretários e inspetores. Foca-se, também, na qualidade de vida desses profissionais – em especial o professor, por ser ele o responsável imediato pela didática escolar –, valorizando-os sócio-economicamente e, por conseqüência, motivando-os ao exercício de uma educação de qualidade.

Avaliação do Processo e das Ações Educativas

Acredita-se na necessidade de o caráter democrático da proposta ser também aplicado na sua avaliação, que deve contar com a maior representatividade possível. Assim, discute-se a eficácia das ações de ensino-aprendizagem junto aos alunos e à comunidade local, estabelecendo objetivos, metas e indicadores sócio-educativos transparentes e de fácil entendimento, sendo os resultados difundidos para todos os atores da comunidade escolar.

Parcerias

A iniciativa da EPS alerta sobre a necessidade de se desenvolver a responsabilidade compartilhada, através do estabelecimento de parcerias efetivas de cooperação junto ao setor privado, ao terceiro setor, às universidades e à sociedade civil como um todo. Porém, este princípio não significa transferir a responsabilidade sócio-educacional do Estado, seja na esfera federal, estadual ou municipal, à sociedade, mas sim construir uma cumplicidade de todos os setores em prol de uma educação de qualidade.

É importante também que essas parcerias sejam construídas com clareza de papéis e de obrigações e que garantam sempre a troca de experiências entre os atores envolvidos.

Comunidade Local

Acredita-se que, para obter sucesso nas ações da EPS, a mobilização, sensibilização e a conseqüente autoconscientização da comunidade são fatores fundamentais. Busca, assim, incentivar a participação democrática, a colaboração e a integração de todos os atores locais, facilitando e promovendo a atuação dos alunos na própria comunidade, transformando-a em um espaço social e físico favorável ao processo educativo e à promoção da saúde. Atinge, desta forma, todo o entorno escolar.

Sustentabilidade

Por ser um tema ainda em construção, e por isso muitas vezes deliberadamente vago e contraditório, servindo a todos os propósitos, é preciso compreender o termo *sustentabilidade* dentro do contexto em que está sendo empregado. Segundo REDCLIFT (2003, p. 47), “as mudanças nas comunicações globais e na genética têm alterado tão substancialmente nossas relações com o meio ambiente [...] que faz sentido considerar-nos nós mesmos como parte do discurso da sustentabilidade.”

Daí a importância de se considerar os impactos ocasionados pelos comportamentos, atitudes e valores humanos em todos os espaços de convivência, em especial o escolar, por ser este um ambiente de formação e de desenvolvimento humano.

Conforme reiterado por Lutzenberger, “o progresso e o desenvolvimento não podem ser entendidos somente como o aumento constante do fluxo de materiais e dinheiro, mas fundamentalmente como aumento da soma da felicidade humana e manutenção da integridade, harmonia e sustentabilidade da vida.” COSTA (2001, p. 122)

Assim, por toda a complexidade envolvida com a temática *sustentabilidade*, de acordo com COSTA (2001), faz-se necessário analisá-la dentro de cinco dimensões:

- sustentabilidade ambiental: relacionada ao equilíbrio físico, químico e biológico sobre o qual a vida se sustenta;
- sustentabilidade econômica: relacionada ao equilíbrio do crescimento econômico com a sustentabilidade da sociedade, tendo como grande desafio a miséria de grande parte da população;
- sustentabilidade social: relacionada a capacidade do Estado de desenvolver pessoal e socialmente as futuras gerações, privilegiando a equidade e solidariedade entre os diversos segmentos sociais;
- sustentabilidade cultural: relacionada ao respeito à diversidade de manifestações culturais de todos os povos;

- sustentabilidade política: relacionada ao desenvolvimento de políticas públicas contínuas, democráticas e de longo prazo, base para a obtenção das outras formas de sustentabilidade.

Alcançar a sustentabilidade é uma das metas de uma EPS, tanto no que se refere a seu funcionamento interno, em relação aos que compõem a comunidade escolar, quanto ao caráter externo, junto à comunidade local à qual pertence. É preciso então que haja investimento financeiro e humano a médio e longo prazo, provocando o desenvolvimento em todas as camadas envolvidas. Assim, a comunidade local poderá se integrar cada vez mais à escola, e aqueles que um dia foram alunos poderão retornar à instituição como professores ou funcionários, contribuindo com o processo educativo (WHOER, 1997).

De acordo com esses dez princípios, a Saúde, como área de conhecimento, ao expandir sua visão e atuação, estabelecendo diálogo com outras áreas de conhecimento, como é caso da Educação, e considerando a complexidade das questões ambientais, contribui em muito para a melhoria na qualidade de vida da população. Assim, a EPS estabelece, democraticamente, o desenvolvimento de novos padrões de relações interpessoais dos atores escolares (alunos, professores, diretores, coordenadores pedagógicos, entre outros) e da comunidade local, assim como a construção de valores relacionados à solidariedade, ao multiculturalismo, à cidadania, à justiça, à ética e à liberdade. Como afirmam PEREIRA et al. (2000), a EPS deve ter uma visão integral do aluno e ajudá-lo a perceber-se como sujeito da sua própria história na busca da saúde e de melhor qualidade de vida.

REIGOTA (1999) afirma também que a escola tem sido, historicamente, um espaço bastante propício para a discussão de muitos temas urgentes e atuais, devido à sua importância na formação dos cidadãos.

2.2 O Programa Escola Promotora de Saúde* do Município de São Paulo

Em 16 de junho de 2005, o decreto nº 45.986 regulamentou a lei nº 13.780, de 11 de fevereiro de 2004, que dispõe sobre a criação do Programa Municipal de Atenção à Saúde do Escolar, denominado Escola Promotora de Saúde. Estabelecia que a sua implantação se daria na rede municipal de ensino por meio de ações coletivas intersecretariais – Secretaria Municipal de Educação (SME-SP) e Secretaria Municipal de Saúde (SMS-SP) –, desenvolvendo ações de promoção da saúde, prevenção de doenças e assistência individual e coletiva aos agravos da saúde. De acordo com o parágrafo único do art. 2, “a atenção integral à saúde implica o atendimento às necessidades individuais e coletivas de uma determinada população, desenvolvendo ações que propiciem melhorias na saúde dos indivíduos, garantindo-se o acesso aos serviços de saúde.” Assim, cada unidade educacional da SME-SP corresponderia a uma Unidade Básica de Saúde (UBS), sendo responsável pelas ações junto à população que a frequenta (SÃO PAULO, 2005a).

Esse programa teve como objetivo o desenvolvimento e a execução conjunta, entre as duas secretarias, das seguintes ações:

- promoção e proteção à saúde, atuando sobre as causas do processo da doença, contribuindo para a formação de uma consciência sanitária e possibilitando a aquisição de hábitos mais saudáveis;
- identificação e intervenção em situações de risco à saúde na área de vigilância à saúde;
- orientação aos profissionais das escolas na área de saúde mental;
- redução da incidência da cárie e da doença periodontal na área de saúde bucal;
- orientação quanto aos cuidados e interações com os bebês e pré-escolares;

* No município de São Paulo o nome do programa Escola Promotora de Saúde, foi realmente definido com a preposição “de”.

- inclusão de pessoas com necessidades especiais;
- orientação quanto ao controle de nível de ruído nos ambientes coletivos;
- inserção dos seguintes temas, relacionados à saúde, na grade curricular de ensino: educação sexual e prevenção DST/AIDS; prevenção do uso de drogas, do uso abusivo de álcool e tabaco, e da gravidez na adolescência; cuidados com a própria saúde; violência e saúde; acolhimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais ou sofrimento mental;
- identificação e tratamento precoce dos agravos, evitando sua progressão e seqüelas, nas áreas de saúde bucal, ocular e mental;
- atendimento individual à saúde junto à UBS de referência da escola e suporte terapêutico interdisciplinar.

O programa Escola Promotora de Saúde teve como uma de suas principais estratégias o estabelecimento de parcerias com diversos setores da sociedade, como foi o caso das universidades – Unisa, Uninove, FMU, Unifesp, São Judas, São Marcos, São Camilo, Fisp, Unib, Anhembi-Morumbi, São Marcos e Unicid –, da Companhia de Engenharia de Tráfego (CET), das Secretarias Municipais de Gestão, de Esportes e do Verde e do Meio Ambiente, e das organizações Criança Segura e Aliança pela Infância.

Estudos revelaram, em 2005, a crítica situação da saúde dos alunos da rede municipal de ensino. Verificou-se que 57% das crianças das escolas municipais de educação infantil (Emeis) tinham anemia ferropriva; 70% dos alunos das escolas municipais de ensino fundamental (Emefs) apresentavam cáries; 30% dos alunos das Emefs estavam com problemas auditivos; 37% das crianças das Emeis tinham dermatoses; 10,5% dos alunos das Emefs sofriam de obesidade; 83% dos alunos da 8ª série do ensino fundamental consumiam bebida alcoólica; e 49% das alunas e 27% dos alunos tinham o hábito de fumar (SME-SP, 2006). Com base nesse diagnóstico, nos objetivos e ações desse programa, a SME-SP e a SMS-SP realizaram quatro eventos centrais durante os anos de 2005 e 2006.

A I Semana Promotora de Saúde, ocorrida em maio de 2005, e *a II Semana Promotora de Saúde*, ocorrida em maio de 2006, foram focadas em atividades

relacionadas diretamente à saúde do aluno, visando a detecção de problemas em saúde bucal, ocular e auditiva e o posterior encaminhamento médico, assim como a orientação dos educandos, dos educadores e da comunidade local, por meio de palestras e oficinas, abordando temas como sexualidade, gravidez na adolescência, DST-AIDS, e uso de drogas e álcool, além de cursos de práticas corporais chinesas, cursos de primeiros socorros e orientação sobre vacinas.

O *I Seminário Escola Promotora de Saúde*, ocorrido em setembro de 2005, e o *II Seminário Escola Promotora de Saúde*, ocorrido em outubro de 2006, tiveram como objetivo central a sensibilização dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino, por meio de palestras envolvendo os seguintes temas: uso de drogas e álcool na adolescência, DST-AIDS, gravidez na adolescência, saúde vocal do professor, o papel transformador da escola junto à comunidade, o papel da rede de saúde, anemia ferropriva, saúde bucal, obesidade e dislexia.

Foram previstas também para o ano de 2006 as seguintes atividades, que foram priorizadas de acordo com as urgências deflagradas no diagnóstico obtido junto à população escolar municipal (SME-SP, 2005):

- campanha de prevenção e reabilitação visual;
- treinamento sobre nutrição e saúde de lactantes para educadores de berçários e creches;
- encontros sobre prevenção e detecção precoce de abuso sexual contra a criança e o adolescente;
- encontros sobre educação sexual e reprodutiva para adolescentes;
- curso de capacitação em deficiência visual para educadores;
- encontros sobre hábitos saudáveis na prevenção de distúrbios nutricionais e doenças crônicas não-transmissíveis;
- encontros abordando as temáticas “mãe adolescente na escola” e “escola de mães”;

- encontros sobre as dificuldades escolares relacionadas à dislexia e distúrbios de aprendizagem;
- intervenções em saúde bucal.

Desta forma, em meio ao histórico fantasma da descontinuidade das políticas educacionais, repetem-se fórmulas comprovadamente ultrapassadas na abordagem da saúde, como é o caso do programa Escola Promotora de Saúde, focado unicamente na sazonalidade de campanhas informativas, nas intervenções (preventivas e curativas) e nas ações assistencialistas, em muitos casos necessárias e relevantes, mas que não bastam e não podem ser tomadas como objetivo final de um programa de saúde escolar. Definitivamente, essas medidas estão muito distantes da base conceitual utilizada no próprio decreto nº 45.986 e das reflexões já desenvolvidas e difundidas, como é o caso da EPS da OPAS, abordados no item 2.1.

Em uma breve análise, confrontando o programa Escola Promotora de Saúde da SME-SP com os princípios do programa da Escola Promotora da Saúde da OPAS, percebe-se que *Parcerias* é o único ponto em conformidade entre eles. Os itens *Currículo Escolar e Educadores*, apesar de constarem na proposta da Prefeitura, não foram contemplados, até o momento, por nenhuma ação efetiva. Os outros princípios da EPS da OPAS, assim como as questões ambientais associadas à saúde, ainda não fazem parte das bases do programa da SME-SP, e, assim, neste caso, a Saúde ainda é tratada como ausência de doença e não como um meio para se atingir melhor qualidade de vida.

Na prática, com base nas diretrizes da OPAS, pouco se fez efetivamente, nas últimas gestões municipais de São Paulo, para a construção de uma verdadeira EPS. As iniciativas interdisciplinares e intersecretariais desenvolvidas pelo poder público junto à rede municipal de ensino, envolvendo a temática saúde, não têm atendido às reais necessidades e especificidades dos diversos contextos nos quais essas instituições estão inseridas. Situação esta que pode ser confirmada através das reflexões e dos depoimentos dos professores, no item 7.2.

3 POR DENTRO DO JARDIM SÃO LUÍS

O distrito Jardim São Luís está localizado na zona sul do município de São Paulo, próximo aos municípios de Itapeverica da Serra, Taboão da Serra e Embu-Guaçu. Faz divisa com os distritos Jardim Ângela, Cidade Dutra, Socorro, Santo Amaro, Vila Andrade, Campo Limpo e Capão Redondo.

A região caracteriza-se como um ambiente urbano ocupado de forma desordenada e precária, inclusive em áreas de manancial. Há grande concentração de favelas, como é o caso da favela Fim de Semana, com uma população aproximada de 10 mil habitantes. Conta com alguns conjuntos habitacionais populares, como é o exemplo do Conjunto Habitacional São Luís, onde residem cerca de 12 mil pessoas. Dispõe ainda de uma precária estrutura de serviços públicos básicos e de pouquíssimas opções culturais, de esportes e de lazer, além da baixa arborização de suas ruas e praças. Apresenta, também, altos índices de desemprego, evasão escolar, vulnerabilidade social e violência, principalmente entre os jovens, conforme pode ser observado nos indicadores apresentados no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Indicadores sócio-demográficos do distrito Jardim São Luís

Código de campo alterado

População total	239.161
Densidade demográfica (hab/km ²)	9.683
Número de jovens de 15 a 19 anos no total da população do distrito (%)	10,56
Taxa de mortalidade por homicídio da população masculina de 15 a 19 anos (por 100 mil hab)	251,10
Número de mães adolescentes, de 14 a 17 anos, no total de nascidos vivos (%)	8,23
Número de jovens de 15 a 17 anos que não freqüentam a escola (%)	26,79
Número de jovens de 18 a 19 anos que não concluíram o ensino fundamental (%)	44,94

Fonte: Fundação SEADE, 2004*.

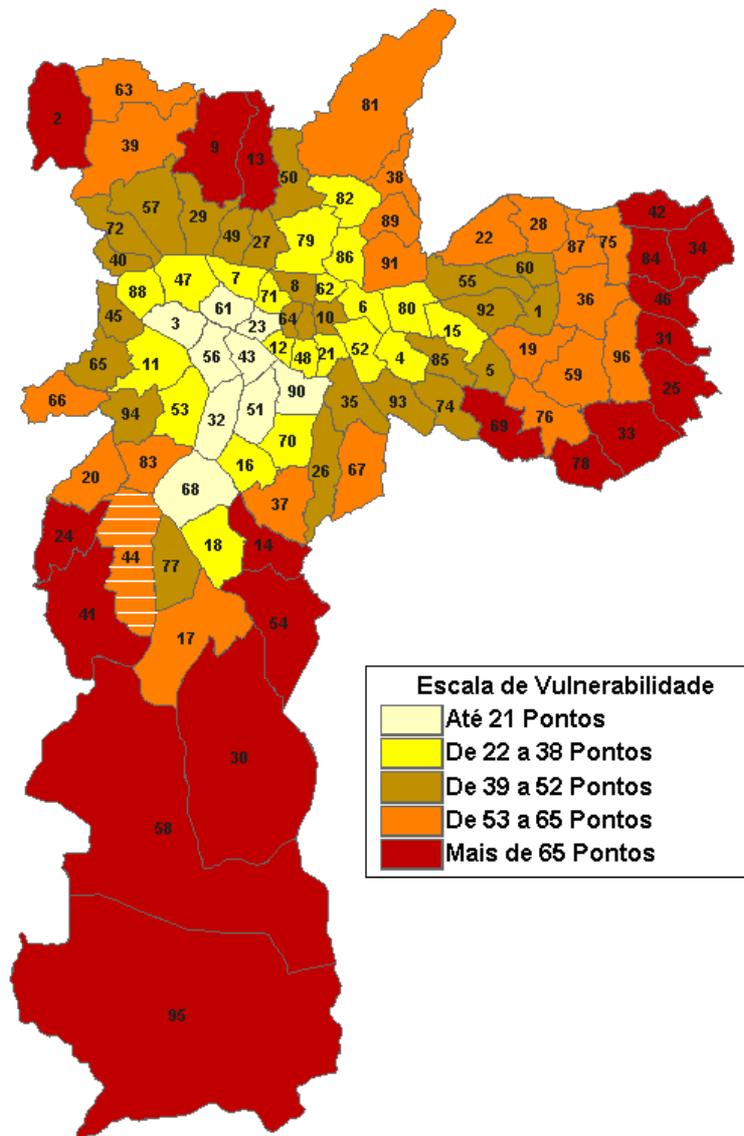
* Todos os dados são referentes a 2000, com exceção da taxa de mortalidade por homicídio entre a população masculina de 15 a 19 anos, em que foram utilizados os dados de 1999, 2000 e 2001, e do percentual de jovens de 15 a 17 anos que não freqüentam escola, cujas informações referem-se a 1996.

Esses indicadores constam do Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ), criado com o propósito de auxiliar a Prefeitura de São Paulo na priorização das regiões que sofrerão algum tipo de intervenção, dentre as 96 existentes no município. O IVJ varia em uma escala de zero a 100 pontos, onde o zero representa o distrito com menor índice de vulnerabilidade, sendo composto pelas seguintes variáveis:

- taxa anual de crescimento populacional;
- percentual de jovens de 15 a 19 anos no total da população dos distritos;
- taxa de mortalidade por homicídio da população masculina de 15 a 19 anos;
- percentual de mães adolescentes de 14 a 17 anos no total de nascidos vivos;
- valor do rendimento nominal médio mensal, quando há rendimento, dos responsáveis pelos domicílios particulares permanentes;
- percentual de jovens de 15 a 17 anos que não freqüentam a escola.

Com um IVJ de 65 pontos, o Jardim São Luís, distrito de número 44 na Figura 1 a seguir, está classificado, juntamente com outros 21 distritos, no grupo 4 (de cor laranja), o segundo de maior vulnerabilidade juvenil da cidade de São Paulo, ficando somente a um ponto do grupo 5 (de cor vermelha), o de maior vulnerabilidade.

Figura 1 – Grupos de vulnerabilidade juvenil por distritos do município de São Paulo



Fonte: Fundação SEADE, 2004.

Diante das deficiências de atendimento do Estado às necessidades mais emergenciais do Jardim São Luís, uma parcela da comunidade local resolveu buscar alternativas e propor ações. Iniciou-se, assim, na década de 1990, de forma sistematizada e com o apoio do setor privado, um processo de organização da população local, por meio da formação de associações e organizações não-governamentais (ONGs) focadas em questões sociais, culturais e educacionais.

Em parceria com esse movimento, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de São Paulo (Senac-SP) criou, em 1999, a Rede Social São Luís, composta a princípio por 21 associações e organizações locais. Seu principal objetivo era promover a comunicação e a troca de experiências entre esses grupos, no intuito de somar forças na elaboração e implantação de iniciativas na região e na captação de recursos junto aos diversos órgãos do setor público e privado.

A partir da Rede Social São Luís, criou-se, em 2004, o Comitê Eco-Social, que funcionou até 2005, e do qual fui membro responsável pela temática Educação Ambiental, representando a Organização Habitat. Composto pelas organizações Associação Rainha da Paz, Fundação Dixtal, Casa de Cultura São Luís, Organização Habitat, Senac-SP e também por alguns moradores e lideranças locais, este comitê trabalhou no levantamento das iniciativas sociais, culturais e ambientais já desenvolvidas, além daquelas em execução e das que se encontravam em fase de planejamento, assim como na identificação das necessidades e dos potenciais físicos e humanos do bairro.

4 POR DENTRO DA EMEF SPARAPAN

4.1 Estabelecendo Parceria

Devido ao meu envolvimento com o Jardim São Luís, como membro do Comitê Eco-Social, conforme apresentado no capítulo anterior, e por ser este um fator favorável ao meu acesso à comunidade escolar da região, decidiu-se focar o presente trabalho com os professores das escolas públicas localizadas nesse distrito e, assim, possibilitar uma melhor compreensão sócio-educacional dessas instituições.

O passo seguinte foi definir qual o tipo de escola a ser investigada, decisão que partiu principalmente do quadro de vulnerabilidade dos jovens do bairro, constatado no IVJ. Estabeleceu-se, então, que esta pesquisa se desenvolveria junto às escolas públicas municipais de ensino fundamental (Emefs), onde se concentra a maior parte de crianças e adolescentes e onde seria possível trazer contribuições à melhoria desse cenário.

Para a definição do número de escolas envolvidas nesta pesquisa, considerou-se a necessidade de vivenciar, ainda que minimamente, a realidade da escola pública: sua rotina, sua dinâmica e as práticas de seus professores. Assim, levando em consideração a escassez de tempo e os recursos humanos disponíveis para o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado, optou-se por trabalhar com uma única unidade escolar, priorizando a qualidade do envolvimento entre pesquisador e docentes desta escola.

Pelo fato de as ações se restringirem a uma única Emef, levantou-se a possibilidade de empobrecimento da pesquisa e de não se conseguir atender aos objetivos propostos. Considerou-se então que a maior parte dos professores da escola pesquisada acumulava vários anos de magistério e vivência de inúmeras gestões públicas, assim como já havia lecionado ou lecionava, em outras instituições, incluindo unidades da rede de ensino municipal, estadual e particular.

Essas premissas foram confirmadas na caracterização e nos depoimentos dos docentes participantes, respectivamente disponíveis nos itens 7.1 e 7.2. MICHELAT (1987) reafirma que a relevância em uma pesquisa qualitativa, como é o caso deste estudo, não é a representatividade estatística dos fenômenos, por isso mesmo poucas

pessoas são investigadas. Assim, o indivíduo é considerado representativo por deter uma imagem particular da cultura à qual pertence.

Em novembro de 2004, integrei o comitê examinador do Programa Prêmio Classe 2004*, da Fundação Dixtal, organização da Rede Social São Luís, o que me conferiu a oportunidade de conhecer uma série de iniciativas abordando as temáticas social, cultural e ambiental em diversas escolas municipais e estaduais do distrito. Nessa ocasião, visitei a Escola Municipal de Ensino Fundamental Profº Lorenço Manoel Sparapan (Emef Sparapan). Durante a apresentação dos projetos desta escola, pude perceber a extraordinária e emocionante demonstração de empenho, comprometimento, superação e envolvimento de toda a comunidade escolar. Além disso, a Emef Sparapan era sempre citada durante as reuniões do Comitê Eco-Social, como exemplo de uma escola diferenciada, desburocratizada e aberta a novas propostas e parcerias.

Em agosto de 2005, por intermédio do presidente da Associação Rainha da Paz, organização também integrante da Rede Social São Luís, houve o primeiro encontro com a direção e coordenação da Emef Sparapan. Após três reuniões, em um período de aproximadamente dois meses, formalizou-se uma parceria alicerçada na transparência e na ética, caracterizando-se pela expectativa otimista das partes envolvidas em relação ao potencial dos resultados a serem obtidos nesta pesquisa.

* Programa com iniciativas sociais, culturais e ambientais realizadas por equipes de alunos da 8ª série de escolas municipais e estaduais localizadas no Jardim São Luís, com orientação da Fundação Dixtal, tendo como premiação maior, para a equipe vencedora, uma viagem a Brasília.

4.2 Histórico

A escola foi criada pelo decreto nº 29.506, em 1º de fevereiro de 1991, com o nome EMPG Campo Limpo III, iniciando suas atividades nesse mesmo ano. O nome atual, Emef Profº Lorenço Manoel Sparapan, escolhido pela comunidade local, em homenagem ao professor de mesmo nome, foi oficializado pelo decreto nº 31.242, de 18 de fevereiro de 1992.

A base ideológica desta escola se confunde com a do professor Lorenço Sparapan que nasceu na cidade de Jaú-SP, em 12 de janeiro de 1958, e cursou a educação básica na cidade de Brotas-SP. Bacharelou-se em Ciências, com habilitação em Matemática e chegou a trabalhar em empresas, porém descobriu na sala de aula a sua vocação, passando a dedicar sua vida à escola e defendendo o seguinte lema: “A educação é um fator de desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida da comunidade.” Seu trabalho, no entanto, nunca se restringiu à sala de aula – procurava conhecer a comunidade local e, quando não estava no seu horário de trabalho, era freqüentemente visto aconselhando e encorajando seus alunos e colegas pelos espaços da escola.

Buscando o aprimoramento de seus conhecimentos, mudou-se para a França, onde permaneceu por um ano e meio. Antecipou seu retorno ao Brasil após descobrir-se portador do HIV (Vírus da Imunodeficiência Humana), vindo a falecer em 20 de junho de 1989.

Sparapan jamais omitiu sua real condição de saúde, expondo a verdade dos fatos até o final da sua vida, e enfrentando com dignidade todo o preconceito e discriminação que havia na época.

Sua condição especial o tornou ainda mais otimista, determinado, questionador e sonhador, atributos fundamentais no perfil de um verdadeiro educador e princípios de uma educação transformadora, pela qual sempre lutou ativamente.

4.3 Características da Unidade Escolar

A Emef Sparapan localiza-se próxima ao Centro Empresarial, ao Cemitério do Jardim São Luís e à Favela Fim de Semana. Segundo o seu Projeto Pedagógico de 2006, intitulado “Meio Ambiente e Relações Humanas”, estava vinculada à Coordenadoria de Educação de Campo Limpo e atuava nas modalidades Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA) dos níveis de ensino Ciclo I e Ciclo II, contando com 1.218 alunos distribuídos pelas seguintes classes:

- 27 classes de Ensino Fundamental Regular:
 - Ciclo I* – duas 1ª séries, quatro 2ª séries, e sete 4ª séries;
 - Ciclo II – três 5ª séries, quatro 6ª séries, três 7ª séries e quatro 8ª séries;
- 6 classes de EJA:
 - Ciclo I – uma 4ª série;
 - Ciclo II – uma 5ª série, uma 6ª série, uma 7ª série e duas 8ª séries.

Conforme diretrizes da Coordenadoria de Educação de Campo Limpo, seu funcionamento estava distribuído em quatro turnos:

- 1º turno – 6h50min às 10h50min;
- 2º turno – 11h00min às 15h00min;
- 3º turno – 15h10min às 19h10min;
- 4º turno – 19h10min às 23h10min.

A Emef Sparapan era composta e caracterizada pela seguinte equipe técnica e corpo docente em 2006:

* Devido ao fato de ter havido em 2004 a necessidade de manter um número maior de 8ª séries no ensino regular, impedindo a oferta de 1ª séries neste ano, a Emef Sparapan, não contou com 3ª séries em 2006.

- 51 docentes^{**}:
 - 5 comissionados e não concursados;
 - 2 professores de Informática e 2 bibliotecários;
 - 30 titulares de cargo efetivo, concursados e com locação fixa;
 - 15 adjuntos de cargo efetivo na coordenadoria, sem locação fixa;
 - 5 comissionados e não-concursados.
- Equipe técnica-administrativa que começou a se constituir em 1996:
 - 1 diretora, 1 assistente de diretor, 4 auxiliares de direção e 2 coordenadoras pedagógicas;
 - 1 secretária e 1 auxiliar de secretaria;
 - 14 funcionários de apoio (inspetores de alunos, agentes escolares – limpeza e merenda – e vigias).

Também estava equipada com os seguintes recursos (materiais de apoio):

- 5 aparelhos de televisão, 5 DVD *players*, 5 VHS *players*, 6 aparelhos de som portáteis, 3 aparelhos de som fixos, 1 karaokê, 1 datashow e 2 máquinas fotográficas digitais;
- 1 videoteca e 1 biblioteca infanto-juvenil e adulta;
- 1 laboratório de Informática com 21 microcomputadores;
- 1 microcomputador e 1 impressora para os professores;
- 1 máquina de fotocópias;
- mapoteca, jogos e materiais (papéis, tintas, pincéis, massa de modelar, entre outros).

^{**} 80% do corpo docente acumulava cargos em outras unidades escolares da prefeitura e do governo estadual de São Paulo.

O prédio onde funcionava possuía quatro pavimentos. No primeiro, estavam a secretaria, a diretoria, a coordenação, a sala de professores, a sala de Informática administrativa, a cozinha dos funcionários e dois sanitários. No segundo, localizavam-se oito salas de aula e o laboratório de Informática. No terceiro, duas salas de aula, um almoxarifado, o pátio interno, a cozinha, os sanitários dos alunos, um vestiário e a sala de leitura. No último, duas quadras poliesportivas descobertas, um estacionamento e uma horta.

A manutenção do prédio e dos equipamentos era de responsabilidade da direção da escola e efetuava-se com recursos especificamente destinados para esse fim e também com verbas da Associação de Pais e Mestres (APM), sempre mediante consulta junto aos professores, comunidade escolar e APM.

Por meio de uma pesquisa sócio-econômica junto aos pais dos alunos, na tentativa de aprofundar o entendimento sobre as necessidades da comunidade local, definiu-se que a Emef Sparapan deveria promover o desenvolvimento do indivíduo e da comunidade, garantindo-lhes o acesso ao conhecimento histórico-socialmente construído, assim como contribuir para a instrumentalização destes, criando mecanismos que permitissem a transformação das suas realidades.

O Projeto Pedagógico da Emef Sparapan partia das dimensões social e cultural, o que acabava por refletir na sua prática pedagógica, geralmente guiada pelos pensamentos de Paulo Freire e que consistia em ações direcionadas à transformação do sujeito por meio da sua participação escolar; na percepção da educação como questão que está além dos limites físicos da escola; e na aprendizagem problematizadora baseada no diálogo.

Assim, considerando a crítica situação sócio-econômica da população local, esta escola vem desenvolvendo, desde 1998, iniciativas que objetivam:

- envolver a comunidade local, os alunos e outros atores escolares na busca por uma melhor relação destes com a escola;
- desenvolver um trabalho integrador entre as diversas áreas de conhecimento, nos diferentes ciclos e séries;

- buscar, por meio do diálogo, a execução de ações relacionadas ao ambiente natural e social local;
- estimular a participação da comunidade no trabalho da escola.

O Projeto Especial de Ação (PEA) de 2006, que faz parte do Projeto Pedagógico, foi desenvolvido considerando a importância de se trabalhar coletivamente as ações pedagógicas da Unidade Escolar, por meio da integração dos diferentes períodos, séries e ciclos, do aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, da atualização do professor, da participação da comunidade escolar e da continuidade das ações já estabelecidas e das iniciadas no próprio projeto. Definiram-se, então, os seguintes objetivos:

- levantar as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem e propor ações;
- oferecer espaço para estudo, pesquisa e desenvolvimento de materiais para alfabetização;
- planejar as atividades do programa São Paulo é uma Escola;
- desenvolver ações interdisciplinares específicas para os alunos do EJA;
- envolver os pais/responsáveis com o projeto da escola;
- estabelecer parcerias com outras instituições.

Destacaram-se também as seguintes iniciativas desenvolvidas em 2006 por meio de parcerias:

- Programa Mais Esporte – parceria com a Associação Atlética Banco do Brasil (AABB);
- Projeto Sorria Sparapan – parceria com a Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo (USP);
- iniciativas em Informática, Artesanato e Costura – parceria com as organizações não-governamentais Renovar, Santa Lucia e Ited;

- projeto Identificação de Oportunidades de Geração de Renda – parceria com o empresário Sr. Sami Boulos Filho;
- programa São Paulo é uma Escola – parceria com a SME-SP.

A Emef Sparapan participou também da idealização, em 1998, de outra importante iniciativa voltada para a educação pública básica local: o Projeto de Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade de Ensino (PROVE). Este foi um trabalho conjunto entre oito Emefs do Jardim São Luís e visou a capacitação dos profissionais de educação, em especial os professores, por meio do oferecimento de cursos, oficinas, palestras e seminários inter-escolas e da elaboração de revistas e livros de apoio didático pela própria equipe do projeto.

Em 2006, a Emef Sparapan conquistou destaque regional, dentre as dezenas de escolas públicas de ensino fundamental sob a Coordenadoria de Educação do Campo Limpo, na Avaliação do Rendimento Escolar (ProvaBrasil) do Inep-MEC, obtendo 9ª e 14ª colocação em Matemática e 7ª e 8ª colocação em Português, respectivamente nas 4ª e 8ª séries.

Desta forma, o melhor entendimento da situação sócio-econômica-demográfica da população do distrito Jardim São Luís, em particular dos seus jovens, ao lado do projeto sócio-político-pedagógico da Emef Sparapan, permitiram uma maior compreensão das informações obtidas junto aos atores e espaços desta escola, durante todo o processo de análise dos dados, dando assim mais qualidade à interpretação subjetiva desta pesquisa.

5 OBJETIVOS

5.1 Geral

- Investigar, junto aos professores da rede pública de ensino fundamental, a atual situação da escola e o seu papel diante das crescentes necessidades e demandas da sociedade contemporânea e do poder público, em especial no que diz respeito à saúde e ao meio ambiente.

5.2 Específicos

- identificar as concepções do professor acerca do papel da instituição Escola e do seu cumprimento pela educação pública;
- identificar as dificuldades e facilidades existentes na escola pública fundamental por meio da visão do professor;
- identificar as concepções do professor sobre as questões relacionadas à saúde e ao meio ambiente na escola pública fundamental e o tratamento dado pelo poder público a esses temas;
- investigar a situação do professor perante a atual situação da escola pública fundamental;
- sugerir diretrizes e alternativas que auxiliem na formulação de novas políticas públicas educacionais.

6 METODOLOGIA

Desde os primeiros passos desta pesquisa, e mesmo antes de sua estruturação, considerou-se a extrema necessidade de dar voz ao professor da rede pública de ensino básico, identificando suas concepções, angústias, valores e opiniões sobre questões como: o papel da escola pública, os temas *saúde* e *meio ambiente* e as funções delegadas a ele pela sociedade e pelo poder público. Procurou-se, assim, analisar a atual situação da escola pública sob a valiosa perspectiva daqueles que protagonizam a educação.

Recorreu-se, então, à metodologia qualitativa de investigação, que segundo MINAYO (1994), aprofunda o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde ao espaço mais íntimo das ações e relações humanas, tendo em seus alicerces, de acordo com LEFÈVRE et al. (2000), o princípio de que o pensamento de uma coletividade é o conjunto de representações geradas nas práticas discursivas, presentes em uma dada formação social e em um dado momento histórico.

Desse modo, considerou-se que o olhar sobre essa representação social seria o caminho ideal para a identificação desses sentimentos e valores dos professores, levando em conta a teia de significados sociais observados em suas falas e práticas cotidianas. Segundo VILLELA (2002), consiste em uma tentativa de captar o código compartilhado e apreender a lógica subjacente que possibilita a ação no cotidiano, sustentando identidades grupais e institucionalizando práticas sociais.

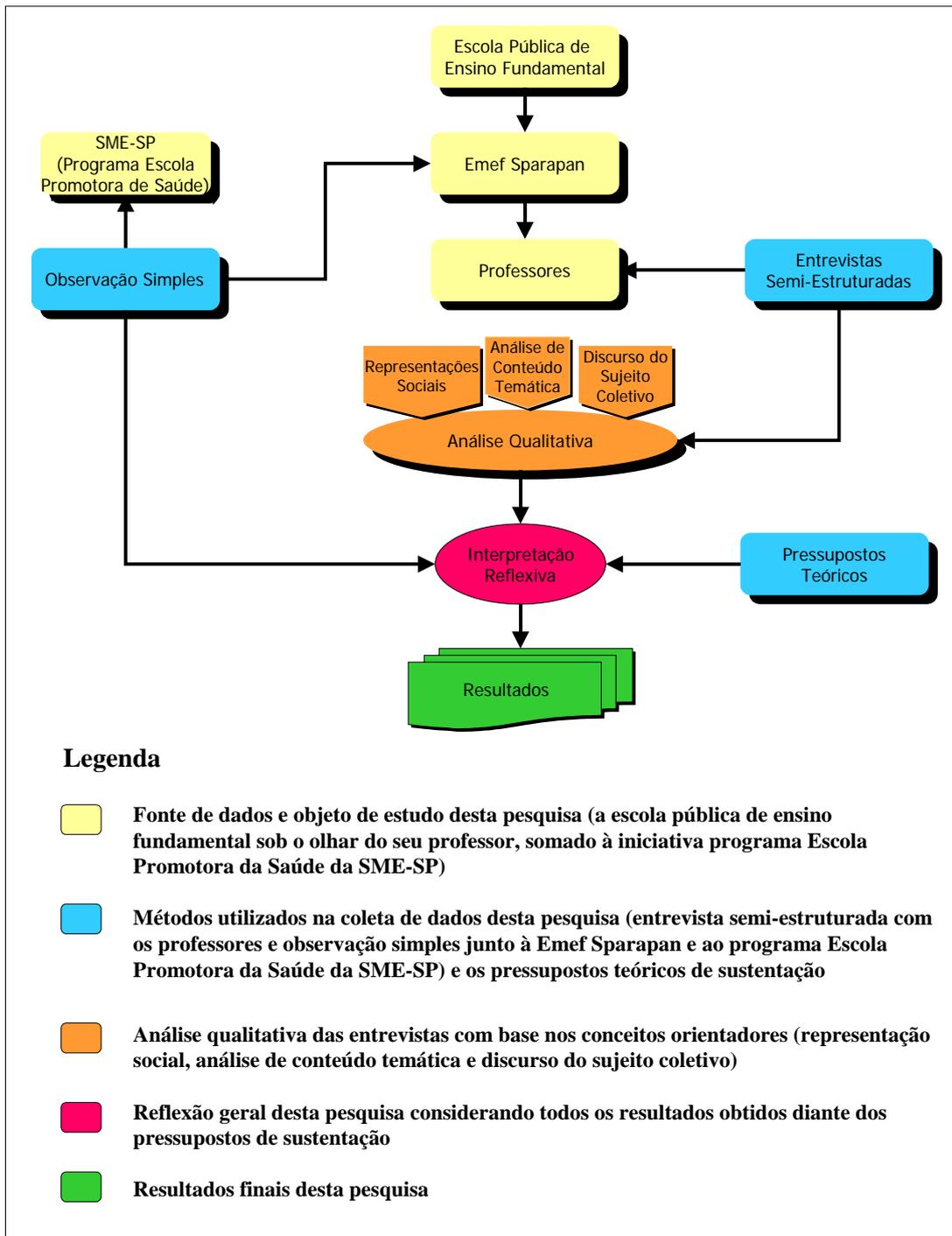
Para MOSCOVICI (1978), representação social é o senso comum de um grupo sobre um determinado tema, manifestado na construção coletiva de preconceitos, ideologias e características específicas das atividades sociais e profissionais. VILLELA (2002) reafirma que o senso comum refere-se ao dia-a-dia, e é nele que se busca entender os pressupostos das estruturas significativas desse cotidiano.

Cabe lembrar que, em uma pesquisa qualitativa, sempre haverá um maior ou menor grau de interpretação subjetiva, característica presente em todas as suas etapas, desde a problematização do assunto até a apresentação de seus resultados, sendo que essa subjetividade permite uma compreensão mais profunda do objeto investigado,

favorecendo a geração de conceitos transformadores da realidade social. De acordo com PARO (1995, p. 27), “o essencial é que se esteja consciente da presença do componente subjetivo a perpassar o discurso, evitando-se dissimulá-lo em objetividade.”

Desta forma, para esta análise qualitativa, utilizou-se a seguinte estratégia, apresentada na Figura 2 a seguir:

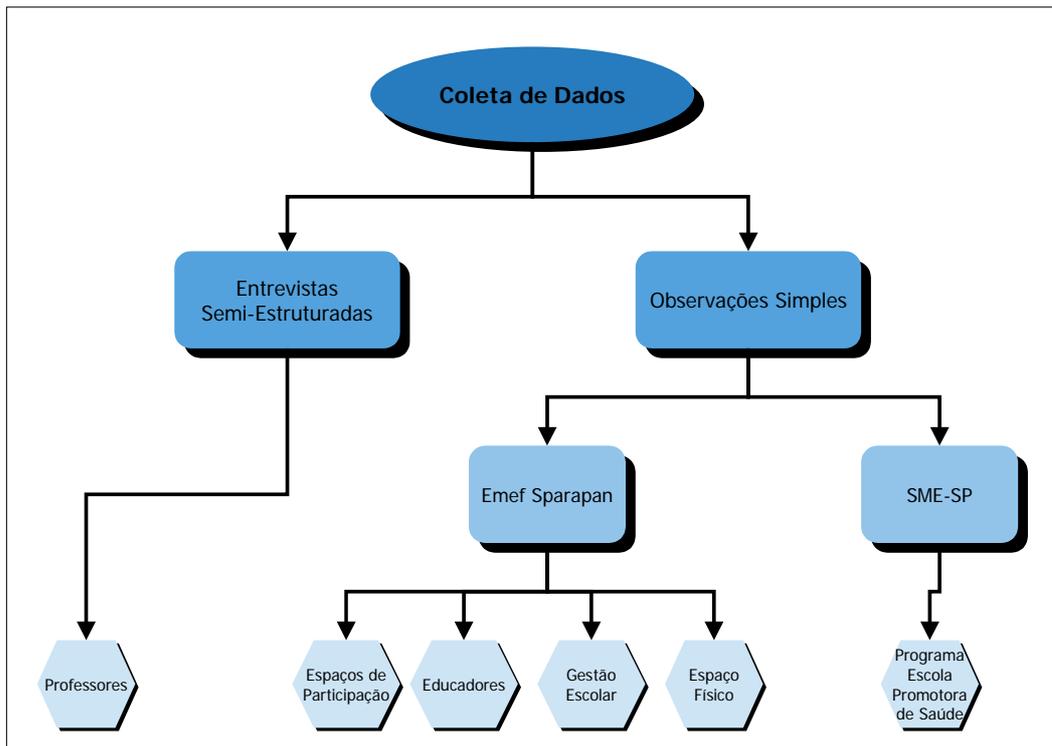
Figura 2 – Pesquisa qualitativa: panorama metodológico geral



6.1 Coleta de Dados

Estabelecidos o caminho e as estratégias metodológicas, foram definidos e desenvolvidos – conforme apresentado a seguir, na Figura 3 – os instrumentos e técnicas de coleta de dados que melhor atendessem à concretização dos objetivos aqui propostos.

Figura 3 – Métodos utilizados na coleta de dados



6.1.1 Entrevistas semi-estruturadas com os professores

Devido ao seu potencial investigativo na busca de informações legítimas, adotou-se a entrevista semi-estruturada para abordagem dos professores. Esta técnica proporciona liberdade e autonomia aos encontros, combinando perguntas abertas e fechadas que seguem procedimentos previamente estabelecidos, conforme a caracterização dos entrevistados e o roteiro de perguntas disponíveis no Anexo 2.

Para o estabelecimento de um caráter democrático na aplicação das entrevistas, optou-se pela não-adoção de critérios de seleção. Trabalhou-se, então, potencialmente, com todo o corpo docente da Emef Sparapan, com exceção dos que estavam em algum tipo de licença ou afastamento no período das entrevistas. Foi levantado um número significativo de 46 professores em atividade na escola, atuando nos Ciclo I, Ciclo II e EJA.

Conforme LÜDKE & ANDRÉ (1986), a entrevista semi-estruturada desenvolve-se dentro de um esquema básico de aplicação não-rígida, permitindo que o entrevistador faça as adaptações necessárias, devendo-se dar atenção aos seguintes pontos, no que se refere à elaboração do roteiro e à sua condução:

- apresentar as perguntas em ordem lógica de idéias, partindo das questões mais fáceis para os mais difíceis, e buscando sempre uma atmosfera amigável de diálogo;
- evitar perguntas dúbias, cada questão deve conter uma idéia;
- evitar perguntas que sugiram ou induzam respostas;
- adotar uma linguagem coerente com o entendimento do entrevistado;
- demonstrar interesse no entrevistado, olhando para ele enquanto faz as perguntas, evitando focar-se no mero registro de informações;
- não repetir questões – caso a resposta a uma pergunta não tenha sido suficiente ou esteja incompleta, refazê-la em outro momento mais oportuno;
- ter em mente que a entrevista não é um interrogatório;
- gravar e transcrever o conteúdo das entrevistas;
- completar o registro das informações logo após as entrevistas, evitando esquecimentos;
- realizar um teste do roteiro de perguntas.

De acordo com GIL (1994), por razões éticas e técnicas, a entrevista deve encerrar-se cordialmente, considerando que o entrevistado geralmente fornece as informações sem receber qualquer tipo de gratificação. Assim, é fundamental que esse

seja tratado respeitosamente, sobretudo no encerramento, quando a sua missão já foi cumprida.

A construção de um clima amigável, cordial e produtivo entre entrevistador e entrevistado consistiu também em estratégia adotada para alcançar, da melhor forma possível, os objetivos propostos nesta pesquisa. Assim, no intuito de minimizar os desconfortos e desconfianças entre pesquisador e pesquisados, que podem surgir nesse tipo de investigação, o momento oferecido aos professores teve um caráter de inclusão, funcionando como uma espécie de divã usado em psicanálise, onde esses puderam externar suas angústias, concepções, sonhos e opiniões a respeito da escola pública. Para tanto, durante os meses que antecederam o início das entrevistas, decidiu-se intensificar a presença do pesquisador no dia-a-dia da escola investigada, visando:

- o convite à participação dos professores nas entrevistas;
- o estabelecimento de um primeiro contato “quebra-gelo” entre o pesquisador e os pesquisados, para que estes ficassem mais à vontade durante a entrevista;
- o diálogo com os docentes, na sala de professores ou mesmo nos corredores, sobre o caráter da pesquisa e a importância da suas participações, tomando sempre o cuidado de não fornecer informações que poderiam interferir ou induzir respostas durante as entrevistas;
- a demonstração aos professores, através do diálogo, do envolvimento sócio-ambiental-educacional do pesquisador com o bairro onde se localiza a escola;
- o esclarecimento aos professores sobre a não-obrigatoriedade da participação na pesquisa, e sobre o caráter de sigilo e anonimato das entrevistas, no caso de haver a participação;
- a definição, junto à direção e à coordenação da escola, de uma agenda inicial de entrevistas com os professores disponíveis, isto é, aqueles que não estivessem em sala de aula e que aceitassem participar, considerando os seguintes pontos:
 - dias da semana com maior concentração de professores na escola – no caso, eram as segundas, terças e quartas-feiras;

- professores que estivessem em horários de Jornada Especial Integral (JEI) ou Jornada Especial Ampliada (JEA) na escola – no caso os períodos eram das 11h às 13h, das 15h às 17h e das 19h às 21h;
- nos outros dias e horários, as entrevistas seriam agendadas conforme a disponibilidade dos professores;
- quando um professor não pudesse comparecer à entrevista já marcada, deveria-se buscar um reagendamento.

Definiu-se também um prazo de cinco semanas para a realização das entrevistas, sendo que no final desse período seria verificada a necessidade de mais depoimentos, que então seriam buscados junto àqueles professores que gostariam de ter participado antes e não puderam.

Ao final dessas cinco semanas, compreendendo o período de 5 de junho a 4 de julho de 2006, haviam sido efetuadas entrevistas com 28 professores, sendo que outros dois haviam manifestado a vontade de não participar. Restavam, então, 16 professores que não tinham sido entrevistados, para os quais, foi oferecida uma nova oportunidade de participação. Assim, foram enviados convites personalizados a cada um deles, conforme modelo no Anexo 3, informando sobre a situação em que se encontravam os trabalhos e definindo um novo período, agora de três semanas, para a realização das demais entrevistas. Houve retorno de um docente, com quem foi agendada e realizada a entrevista. Desta forma, foram ouvidos 29 professores no total, sendo que houve a perda, por erro operacional, de uma gravação, além da não-transcrição de outras quatro, por limitação de tempo.

As entrevistas foram realizadas nas dependências da escola e planejadas para ter uma duração média de 35 minutos; na prática, essa média foi de 30min75s, sendo que a mais longa durou 68 minutos e a mais curta foi de 13 minutos. Com a devida permissão dos entrevistados, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no Anexo 1, todos os depoimentos foram gravados, totalizando 14h52min de entrevistas, para posteriormente serem transcritos e analisados em conjunto.

Muitas vezes, em algumas investigações, a despeito do caráter exaustivo dessa atividade, o procedimento de transcrição é deixado a cargo de pessoas que não estão envolvidas com o trabalho, o que pode produzir resultados de má qualidade e, conseqüentemente comprometer a pesquisa. Isso acontece, geralmente, devido ao automatismo empregado no processo e à falta de conhecimento e de tempo necessários para analisar aqueles momentos da gravação que apresentam ruídos, interrupções e falas carregadas de expressões e comportamentos que apenas o entrevistador teria como entender. Nesta situação, cabe ao pesquisador um maior rigor no controle dos dados, confrontando os resultados obtidos na transcrição com as gravações na busca de omissões, troca de palavras e erros de interpretações.

De acordo com PARO (1995, p. 26), “uma entrevista não se reduz às palavras pronunciadas; muito da complexidade dessa relação social, e da riqueza de informações que se podem dela tirar, corre o risco de se perder se o analista se restringe ao conteúdo da fala. Pausas, exclamações, gestos, hesitações, silêncios etc. – tudo isso pode ser omitido.” Assim, optou-se pela transcrição ficar a cargo do próprio pesquisador, permitindo o aproveitamento de todos os registros e observações levantados no momento de cada entrevista.

Em contraposição ao processo tradicional de gravação dos depoimentos utilizado nas pesquisas acadêmicas, que em sua grande maioria ainda se valem dos gravadores analógicos, decidiu-se pelo uso de um modelo digital que possui capacidade de quatro horas de gravação no modo de alta sensibilidade, o que garantiu enorme qualidade às gravações. Essa escolha também trouxe vantagem para o momento da transcrição, isto é, da escuta e digitação dos depoimentos, já que há maiores facilidades de manipulação neste tipo de gravação.

Visando ainda otimizar os esforços empreendidos no processo de transcrição, adotou-se a tecnologia de “reconhecimento de voz^{*}”. Assim, após uma série de experiências e partindo da premissa de que uma pessoa consegue ler um texto mais rápido do que o digita, adotou-se um *software* de mercado que permitia que o

* A tecnologia de reconhecimento de voz permite que uma pessoa fale em um microfone, conectado em um computador, gerando automaticamente um texto eletrônico correspondente à fala.

depoimento digital – gerado em gravador digital – fosse “ditado” – falado simultaneamente ao escutá-lo – pelo pesquisador, gerando automaticamente um texto, ao invés de serem digitados, como ocorre no processo tradicional.

Na intenção de alcançar a maior qualidade possível nas entrevistas, a última medida tomada antes de seu início efetivo foi a validação do planejamento e do roteiro de perguntas. Definiu-se, então, uma etapa de pré-testes, que foi realizada junto a cinco professores do Ciclo I e Ciclo II da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof^o Airton Arantes Ribeiro (Emef Airton Arantes), instituição localizada também no distrito Jardim São Luís e de perfil sócio-econômico e educacional dos seus atores muito próximo da escola pesquisada (Emef Sparapan).

O pré-teste foi realizado de forma absolutamente idêntica ao planejamento adotado para as entrevistas. Buscando-se adequações e melhorias dos questionamentos junto aos professores, foi desenvolvido um prévio roteiro de perguntas mais extenso, contendo 10 questões.

Essa etapa mostrou-se muito eficiente em seu propósito, resultando nas seguintes adequações no roteiro de perguntas*:

- redefinição de algumas perguntas, visando sua melhor compreensão por parte do professor;
- eliminação de quatro questões, por ter-se identificado nelas um caráter de generalização;
- acréscimo de duas questões focadas no entendimento dos professores sobre as ações do poder público relativas à Saúde e ao Meio Ambiente;
- desmembramento de duas questões, visando torná-las mais eficientes.

* O roteiro de perguntas final encontra-se disponível no Anexo 2.

Com a estratégia e o planejamento validados, foram iniciadas as entrevistas, buscando sempre deixar o entrevistado à vontade durante o seu depoimento e manter a neutralidade perante a escola e demais órgãos do Estado, além do sigilo da identidade das informações.

6.1.2 Observações simples na Emef Sparapan e na SME-SP

Durante o pré-teste realizado na Emef Airton Arantes, observou-se a riqueza de significados existentes na dinâmica dos espaços escolares – corredores, sala de professores, refeitório, salas de aula, entre outros – e nas inter-relações dos atores da rede pública de ensino fundamental, fatores que confirmaram a necessidade de vivenciar o cotidiano complexo desse *lôcus*, dando maior legitimidade aos resultados a serem obtidos na interpretação subjetiva da coleta de dados. Desta forma, a reflexão sobre os depoimentos se tornaria mais abrangente, alcançando melhor compreensão dos textos e subtextos presentes, assim como dos comportamentos e das práticas da escola pública.

Para melhor administrar a subjetividade inerente à investigação qualitativa, e também por não haver tempo suficiente para uma imersão etnográfica no ambiente escolar, optou-se pela técnica da observação que, segundo GIL (1994), nada mais é que o uso dos sentidos para adquirir os conhecimentos necessários em uma pesquisa, sem perder de vista, porém, o caráter científico da pesquisa. O autor diz, ainda, que “a observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida.” (p. 104)

Assim, optou-se, nesta pesquisa, pelo tipo de observação simples-sistemática, iniciada em abril de 2005, junto à gestão escolar e aos educadores da Emef Sparapan, bem como a seus espaços físicos e de participação da comunidade escolar. Procurou-se, nesse procedimento, manter o distanciamento necessário em relação aos atores escolares e à sua rotina, evitando, desta forma, a interferência nos focos de observação,

preservando a espontaneidade e a privacidade dos observados. Definiu-se, para tal, o seguinte roteiro de observação:

- espaços de participação da comunidade escolar: Reuniões de Conselho Escolar (CE); Reuniões da Associação de Pais e Mestres (APM) e eventos comemorativos da escola;
- inter-relacionamento dos professores: Reuniões do Conselho de Classe e visitas à sala dos professores;
- gestão escolar: visitas e conversas junto à direção e à coordenação da escola;
- ambiente escolar: visitas aos espaços físicos da escola, no dia-a-dia e nos eventos.

Em relação aos gestores públicos da SME-SP, buscou-se, inicialmente, estabelecer canais que facilitassem o acesso às iniciativas relacionadas à Saúde e ao Meio Ambiente na rede municipal de ensino público.

Por meio da observação simples, realizada junto à Emef Sparapan, foram obtidas informações relacionadas às iniciativas, projetos e programas da SME-SP, em boa parte formalizadas nas publicações do Diário Oficial do Município de São Paulo.

Dentre essas, destacou-se e foi selecionado para a observação simples-sistemática o programa Escola Promotora de Saúde, conforme apresentado no item 2.2, uma das principais bandeiras do então Secretário Municipal da Educação do município de São Paulo, Dr. Aristodemo Pinotti. Assim, procurou-se estabelecer uma parceria com a SME-SP que permitisse o maior acesso possível às atividades dessa iniciativa.

Estabelecido um primeiro contato e realizadas algumas reuniões com a coordenação desse programa, foram definidos os seguintes canais de comunicação com a SME-SP:

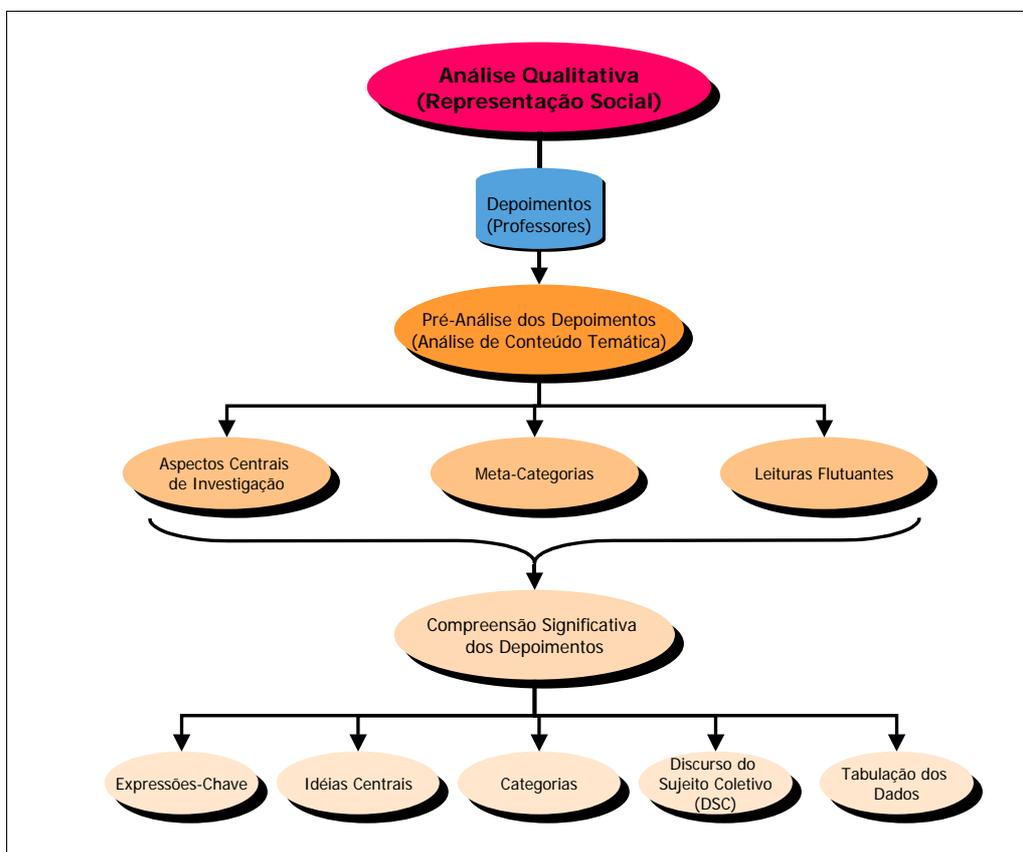
- para consultas: uma pessoa preferencial para os contatos;
- documentação: acesso à proposta do programa e ao planejamento das ações previstas para 2005 e 2006;
- participação nos eventos (apresentados e comentados no item 2.2).

6.2 Análise Qualitativa dos Depoimentos

Definidos os instrumentos e as estratégias a serem utilizados na coleta dos dados, desenvolveu-se, com base na teoria das representações sociais, o planejamento metodológico da análise qualitativa dos depoimentos, sintetizado na Figura 4, a seguir. De acordo com GIL (1994), o conceito de análise tem como objetivo principal sumarizar e organizar os dados.

Por sua eficácia na investigação de complexos objetos de estudo, como é o caso da escola pública de ensino fundamental, optou-se pela utilização da metodologia qualitativa que, segundo MINAYO (2000), permite a compreensão dos valores culturais e das representações de determinado grupo sobre temas específicos.

Figura 4 – Metodologia utilizada na análise qualitativa dos depoimentos



Para uma melhor compreensão dos depoimentos, decidiu-se pela técnica de análise de conteúdo que, de acordo com BARDIN (1979), é um método que consiste em descobrir os núcleos de sentido do discurso e cuja identificação pode contribuir para a análise do objeto de pesquisa. Para SILVEIRA (2000, p. 31), esse método “permite que se possa compreender o significado das comunicações, ou seja, seu conteúdo manifesto ou significações explícitas.”

Ao considerar as cinco possibilidades técnicas de análise de conteúdo, definidas por MINAYO (2000) – análise de expressão, análise de relações, análise de avaliação, análise de enunciação e análise temática –, decidiu-se pela utilização da última, a análise temática, por ser esta a mais adequada às necessidades desta pesquisa.

Foram definidos então os procedimentos a serem utilizados na compreensão dos significados, sentimentos e conhecimentos contidos no coletivo das narrativas. Assim, recorreu-se ao método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que segundo LEFÈVRE & LEFÈVRE (2005), consiste em reunir em um único discurso as várias narrativas individuais que se assemelham ou se complementam, de modo que o resultado fique o mais próximo do pensamento da coletividade, “uma proposta de organização e tabulação de dados qualitativos de natureza verbal obtidos de depoimentos.” (p. 15-6) Para os autores, o DSC consiste basicamente na análise do material verbal obtido extraíndo-se as idéias centrais e as suas correspondentes expressões-chave de cada um dos depoimentos, sendo que essas últimas compõem um ou vários discursos-síntese.

Após a realização, transcrição e definição do caminho metodológico, iniciou-se a análise qualitativa dos depoimentos dos professores, por meio das etapas apresentadas a seguir.

6.2.1 Pré-análise dos depoimentos (Foco Individual)

Esta etapa voltou-se para a identificação do pensamento de cada professor, utilizando a análise de conteúdo com foco temático, a partir do objetivo de investigação de cada questão do roteiro de perguntas, ficando a construção das representações

sociais coletivas para a próxima etapa. Assim, a pré-análise dos depoimentos progrediu da seguinte forma:

- **Aspectos centrais de investigação:** definição e denominação inicial dos principais eixos direcionadores desta pesquisa, por meio do agrupamento e síntese das idéias centrais presentes nas questões do roteiro de perguntas. Foram levantados cinco aspectos centrais de investigação:
 - Papel da instituição Escola;
 - Dificuldades e facilidades no ensino público fundamental;
 - Situação do professor no ensino público fundamental;
 - Saúde e meio ambiente no ensino público fundamental;
 - Poder público e o ensino público fundamental.

- **Meta-categorias:** análise das questões do roteiro de perguntas, identificando previamente e quando possível, prováveis meta-categorias ou grupos de respostas, favorecendo o processo de investigação nas leituras flutuantes. Para exemplificar, na questão 2 - **“Você acha que a escola pública está conseguindo cumprir esse papel? Fale um pouco sobre isso.”** – foram definidos, inicialmente, dois campos de pensamento ou meta-categorias: *Cumpra o seu papel e Não cumpra o seu papel*;

- **Leituras flutuantes:** realização de leituras integrais dos depoimentos transcritos, quantas vezes forem necessárias e de acordo com MINAYO (2000), sem efetuar interpretações, marcando simplesmente palavras, expressões, frases, parágrafos e trechos. Nesta pesquisa, foram realizadas leituras horizontais, isto é, analisou-se a resposta de todos os entrevistados para a mesma questão e só depois partiu-se para a questão seguinte. Quando possível, efetuou-se a associação de uma idéia, surgida no depoimento, com alguma meta-categoria, e, quando isso não foi possível, definiu-se uma nova meta-categoria para esta idéia. Pelo fato de surgirem, em uma determinada questão, respostas contendo concepções referentes a uma outra questão, para efetuar as marcações dessas idéias associou-se a cada uma das questões uma

cor específica. Para SILVEIRA (2000), as inúmeras leituras e as marcações nas narrativas asseguram um contato mais íntimo com o material, permitindo um delineamento das idéias expressas.

6.2.2 Compreensão significativa dos depoimentos (Foco Coletivo)

Para compreender o pensamento coletivo dos professores entrevistados, através de seus depoimentos individuais, utilizou-se, conforme já citado, o método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), baseado nas seguintes figuras metodológicas:

- **Expressões-Chave:** por meio das marcações realizadas nas leituras flutuantes, foram selecionadas e recortadas expressões-chave, que, segundo LEFÈVRE & LEFÈVRE (2005, p. 17), são “pedaços, trechos ou transcrições literais do discurso, que revelam a essência do depoimento ou, mais precisamente, do conteúdo discursivo dos segmentos em que se divide o depoimento”;
- **Idéias Centrais:** a partir do levantamento das expressões-chave, buscou-se uma síntese do conteúdo discursivo, isto é, a percepção de cada entrevistado. Para LEFÈVRE & LEFÈVRE (2005, p. 17), idéia central “é um nome ou expressão lingüística que revela e descreve, da maneira mais sintética, precisa e fidedigna possível, o sentido de cada um dos discursos analisados e de cada conjunto homogêneo de expressões-chave, que vai dar nascimento, posteriormente, ao DSC. É importante assinalar que a idéia central *não é uma interpretação, mas uma descrição* do sentido de um depoimento ou de um conjunto de depoimentos”;
- **Categoria (Agrupamento de Idéias Centrais):** agrupou-se as idéias centrais de mesmo sentido ou de sentido equivalente ou complementar em uma só idéia-síntese, uma categoria. Neste ponto, a unidade de análise deixa de ser o discurso de cada entrevistado para dar lugar ao discurso do coletivo entrevistado;
- **Discurso do Sujeito Coletivo:** baseando-se nas idéias centrais associadas a cada categoria, partiu-se para a elaboração dos discursos-síntese, as

verdadeiras representações sociais desse coletivo investigado, composto pelos recortes dos depoimentos individuais representados pelas expressões-chave já selecionadas;

- **Tabulação dos resultados:** para a melhor organização e visualização dos resultados da análise, e com base nas meta-categorias, idéias centrais e expressões-chave, foram desenvolvidos os seguintes quadros:
 - Quadros de Categorização – apresentação das meta-categorias e categorias levantadas, organizadas segundo os cinco aspectos centrais de pesquisa e pelas questões do roteiro de perguntas;
 - Painel Geral do DSC* – apresentação geral dos resultados, organizados segundo os aspectos centrais de pesquisa e pelas questões do roteiro de perguntas, contendo as meta-categorias, as categorias, as idéias centrais, as expressões-chave, o entrevistado e o DSC.

* Encontra-se disponível no Anexo 4, um exemplo do Painel Geral do DSC.

6.3 Interpretação Reflexiva

Finalmente, partiu-se para uma interpretação reflexiva dessas informações, articulando todos os resultados obtidos – desde as informações conseguidas por meio da observação simples na Emef Sparapan e na SME-SP, até a análise qualitativa dos depoimentos – sintetizados no discurso coletivo dos professores, relacionando-os aos referenciais teóricos utilizados neste estudo.

Segundo GIL (1994), o conceito de interpretação procura dar um sentido mais amplo à investigação, relacionando os resultados obtidos na análise de conteúdo com foco temático a outros conhecimentos. Para GOMES (1994, p. 78), a interpretação qualitativa de dados “baseia-se no encontro que realizamos com os fatos surgidos na investigação e é, ao mesmo tempo, ponto de partida e ponto de chegada da análise. As comunicações individuais, as observações de condutas e costumes, a análise das instituições e a observação de cerimônias são aspectos a serem considerados.”

6.4 Aspectos Éticos

Por tratar-se de uma investigação que utiliza como principal instrumento as entrevistas individuais não obrigatórias, a instituição e os professores envolvidos nesta pesquisa não correram nenhum tipo de risco. Foi garantido o anonimato dos entrevistados, podendo a aplicação da entrevista ser suspensa ou encerrada a qualquer momento, conforme declarado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (vide Anexo 1).

Todos os procedimentos metodológicos aplicados na presente pesquisa respeitaram as exigências éticas e estão de acordo tanto com as Normas e Diretrizes da Resolução 196/1996 quanto com outras do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde.

7 RESULTADOS E REFLEXÕES

Mesmo sendo esta, efetivamente, uma pesquisa social de cunho qualitativo, considera-se necessária, como introdução aos resultados e reflexões da análise qualitativa dos depoimentos dos professores, a apresentação de algumas categorizações referentes ao grupo de docentes participantes.

7.1 Caracterização dos Professores Participantes

As informações apresentadas aqui são referentes às fichas de Categorização do Entrevistado*, preenchidas pelos professores no início de cada entrevista, e que evidenciam, conforme o Quadro 2, a seguir, algumas de suas características pessoais e profissionais, sendo que essas últimas foram organizadas da seguinte forma: aspecto geral; relativo à Emef Sparapan; e relativo a outras escolas.

Quadro 2 – Perfil pessoal e profissional dos professores entrevistados

Código de campo alterado

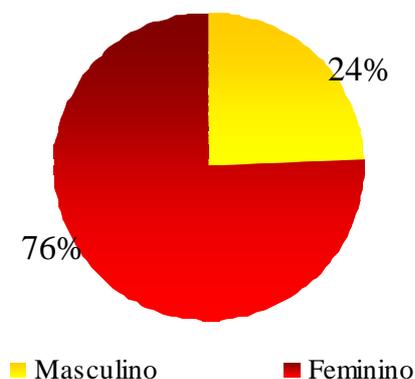
Características		Variáveis de Pesquisa
▪ Pessoais		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Idade ▪ Sexo ▪ Local de residência (cidade e bairro) ▪ Tipo de rede de ensino em que os filhos estudavam ou haviam estudado
▪ Profissionais	▪ Geral	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tempo de Magistério ▪ Graduação (curso e instituição)
	▪ Emef Sparapan	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Níveis de ensino ▪ Tipo de jornada ▪ Situação funcional
	▪ Outras Escolas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipo de rede de ensino das outras escolas em que atua

* Modelo da ficha de Caracterização do Entrevistado encontra-se disponível no Anexo 2.

Apresenta-se, a seguir, a distribuição das informações coletadas através de cada uma dessas variáveis de pesquisa.

Em relação às características pessoais dos professores, verificou-se, conforme Figura 5, a seguinte distribuição por gênero:

Figura 5 – Distribuição dos professores entrevistados por gênero



Conforme o esperado, pelo fato de a educação de ensino básico ser, ainda hoje, um reduto profissional predominantemente feminino, o que se trata de uma questão histórica, cultural e econômica, o grupo entrevistado era composto por uma maioria de mulheres, 76% dos professores.

Segundo pesquisa* realizada pela UNESCO (2004), que avaliou os aspectos sociais, econômicos e profissionais dos docentes do ensino fundamental e médio no Brasil, 81,3% deles são mulheres e 18,7% são homens, sendo que a maior proporção de professoras encontra-se no ensino fundamental, ao passo que no ensino médio prevalecem os professores.

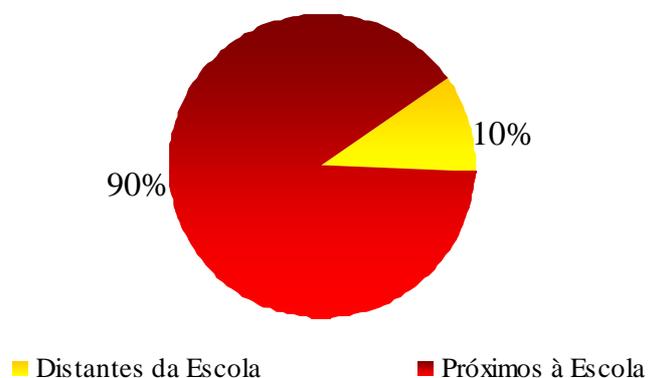
Relacionado a distribuição dos professores por idade, segundo a Tabela 1 a seguir, verificou-se que 65,5% dos participantes estavam com idade entre 31 e 50 anos.

* Levantamento realizado em 2002 com 5.000 professores de 27 unidades federativas, sendo que 82,2% deles atuavam na rede pública de ensino e 17,8% na rede particular.

Tabela 1 – Distribuição dos professores entrevistados por idade

Idade	Professores Entrevistados	%
21 a 30 anos	3	10
31 a 40 anos	10	34,5
41 a 50 anos	9	31
51 a 60 anos	5	17,5
Acima de 60 anos	2	7
Total	29	100

Em relação ao local de residência – região, cidade e bairro –, constatou-se que, dos 29 professores entrevistados, 23 residiam na zona sul da cidade de São Paulo, onde está localizada a Emef Sparapan, e três moravam em cidades vizinhas – Taboão da Serra e Itapeperica da Serra. Concluiu-se então que, a maioria deles, 90%, procurava equacionar a questão relacionada à distância entre o local de trabalho e de residência, conforme mostra a Figura 6, a seguir.

Figura 6 – Distribuição dos professores entrevistados por região onde residiam

Do total de professores entrevistados, 17 deles tinham filho(s), os quais estudavam ou haviam estudado nos seguintes tipos de escola, conforme apresentado na Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – Local em que os filhos dos professores entrevistados estudavam ou haviam estudado

Rede de Ensino	Professores Entrevistados	%
Pública	3	18
Particular	14	82
Total	17	100

Observou-se, assim, que 82% dos professores que tinham filhos não confiava a educação destes à rede pública de ensino, fosse a escola municipal ou estadual. Esta questão será novamente abordada na apresentação dos resultados da análise relativa ao cumprimento pela escola pública do seu papel, no aspecto *Papel da Instituição Escola*, no item 7.2.

Em relação aos aspectos gerais das características profissionais desses professores, revelou-se que 76% dos entrevistados, conforme apresenta a Tabela 3 a seguir, exerciam o magistério havia mais de 10 anos, do que se deduz que a Emef Sparapan contava com um corpo docente experiente, o que consistiu em uma característica importante do principal objeto desta pesquisa.

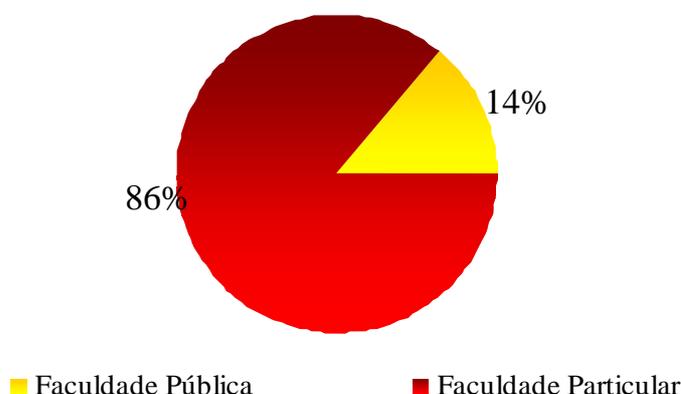
Tabela 3 – Distribuição dos professores entrevistados por tempo de magistério

Tempo de Magistério	Professores Entrevistados	%
até 10 anos	7	24
11 a 20 anos	14	48
mais de 20 anos	8	28
Total	29	100

Todos os professores participantes haviam cursado o ensino superior, sendo que as principais graduações eram: Pedagogia, Letras, História, Geografia, Educação Física e Matemática. Conforme apresenta a Figura 7 a seguir, 86% deles eram formados em instituições particulares localizadas na zona sul da cidade de São Paulo, ou naquelas

mais tradicionais, como a PUC e a Belas Artes, localizadas em outras regiões da cidade.

Figura 7 – Distribuição dos professores entrevistados por tipo de Faculdade em que se graduaram



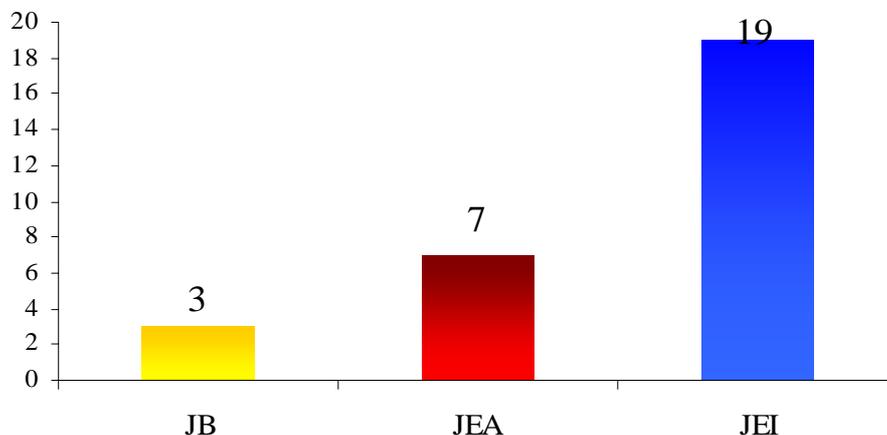
De acordo com a Tabela 4 a seguir, 77% dos entrevistados lecionavam exclusivamente no Ciclo I ou no Ciclo II do ensino fundamental. O restante atuava da seguinte forma: unicamente na Educação de Jovens e Adultos (EJA); tanto no Ciclo I quanto no Ciclo II, no caso dos professores de Educação Física, de Artes e do professor orientador em Informática Educativa (POIE); e tanto no EJA quanto no Ciclo II, no caso do professor de Educação Artística. No estado de São Paulo, o ensino fundamental público está dividido em Ciclo I, da 1ª a 4ª série; Ciclo II, da 5ª a 8ª série; e EJA, que abrange da 1ª a 8ª série e ocorre no período noturno.

Tabela 4 – Distribuição dos professores entrevistados por nível de ensino no qual lecionavam

Níveis de Ensino	Professores Entrevistados	%
Ciclo I	12	42
Ciclo II	10	35
EJA	3	10
Ciclo I e Ciclo II	3	10
EJA e Ciclo II	1	3
Total	29	100

Conforme apresentado na Figura 8 a seguir, a maior parte dos entrevistados – 19 professores –, cumpria Jornada Especial Integral (JEI), sendo que os outros cumpriam Jornada Especial Ampliada (JEA) ou Jornada Básica (JB).

Figura 8 – Distribuição dos professores entrevistados por jornada de trabalho



De acordo com a Lei nº 11.434, referente à organização dos quadros de profissionais de educação da Prefeitura de São Paulo e ao re-enquadramento dos cargos e funções, uma hora-aula tem a duração de 45 minutos e as jornadas de trabalho são definidas da seguinte forma (SÃO PAULO, 1993):

- JB (Jornada Básica):
 - Para professores titulares: 18 horas-aula e duas horas-atividade* semanais, perfazendo 120 horas-aula mensais;
 - Para professores adjuntos: nove horas-aula e uma hora-atividade semanais, mais as horas prestadas conforme as atribuições, até o limite de nove horas-aula e uma hora-atividade semanal, perfazendo até 120 horas-aula mensais;
- JEA (Jornada Especial Ampliada) – 25 horas-aula e 5 horas-atividade semanais, perfazendo até 180 horas-aula mensais;

* Compreende-se por hora-atividade o tempo que o profissional de educação tem para o desenvolvimento de atividades extra-classe, tais como reuniões pedagógicas, preparação das aulas, pesquisa e seleção de material, e correção de avaliações.

- JEI (Jornada Especial Integral) – 25 horas-aula e 15 horas-atividade semanais, perfazendo até 240 horas-aula mensais.

A maior parte dos entrevistados nesta pesquisa cumpria JEI, contando assim com 15 horas-aula semanais para atividades extra-classe, o que, a princípio, consistia em um aspecto favorável a seu engajamento, envolvimento e cooperação nas iniciativas planejadas pela escola.

A Tabela 5, a seguir, revela que a maior parte dos entrevistados, 63% deles, era composta por professores titulares da escola, enquanto que a menor parte encontrava-se nas situações funcionais de adjunto, estável ou comissionado. Isso significava que a Emef Sparapan possuía um quadro de professores com baixa rotatividade, o que provavelmente favorecia sua administração e organização e dava-lhe melhores condições para atingir suas metas.

Tabela 5 – Distribuição dos professores entrevistados por situação funcional

Situação Funcional	Professores Entrevistados	%
Estável	1	3
Comissionado	3	10
Adjunto	7	24
Titular	18	63
Total	29	100

De acordo com a Lei nº 11.229, a rede pública municipal de ensino fundamental de São Paulo compõe-se dos seguintes cargos, apresentados aqui sob a perspectiva das formas de provimento (SÃO PAULO, 1992):

- Titular de Ensino Fundamental I: provimento por concurso de acesso aos já integrantes do Magistério Municipal e por meio de concurso público. Faz-se necessária habilitação específica no ensino médio ou o curso superior em Pedagogia, que corresponde à licenciatura plena ou de curta duração;

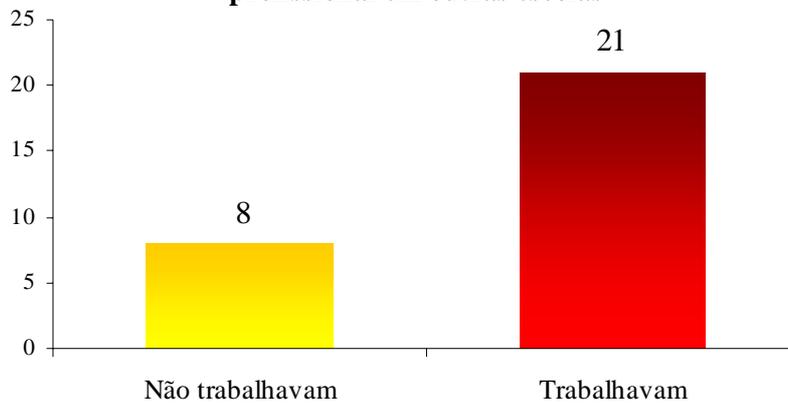
- Titular de Ensino Fundamental II: provimento por concurso de acesso aos integrantes da carreira do Magistério Municipal e por meio de concurso público. Faz-se necessária habilitação específica em nível superior correspondente à licenciatura plena ou de curta duração;
- Adjunto de Ensino Fundamental I: provimento por meio de concurso público. Faz-se necessária habilitação específica no ensino médio ou o curso superior em Pedagogia, correspondente à licenciatura plena ou de curta duração;
- Adjunto de Ensino Fundamental II: provimento por meio de concurso público. Faz-se necessária habilitação específica em nível superior, correspondente à licenciatura plena ou de curta duração;
- Substituto/Comissionado de Ensino Fundamental I e II: Faz-se necessária habilitação específica de grau superior, correspondente à licenciatura plena ou de curta duração;
- Estável: a Constituição Federal Brasileira de 1988 conferiu estabilidade aos docentes que tinham determinado tempo de magistério, independente da habilitação de grau superior. Esses profissionais têm limitação relacionada à promoção trabalhista e não permite à eles a escolha da sede escolar. Este cargo está dentro dos chamados instituídos na vacância.

No que diz respeito ao vínculo dos professores com outras instituições escolares, conforme apresentado na Figura 9 a seguir, constatou-se que 72%, ou 21 entrevistados, lecionavam também em outras escolas, sendo que 18 deles atuavam em mais uma, e três atuavam em mais duas escolas. Segundo a UNESCO (2004), uma parte significativa dos professores, 41,5%, trabalhava em duas ou mais escolas, sendo que, no ensino fundamental, 43,9% dos docentes possuem sob sua responsabilidade mais de 200 alunos.

Dos oito professores que lecionavam apenas na Emef Sparapan, seis tinham jornada de trabalho integral (JEI) e eram titulares, indicando a possibilidade de que o professor titular com jornada integral de trabalho tende a concentrar suas atividades em

uma única escola, o que favorece um maior envolvimento desses docentes com as iniciativas da escola, com os alunos e com a comunidade local. Este aspecto será abordado mais adiante, no item 7.2, dentro das dificuldades da escola pública de ensino fundamental, na categoria *Grande rotatividade de professores*.

Figura 9 – Distribuição dos professores entrevistados, segundo o exercício profissional em outras escolas



Todas as informações apresentadas anteriormente evidenciam a diversidade de perfis, pessoais e profissionais, dos professores participantes. Nas suas experiências acumuladas ao longo dos muitos anos de magistério, incluía-se a passagem por inúmeras escolas da rede pública municipal, estadual e particular, além do contato com um sem-número de mudanças nas políticas públicas educacionais, ocorridas conforme a alternância de gestores públicos e seus respectivos partidos políticos.

Esse quadro reforça a estratégia e metodologia utilizadas, embasada em uma abordagem qualitativa com vistas ao aprofundamento investigativo, focada em um grupo de professores de uma única escola, representante do pensamento coletivo dos docentes da rede pública de ensino fundamental. Assim, os resultados apresentados vão muito além da escola pesquisada e contribuem para uma ampla reflexão acerca do ensino fundamental público nas esferas regional, municipal, estadual e federal.

Assim, para que se pudesse compreender melhor as informações obtidas na coleta de dados, considerou-se as amplas e interdisciplinares questões da escola pública de ensino fundamental, como é o caso da multiplicidade de condicionantes

relacionados aos aspectos social, político, ambiental, econômico e cultural dos atores da comunidade escolar, e as suas inter-relações. Segundo PARO (2001b, p. 123):

“não há dúvida de que, sem a compreensão de categorias referentes às determinações mais amplas da vida na sociedade, não é possível entender o que se passa em qualquer recorte específico da realidade humano-social. Porém, quando se trata de oferecer suporte teórico para a compreensão de uma realidade específica, no caso a educação escolar, o que não se pode é permitir que a legítima preocupação com elementos e generalizações [...] leve a uma negligência precisamente da realidade concreta que se quer elucidar.”

O autor desenvolve essa questão afirmando que não se deve cair na análise meramente fenomenológica de uma realidade específica, mas sim levar em conta a mútua determinação entre a realidade mais ampla e aquela que se toma como objeto de estudo, atribuindo-lhes o mesmo nível de importância.

7.2 Apresentação Reflexiva dos Resultados

Concluída a caracterização pessoal e profissional dos professores, apresentam-se, a partir de agora, e de forma reflexiva e sustentada, os resultados referentes aos cinco aspectos centrais desta investigação, conforme disponível no Quadro 3 a seguir.

Buscou-se, concomitantemente à apresentação dos discursos coletivos (DSCs), que trazem as representações sociais desses docentes, desenvolver um diálogo significativo e também fundamentado em experiências e conhecimentos produzidos por pensadores e pesquisadores da educação, possibilitando uma maior compreensão desses aspectos, assim como, evitar uma abordagem vazia e puramente descritiva.

Considerando a complexidade e a multicausalidade dos determinantes contemporâneos relacionados à qualidade da educação básica pública, BOHM (2005), afirma que o principal propósito do diálogo é percorrer o processo do pensamento, não só os conteúdos, e mudar como ele acontece coletivamente, como ele se forma, buscando assim alternativas à visão fragmentada e reducionista de relevantes questões que assolam o mundo.

Desta forma, buscou-se o entendimento realista e verdadeiro das idéias contidas no pensamento coletivo dos professores da escola pública de ensino fundamental, identificando suas causas, bem como suas possíveis conseqüências para o sistema de educação pública.

Quadro 3 – Aspectos de investigação e questões associadas

Aspectos de investigação	Questões associadas*
Papel da instituição Escola	<p>Q1 – Na sua opinião, qual é o verdadeiro papel da instituição Escola?</p> <p>Q2 – Você acha que a escola pública está conseguindo cumprir esse papel? Fale um pouco sobre isso.</p>
Dificuldades e facilidades no ensino público fundamental	<p>Q3 – Quais dificuldades você tem encontrado na escola pública?</p> <p>Q4 – Quais sugestões você daria para minimizar ou resolver essas dificuldades?</p> <p>Q5 – Quais facilidades você tem encontrado na escola pública?</p>
Situação do professor no ensino público fundamental	<p>Q6 – Como você se sente nesse contexto da escola pública?</p>
Saúde e Meio Ambiente no ensino público fundamental	<p>Q7 – Tem gente que acha que a escola deveria trabalhar questões ligadas à saúde. O que você acha disso? Na sua opinião, como deveriam ser abordadas essas ações?</p> <p>Q8 – Os gestores públicos têm trazido alguma proposta para trabalhar questões ligadas à saúde nas escolas? Quais? O que você achou disso?</p> <p>Q9 – Tem gente que acha que a escola deveria trabalhar questões ligadas ao meio ambiente. O que você acha disso? Na sua opinião, como deveriam ser abordadas essas ações?</p> <p>Q10 – Os gestores públicos têm trazido alguma proposta para trabalhar questões ligadas ao meio ambiente nas escolas? Quais? O que você achou disso?</p>
Poder público e o ensino público fundamental	<p>Este aspecto permeia todos os anteriores, o que faz com que apareça em todas as questões do roteiro de perguntas e que esteja implícito em todos os aspectos de investigação.</p>

* Questões retiradas do Roteiro de Perguntas, disponível no Anexo 2.

7.2.1 Papel da instituição Escola

Neste primeiro aspecto de investigação, buscou-se, junto aos professores, desvelar suas opiniões sobre o atual papel da instituição Escola diante do acúmulo de necessidades e demandas provenientes da sociedade contemporânea.

Para tal, utilizou-se a questão “**Na sua opinião, qual é o verdadeiro papel da instituição Escola?**”, de onde surgiu a maioria das concepções referentes a este aspecto, embora algumas delas tenham ocorrido a partir dos depoimentos relacionados às outras questões aplicadas*.

No Quadro 4, a seguir, apresenta-se o mapa das categorias identificadas junto às concepções dos professores que fazem menção ao papel da instituição Escola.

Quadro 4 – Categorização do papel da instituição Escola

Aspecto 1	Papel da Instituição Escola
<i>Na sua opinião, qual é o verdadeiro papel da instituição Escola?</i>	
Meta-Categorias	Categorias
1. Conhecimento	1.1 Transmitir conhecimentos 1.2 Preparar para o trabalho
2. Valor Humano	2.1 Formar valores humanos positivos 2.2 Educar para a cidadania 2.3 Despertar as potencialidades do aluno
3. Social**	3.1 Ser assistencialista 3.2 Ser um espaço socializador
4. Conhecimento e Valor Humano	4.1 Transmitir conhecimentos e formar valores humanos positivos

* A ocorrência de idéias em uma questão, referenciando um objetivo de uma outra, vale para todas as questões do roteiro de perguntas.

** A Meta-Categoria *Social* refere-se especificamente ao papel social da escola pública e não da instituição Escola.

Essas concepções relacionaram o papel da instituição Escola a quatro grandes campos de pensamento ou meta-categorias: *Conhecimento*; *Valor Humano*; *Social*; e *Conhecimento e Valor Humano*.

No campo *Conhecimento*, as idéias centrais identificadas demonstraram que esses profissionais pensavam a instituição Escola como um *locus* de exercício das funções *Transmitir conhecimentos* e *Preparar para o trabalho*.

Assim, conforme evidenciado no discurso a seguir, uma parte considerável dos professores concebia a escola unicamente como espaço que transmite os conhecimentos acumulados pela humanidade às gerações futuras, e consideravam também que todos os demais atores sociais deveriam educar. Além disso, a escola teria o propósito de sistematizar, socializar e democratizar esses conhecimentos, considerando a diversidade e as necessidades individuais e contextualizadas do aluno e, preferencialmente, despertando nele o interesse pelo aprender, pela educação e pela escola. Acreditavam, ainda, que o indivíduo poderia, a qualquer momento, recorrer a uma escola para se aperfeiçoar ou se atualizar dentro de sua área de interesse.

*“A escola seria só para ensinar mesmo, passar os conteúdos. Assim, a principal função da escola é socializar o saber, não tem outro rumo! Se o aluno quer se reciclar na área que ele estiver, ele sempre vai procurar uma escola. Seja ela qual for. [...]”** Devido, então, à quantidade de informações que nós temos no mundo hoje, é necessário a escola para estar retransmitindo os saberes acumulados da humanidade para as gerações futuras. [...] Eu acho que é preciso estar acolhendo as crianças, estar orientando, estimulando a criatividade, o gostar de aprender, fazendo-as se interessar mesmo pela parte da escola, que é dar conhecimento para os alunos, ampliando o que eles já conhecem.” (DSC dos Professores)

Para ASBAHR & SANCHES (2006), é por intermédio da educação que os indivíduos se humanizam e assimilam a cultura produzida historicamente, evitando, assim, um recomeçar do zero a cada nova geração. PARO (2001a) reforça essa posição afirmando que a escola é o local onde se dá ou deveria dar-se a educação sistematizada,

* Sempre que aparecer reticências entre colchetes [...] nos discursos indicará que houve supressão de parte do DSC.

fornecendo aos indivíduos o mínimo de elementos suficientes para a vida em sociedade.

Desta forma, considera-se a educação o caminho de acessibilidade à produção do conhecimento, enquanto a escola é o principal espaço de promoção desse conhecimento. Contudo, segundo FREIRE (1996, p. 22), é preciso “que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que *ensinar não é transmitir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”

Outros docentes entenderam que a escola deveria orientar profissionalmente o aluno, preparando-o para o mercado de trabalho, por meio da aprovação no vestibular das melhores universidades do país. Atualmente, essa concepção é considerada um dos principais indicadores do cumprimento da função de uma escola, tendo-se tornado uma obsessão de boa parte da sociedade e, por isso mesmo, é utilizada como estratégia de mercado da rede particular de ensino.

Esses professores acreditavam, também, que as antigas escolas da rede pública cumpriam bem essa função, sendo que, geralmente, seus alunos não precisavam de cursinhos preparatórios para ingressar em uma boa faculdade, conforme evidenciado no seguinte discurso, “não é mais aquela instituição que você vinha para ensinar, orientar, direcionar o aluno para seguir uma profissão, encaminhá-lo, orientar mesmo. Não precisava de cursinho para entrar numa faculdade, para entrar numa USP, não tinha necessidade, ele já saía da escola pública preparado.” (DSC dos Professores)

Sobre essa concepção, PARO (2001a) afirma que, sempre que se procura saber, em pesquisas de campo, qual a função da escola, boa parte das respostas dos educadores convergem para a questão do trabalho, ou melhor, do emprego; para uns, trata-se da necessidade imediata do emprego, enquanto outros, com maior expectativa, têm em vista o vestibular e um emprego melhor.

Desta forma, este pensamento indicava que a instituição Escola deveria promover a expectativa de ascensão sócio-econômica do aluno, transmitindo-lhe os

conhecimentos necessários à sua colocação no mercado de trabalho, idéia diretamente ligada àquela apresentada anteriormente, referente à preparação para o vestibular.

PARO (2001a) alerta, mais uma vez, sobre o equívoco cometido por educadores dos setores público e privado, ao tentar vincular a importância da escola à preparação para o mercado de trabalho. Em primeiro lugar, esses educadores defendem que a escola só adquire status quando busca na economia as razões de sua relevância, esquecendo-se, assim, da função cultural dessa instituição. Outra consideração errônea remete à incapacidade de um indivíduo iletrado ou com pouca formação conseguir um emprego, o que não passa de uma falácia, pois sabe-se que ainda há grande aceitação desta camada da população pelos setores mais simples, e, portanto, é preciso estar claro que a escola não é geradora de empregos. O terceiro engano refere-se à crença de que o mercado de trabalho requer uma demanda cada vez maior de pessoas com formação acadêmica, sendo que, na verdade, essa oferta é relativamente pequena, se comparada àquela destinada aos cargos que não necessitam dessa formação. Então, querer servir ao capital, portanto, substituindo suas funções originais pelo foco no futuro profissional do aluno, tem sido o grande equívoco da escola básica.

No campo Valor Humano, as idéias centrais identificadas mostraram que esses profissionais pensavam a instituição Escola como um lócus responsável por *Formar valores humanos positivos; Educar para a cidadania; e Despertar as potencialidades do aluno.*

Uma parte dos entrevistados acreditava, então, que a escola deveria atuar na formação de valores humanos positivos, suprimindo a deficiência encontrada na família do aluno e produzindo novos comportamentos e atitudes. O aluno desenvolveria grande parte desses valores na própria escola e, portanto, esta deveria ser dotada de suficiente potencial de transformação, gerando novas perspectivas aos seus frequentadores.

Constata-se, então, a partir dessa idéia, a necessidade de a escola assumir pedagogicamente uma postura que vá muito além da monótona aplicação de conteúdos das disciplinas tradicionais e da mera transmissão de conhecimentos, geralmente medidos em exames nacionais e internacionais e nos próprios vestibulares. Segundo IOSCHPE (2006), além do exame Pisa (Programme for International Student

Assessment), da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), atualmente existem também outros três sistemas de testes nacionais na educação, sendo urgente e necessária sua reestruturação para que se inclua a análise da alfabetização na 1ª série. O Saeb (Sistema Nacional da Educação Básica), aplicado na 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio; o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), realizado a partir da participação espontânea de alunos na 3ª série do ensino médio; e o ProvaBrasil, que mede o nível de conhecimentos universais dos alunos na 4ª e 8ª séries do ensino fundamental. Portanto, há dois testes aplicados na 4ª e 8ª séries, dois aplicados no ano de conclusão do ensino médio, mas nenhum para a 1ª série do ensino fundamental.

É preciso que a escola verdadeiramente inclua em seu currículo temas pertinentes à formação crítica, reflexiva e contextualizada dos alunos, bem como promova a renovação de valores e atitudes dos mesmos, visando, assim, a construção de um mundo socialmente justo, ambientalmente sustentável, economicamente equitativo, culturalmente respeitoso e politicamente ético.

Na opinião de uma outra parte dos professores entrevistados, a instituição Escola deveria oferecer uma educação focada na cidadania, tornando o aluno mais ativo, politizado e questionador, permitindo-lhe melhor compreensão sobre o contexto em que está inserido e promovendo, assim, sua autoconscientização. Conforme o discurso a seguir, seria preciso:

“Fazer eles compreenderem um texto, ler um texto e fazer o entendimento sabendo o que ele está lendo, o porquê ele está lendo, ele saber analisar e entender aquilo, o porquê de tudo aquilo. A gente tem que preparar cidadãos, conscientizar que a educação não é um mero conhecimento. Tem que formar o cidadão, formar por completo, não só direcionar a ler e escrever, mas criar consciência do mundo que está em volta dele, é ele pensar naquilo que está fazendo, criar o conhecimento dele.” (DSC dos Professores)

A educação cidadã permite ao educando questionar o lugar que ele ocupa na sociedade, encorajando-o a reivindicar seus direitos e procurar entender os complexos motivos que o fazem estar e permanecer em uma situação passiva de exclusão e submissão, tornando-o um indivíduo ativo e transformador de si mesmo e de seu

mundo. PARO (2001a) entende que a escola de ensino fundamental tem em sua responsabilidade social a mediação indispensável para a cidadania, ao prover, de modo sistematizado e organizado, a educação.

A terceira concepção, identificada nos depoimentos, estabelece que a instituição deveria despertar as potencialidades e a criatividade do aluno, incentivando-o a compreender o mundo em que vive, sendo a escola, também, um espaço de troca de conhecimento entre todos os seus atores. Todos estes pontos aumentariam o interesse desse educando em aprender e em revelar suas qualidades.

Segundo PARO (2006), a instituição Escola é um organismo social paradoxal, pois ao mesmo tempo que reproduz a ideologia liberal, fornece elementos intelectuais que permitem ao indivíduo o reconhecimento da realidade injusta na qual está inserido.

Conforme identificado em pesquisa nacional realizada pela UNESCO (2004), acompanhando a vigente tendência do setor educacional, existe uma tentativa dos professores valorizarem as idéias relacionadas à cidadania e formação do cidadão, assim, os docentes pesquisados informaram que as duas mais importantes finalidades da educação é *formar cidadãos conscientes* (72,2%) e *desenvolver a criatividade e o espírito crítico dos alunos* (60,5%).

Assim, acredita-se que uma educação baseada na produção de valores humanos positivos e no exercício consciente da cidadania permitirá que a sociedade se organize de forma mais justa, fundamentada na ética e no respeito a todas as manifestações de vida, promovendo a construção de um novo e possível mundo para o coletivo humano.

No campo *Social*, as idéias centrais identificadas foram representadas nas categorias *Ser assistencialista e Ser um espaço socializador* e estão relacionadas diretamente à escola pública e não à instituição Escola.

Isso revela que, na opinião de alguns professores, o atual assistencialismo instituído pelo poder público, embora prejudicial ao processo educativo, conforme abordado mais à frente dentro das dificuldades da escola na categoria *Assistencialismo*, fazia-se necessário na escola pública devido à precária situação sócio-econômica de

seus alunos; ou seja, sem esse auxílio, o aluno não teria as condições mínimas para poder freqüentar a escola.

Ainda em relação a essa questão, e segundo alguns depoimentos, essa precária situação dos alunos atribuía à escola pública uma outra função, a de ser um espaço físico e social para toda a comunidade local. O aluno, muitas vezes, não tinha para onde ir, e recorria à escola por ser este o único lugar que escapava ao cenário de medo e violência generalizados. Assim, as escolas da rede pública, em especial as localizadas nas periferias dos grandes centros urbanos, tornou-se o lugar em que o aluno – crianças, adolescentes e adultos – e a própria comunidade podiam se relacionar, se divertir, mesmo que isso fosse apenas momentâneo, conforme revelado no discurso a seguir:

“Alguns alunos entram na escola porque não têm lugar para ficar, vêm para cá para fazer várias coisas, para se relacionar com outros alunos, eles têm uma rede de amizade muito produtiva na escola. Na escola pública eles estão seguros, dão para brincar, têm alimento, têm colegas com os mesmos problemas que eles, então eles aqui são felizes. A escola pública é a única esperança que essas crianças têm. É a única forma de sair da casa que tem rato e o rato come o pé. É o espaço que a criança e a comunidade têm hoje dentro do seu bairro.” (DSC dos Professores)

No quarto e último campo, *Conhecimento e Valor Humano*, as idéias centrais foram agrupadas na categoria *Transmitir conhecimentos e formar valores humanos positivos*, sendo esta uma concepção de duplo papel da instituição Escola.

Isso significa que, para alguns professores, devido principalmente ao desinteresse da família pela educação dos filhos, a escola, além de possuir a tradicional função de transmitir o conhecimento formal, por meio da passagem de conteúdos, deveria também ser um espaço de formação de novos comportamentos e valores, em uma abordagem mais integral do aluno, conforme revela o discurso a seguir:

“Eu acho que hoje não dá para gente estar fugindo, pensando que a minha função aqui é só passar algum conteúdo. O fato da família estar muito distante dos filhos, leva a escola a fazer o papel de tudo hoje e não adianta você negar a fazer, porque só piora, você não faz nem a sua parte porque as outras coisas são essenciais. A escola para mim não é só a parte de ensino-aprendizagem, é a parte social também, é uma coisa muito ampla, é de mostrar, de fazer a pessoa crescer como um ser humano num todo. A escola realiza várias

funções, mas a principal é de ensinar, no meu caso, ler e escrever no fundamental. É lógico que a escola tem outras funções, de estruturar o ser humano para outras coisas também, criar nele outros valores.” (DSC dos Professores)

O discurso anterior convoca a escola pública de ensino fundamental a expandir sua histórica função mecanicista e conteudista, sendo essencial sua adequação às novas configurações da sociedade contemporânea, procurando atribuir uma dimensão social à prática do ensino e, assim, conferindo mais qualidade ao processo formal de ensino-aprendizagem.

Após serem identificadas, nos depoimentos desse grupo de professores, as representações relacionadas ao papel da instituição Escola, partiu-se para a investigação das concepções sobre o cumprimento ou não desse papel pela escola pública. Para tal, utilizou-se a questão **“Você acha que a escola pública está conseguindo cumprir esse papel? Fale um pouco sobre isso.”**

No Quadro 5, a seguir, apresenta-se o mapa das categorias identificadas junto às concepções dos professores que fazem menção ao cumprimento do papel da instituição Escola pela escola pública.

Quadro 5 – Categorização do cumprimento do papel da instituição Escola pela escola pública

Aspecto 1	Papel da Instituição Escola
<i>Você acha que a escola pública está conseguindo cumprir esse papel? Fale um pouco sobre isso.</i>	
Meta-Categorias	Categorias
1. Faz o possível	1.1 Faz o melhor possível para cumprir o seu papel
2. Depende de outros atores	2.1 Depende dos educadores e da comunidade local
3. Não cumpre o seu papel devido a(o)	3.1 Má qualidade geral da escola pública
	3.2 Excesso de projetos
	3.3 Crítica condição sócio-econômica do aluno
	3.4 Formação insuficiente do professor
	3.5 Desconfiança do professor na rede pública como espaço para educar seus filhos
	3.6 Assistencialismo
	3.7 Assistencialismo e sobrecarga de funções
	3.8 Assistencialismo e progressão continuada
	3.9 Assistencialismo e desinteresse da família pela escola
	3.10 Sobrecarga de funções
	3.11 Desconhecimento da escola pública pelo poder público
	3.12 Falta ou ineficiência de políticas públicas educacionais
	3.13 Método pedagógico inadequado
	3.14 Pequena carga horária escolar

Essas concepções relacionaram o cumprimento do papel da instituição Escola a três grandes campos de pensamento ou meta-categorias: *Faz o possível*; *Depende de outros atores*; e *Não cumpre o seu papel devido a(o)*.

No campo *Faz o possível*, todas as idéias centrais identificadas foram agrupadas na categoria *Faz o melhor possível para cumprir o seu papel*.

Constatou-se assim que, para alguns docentes, a escola pública procurava cumprir a sua função da melhor maneira possível, esforçando-se para superar as dificuldades de infra-estrutura física e humana, lidando com a freqüente descontinuidade das políticas públicas educacionais, e buscando adequar-se às novas demandas da sociedade, praticamente impossíveis de serem atendidas nessas circunstâncias, desta forma seus objetivos eram parcialmente alcançados. Segundo o discurso dos entrevistados, “a escola pública faz milagres, em muitas coisas a gente até que consegue, mas é muita coisa para a escola resolver, fica tudo um pouquinho. [...] Por mais que ela [escola] se esforce, tem muitas falhas. Não transfiram todos os problemas sociais para nós! Não ponham tudo nas nossas mãos porque a gente não vai dar conta!”

Porém, apesar de todo esse cenário desfavorável, esses professores acreditavam que a escola pública estava, nos últimos tempos, tentando ser mais significativa; assim, assumia uma postura de persistência, sendo que os resultados da educação pública, ainda que insuficientes, constituíam verdadeiros milagres, indicando que poderiam ser ainda piores.

No entanto, é preciso tomar cuidado com esta concepção, para que não se isente a escola, ou melhor, os seus diretores, coordenadores e professores, de suas responsabilidades e da participação no fracasso escolar. Por outro lado, atribuir à escola todas as problemáticas sociais não resolve nem ameniza a questão. Faz-se necessário, então, que todos os setores da sociedade e o poder público assumam suas respectivas funções no que diz respeito à educação pública.

No campo *Depende de outros atores*, todas as idéias centrais identificadas foram agrupadas na categoria *Depende dos educadores e da comunidade local*.

Assim, na opinião de outros docentes, devido à ausência de políticas públicas e à falta de apoio estrutural e pedagógico por parte dos gestores públicos, para que a escola pública cumprisse o seu papel, ainda que parcialmente, eram necessárias, naquele momento, a participação ativa da comunidade local e, principalmente, a boa

vontade dos seus educadores diretos – diretores, coordenadores e professores. Além disso, os docentes eram fundamentais na articulação do professorado na reivindicação pela inovação do sistema educacional, como era o caso da pela superação dos recursos didáticos disponíveis. Existe aqui, porém, uma perigosa armadilha: por ser o docente da rede pública de ensino pouco cobrado sobre o seu trabalho, a qualidade de sua atuação pedagógica estava diretamente associada à sua consciência de educador, conforme ilustrado no discurso a seguir:

“O cumprimento do papel depende muito da região, do corpo docente. Então, tem que contar com muita boa vontade dos professores, da direção, da orientação, porque não tem uma coisa por trás, ajudando mesmo na parte educacional. Também depende muito da minha vontade de querer estar articulando com os meus parceiros, se as pessoas não fazem um trabalho, não digo aquele excelente trabalho, mas um trabalho razoável, está muito relacionado à sua vontade. E também essas cartilhas, uns textos enormes, que o aluno chega lá embaixo, ele já esqueceu. Então, eu começo a produzir textos pequenos, começo a ensiná-los no próprio texto. Na escola estadual que eu estou, nós estamos lá com alunos de quintas séries que não sabem ler e escrever, então nós, professores, nos juntamos e organizamos uma sala com esses alunos, e a gente chegou ao cúmulo de perguntar à coordenadora se ela tinha alguma dúvida e ela ‘ahh eu não estou sabendo de nada, vocês que fizeram isso’. Na escola particular você é mais cobrado e aqui quem te cobra é a sua consciência. A escola [pública] cobra, mas não é uma cobrança igual, então vai mais da sua responsabilidade.” (DSC dos Professores)

Nessa questão, tornam-se significativos os dados apresentados na Figura 6, que indicaram que a maior parte dos professores entrevistados residia próximo à escola pesquisada; pode-se deduzir, então, que esses educadores geralmente eram também moradores locais, o que os coloca em duplo papel perante o cumprimento da função da escola pública.

Outro fato que chamou a atenção no discurso anterior, e que foi também evidenciado na categoria *Formação insuficiente do professor*, apresentada mais adiante nas dificuldades da escola, refere-se à coordenação pedagógica da rede estadual de ensino – sua falta de capacitação e a indisposição para a realização de sua função parece ser um problema generalizado, e não um caso isolado.

No campo *Não cumpre o seu papel devido a(o)*, as idéias centrais foram agrupadas em categorias e vinculadas aos atores sociais aos quais estão relacionadas.

- Escola – *Má qualidade geral da escola pública; e Excesso de projetos;*
- Aluno – *Crítica condição sócio-econômica do aluno;*
- Poder público – *Assistencialismo; Sobrecarga de funções; Desconhecimento da escola pública pelo poder público; Assistencialismo e sobrecarga de funções; Assistencialismo e progressão continuada; e Política pública educacional;*
- Poder público e família – *Assistencialismo e desinteresse da família pela escola;*
- Professor – *Formação insuficiente do professor; e Desconfiança do professor na rede pública como espaço para educar seus filhos.*

Desta forma, alguns professores achavam que a escola pública não cumpria o seu papel devido à má qualidade geral do ensino público. O aprendizado não se efetivava para a grande parte dos alunos, representado principalmente pelos altos índices de analfabetismo funcional, situação que se agravou, ainda mais, na última década. Assim, o aluno não era alfabetizado nas primeiras séries do ensino fundamental, e carregava e acumulava essa defasagem durante sua trajetória pelas séries seguintes, o que prejudicava em muito seu aprendizado durante o processo de formação escolar, comprometendo inclusive o cumprimento do currículo planejado; essa circunstância afetava também o seu desempenho no ensino médio e, conseqüentemente, no ensino superior.

Esses docentes acreditavam também que o assistencialismo do poder público e a falta de retenção do aluno proveniente da progressão continuada*, integrante da política de ciclos de aprendizagem prevista na atual Lei N° 9.394/96 de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), potencializavam essa difícil situação da escola pública, estimulando o aluno ao desinteresse pela escola. De acordo com PETRY (2002), a

* Implantada no município de São Paulo em 1992, conforme delineado no Regimento Comum das Escolas Municipais.

LDB encontra-se completamente regulamentada, mas sua implantação ainda está em curso, indicando que não basta conceber legislações bem intencionadas, é preciso também implementá-las com qualidade.

A somatória de todas essas questões tornava dramática a situação da educação básica pública, pois esta produzia, cada vez mais, indivíduos com formação extremamente deficiente tanto do ponto de vista intelectual quanto do social, do cultural e do político, condenando-os a serem mão-de-obra destinada aos subempregos, o que eliminava qualquer perspectiva de sonhos e de melhor qualidade de vida.

Além da deficiência da educação formal, focada na transmissão de conteúdos em sala de aula, as iniciativas pedagógicas, principalmente aquelas voltadas à formação de valores, não eram incorporadas ao currículo escolar e, por isso, ficavam esquecidas. Como agravante, o professor não conseguia dedicar-se, ou melhor, não tinha disponibilidade de tempo para buscar novos caminhos metodológicos que fossem alternativas para a solução desses problemas.

Outra idéia expressada em algumas narrativas remetia ao excesso de projetos assumidos, que além de provocar o desgaste do aluno e do professor, não contribuíam com o processo de ensino-aprendizagem, dificultando o trabalho do professor e levando a escola pública ao descumprimento do seu papel. De acordo com o DSC dos Professores, “a escola abraça mil projetos, eu acho que deveria ser mais dirigido ao rendimento do aluno, e não é por que não dá tempo, o professor se cansa, as crianças também ficam cansadas, então esse acúmulo de projetos eu acho que atrapalha, atrapalha muito o trabalho do professor.”

Relacionado ao aluno, alguns docentes acreditavam que as precárias condições sócio-econômicas do aluno dificultavam e comprometiam o cumprimento do papel pela escola. De acordo com o DSC dos Professores, “a dificuldade que os alunos passam, a pobreza da população, dificulta a transmissão do conhecimento. A família que praticamente não existe mais, às vezes drogas, o alcoolismo na família, o desemprego.”

A questão sócio-econômica e política dos alunos da rede pública de ensino é um dos maiores desafios a ser superado, pelo poder público e sociedade, na busca de uma educação pública de qualidade, conforme reflexão já desenvolvida no item 1.2.

Referente ao poder público, uma das principais idéias associadas ao descumprimento do papel da escola pública relacionava-se às práticas assistencialistas, fator particularmente significativo na rede de ensino municipal de São Paulo.

De acordo com essa concepção, diferentemente da rede particular de ensino, cujo foco era o aprendizado do aluno, a rede pública atuava basicamente desenvolvendo ações assistencialistas e politiquerias, geralmente nos horários de aula, junto ao aluno e à sua família. Assim, esses professores acreditavam que os gestores públicos desviavam, estrategicamente, a função educacional da escola, usando-a como um espaço de auto-promoção. Conforme observado no discurso a seguir, a escola pública:

“Só está servindo para obras de caridade, o objetivo dela mesmo, o propósito de ensinar está muito longe, principalmente quando eu me vejo perdendo muito tempo da minha aula, tirando o meu aluno da sala para entregar o uniforme, leite, para experimentar tênis, pegarem aquele monte de material. A escola está assumindo funções que não são dela. Eles estão desvirtuando o papel da educação, a escola hoje não consegue fazer o que as escolas antigas faziam, estão fazendo é politicagem.” (DSC dos Professores)

Para esses docentes, o assistencialismo não deveria fazer parte das funções da escola e essas práticas não deveriam acontecer durante o curto período das aulas e tampouco interferir no calendário escolar, destinados ao aprendizado formal.

Para outros, o assistencialismo, ao lado de outras tantas funções atribuídas à escola, tanto pela sociedade quanto pelos gestores públicos, contribuía para o descumprimento do seu verdadeiro papel. A escola pública, assim, tornou-se também um espaço de lazer, de saúde e de distribuição de alimento e material.

Esse grupo de entrevistados acreditava, ainda, que a função de educar, a principal da escola pública, estava perdida, visto que não se cumpria nem mesmo a educação formal, já que essa instituição assumia, gradativamente, as responsabilidades que cabiam à família e à sociedade, sobrecarregando-se de funções que, definitivamente, não eram suas. Essas considerações evidenciam-se no discurso proferido a seguir:

“Hoje em dia eu acredito que a escola desempenha várias funções, exceto de ser um lugar próprio para a aquisição de conhecimento. O importante é colocar as crianças no depósito que é a escola, joga na escola e no professor a obrigação de educar, de ser pai, de ser mãe, de ser o orientador, de ser professor, mudou a situação do ensino, do professor. Então, coloca-se tudo na escola, eu acho que a escola é uma parte, a outra parte vem da família, da sociedade, eu acho que tudo educa, não é só a escola.” (DSC dos Professores)

Essa concepção contradiz aquela constatada anteriormente, que considera a categoria *Transmitir conhecimentos e formar em valores humanos positivos* como sendo papel da instituição Escola, afirmando a necessidade da instituição assumir sua função social como forma de melhor cumprir seu papel formal.

Outra idéia encontrada foi a de que o assistencialismo e a não-reprovação do aluno proveniente da progressão continuada eram os grandes vilões responsáveis pelo descumprimento do papel da escola pública. Em relação à progressão continuada, os professores defendiam que o aluno, sabendo que não seria reprovado, sentia-se desestimulado a aprender e conseqüentemente desinteressado pela escola.

Em outro grupo de professores, foi novamente identificada a questão do assistencialismo e, em particular, sua prática na rede pública municipal. Para eles, esse fator, associado ao desinteresse da família pela educação dos filhos eram as principais causas do descumprimento da função da escola pública, conforme observado no seguinte discurso, “a municipal atualmente está sendo assistencialista, a criança vem aqui na escola unicamente para buscar coisas. Também não tem o interesse dos pais de ficar ali em cima dos filhos, estar verificando o aprendizado, é um descaso total da família. O importante é que eles venham aqui e levem tudo que têm direito.” (DSC dos Professores)

Cabe aqui uma reflexão relacionando o assistencialismo com a expansão física da rede pública de ensino fundamental ocorrida nas últimas décadas. De acordo com MELLO (2005), nesse contexto a perspectiva assistencialista da função da escola e do processo pedagógico gerou demanda por diversos tipos de especialistas, como médicos, dentistas, nutricionistas, psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros, significando geralmente um ônus a mais nos orçamentos da educação. A autora ainda afirma que,

embora a presença de alguns desses profissionais seja importante na escola de ensino fundamental, o que está em questão são os postos de trabalho e não a educação.

Outra concepção revelada nas entrevistas, ainda relacionada à postura do poder público, refere-se ao pensamento de que a escola pública descumpria o seu papel porque os gestores públicos não conheciam a realidade, particularidades e necessidades dessa instituição, sendo esse um dos principais motivos dos contínuos fracassos das iniciativas, projetos e programas educacionais.

Para minimizar esse histórico problema, faz-se necessário que não só o poder público, mas também aqueles que pensam e pesquisam a educação, aproximem-se dos educadores escolares, em especial do professor, buscando compreender as reais dificuldades da escola pública, considerando os aspectos sociais, políticos, culturais, ambientais e pedagógicos envolvidos na práxis educativa. Sobre essa questão, PARO (2001b, p. 123) vai além, ao afirmar que “sem a confiança e o empenho dos que fazem o ensino, não é razoável esperar qualquer êxito das soluções e propostas que são apresentadas pelos que elaboram e estudam as políticas educacionais.”

Em relação às políticas públicas educacionais estabelecidas pelo poder público, as idéias identificadas foram agrupadas nas seguintes categorias: *Falta ou ineficiência de políticas públicas educacionais*; *Método pedagógico inadequado*; e *Pequena carga horária escolar*.

Uma das principais idéias associadas ao descumprimento da função da escola pública era a da falta ou ineficiência de políticas públicas, sendo que essa instituição via-se obrigada a lidar com a histórica descontinuidade das iniciativas educacionais devido, principalmente, ao desinteresse do Estado com a escola básica pública. Assim como acontece na área de saúde educacional, em que a falta de legislações voltadas ao atendimento, prevenção, educação e promoção da saúde do aluno comprometem quaisquer tentativas de se obter algum resultado de qualidade na educação.

Para outros docentes, os métodos pedagógicos eram inadequados e, portanto, não estimulavam o aprendizado do aluno: “não cumpre, pois é um tipo de aprendizado um pouco arcaico no sentido de que eu já tenho o que é para ser passado, a gente poda um pouco, então eu acho que a gente não tem cumprido muito bem esse papel não. Eles

entram na escola e ficam meio ‘eu não posso, não sei, não consigo’.” (DSC dos Professores)

De acordo com FREIRE (1996, p. 33), “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.”

Também identificou-se, nas narrativas dos professores, a idéia de que a carga horária da escola pública era insuficiente, principalmente em boa parte das escolas da rede municipal, que trabalhavam com o turno intermediário (3º turno diurno). Os entrevistados afirmavam, então, a dificuldade de contrapor-se, dispendo dessa pequena carga horária, a toda a influência que o aluno recebia da mídia e da sociedade, inclusive dos familiares, que acabavam por deseducá-lo, desfazendo o aprendizado recebido no ambiente escolar.

GÓIS et al. (2007) revelam que o turno intermediário, correspondente ao horário das 11h às 15h, e por isso chamado popularmente de *turno da fome*, tornou-se muito comum nas regiões de baixo nível sócio-econômico e alta concentração populacional. Segundo MELLO (2005), esse turno foi criado em meio a expansão física da rede pública de ensino básico, e como consequência da ausência ou deficiência de informações gerenciais sobre vagas e alunos, movimentação da população escolar e número de professores.

Meio a esse cenário negativo, a Prefeitura de São Paulo planeja abolir o terceiro turno entre os anos de 2007 e 2008, nas 309 escolas municipais de ensino fundamental, de um total de 459. Essa iniciativa visa aumentar a grade curricular em uma hora por dia, o que equivaleria a dois anos a mais de escolaridade, ao final de oito anos. Com isso, os alunos terão a obrigatoriedade de freqüentar aulas de Informática e de atividades na Sala de Leitura, não havendo mais a necessidade de realizar atividades complementares fora do horário de aula. Os professores usarão esses espaços e farão a hora-atividade dentro do turno. Mas, para que isso seja viável, é necessária a implementação das seguintes medidas: construção de novas salas; transferência de alunos da rede municipal para a estadual; utilização das salas destinadas aos projetos diversos; e aumento do número de alunos por turma (TÓFOLI, 2006).

A viabilização dessas medidas requer uma grande articulação por parte dos gestores públicos. De qualquer forma, é preciso chamar a atenção para as duas últimas, que muito provavelmente causarão um efeito negativo por serem equivocadas. Os espaços destinados aos projetos diversos representam, muitas vezes, a única oportunidade de contato do aluno com outros campos de conhecimento, e onde o ensino acontece de forma lúdica e prazerosa, o que o incentiva a querer aprender. Quanto ao aumento do número de alunos por sala de aula, essa seria uma medida agravante das dificuldades já existentes na escola pública, conforme abordado mais adiante, na categoria *Superlotação das salas de aula* dentro das dificuldades da escola.

Por fim, foram identificadas as concepções que relacionavam o descumprimento do papel da escola pública ao professor. Em primeiro lugar, citou-se o despreparo desse profissional para atender às novas funções que lhe são atribuídas, como a de formar valores humanos positivos, conforme se nota nos seguintes depoimentos, presentes no DSC dos Professores: “[a escola] é responsável pela educação geral dos alunos, por dar limites, mas não está preparada para tudo isso. Eu vejo que os professores também não estão preparados para essa mudança tão profunda que foi feita.”

Ainda no que diz respeito à responsabilidade do professor no descumprimento do papel da escola pública, constatou-se que uma parte considerável dos próprios docentes não confiava a educação dos seus filhos à rede pública de ensino, devido, segundo eles, à baixa qualidade da educação pública e ao preconceito existente em relação à camada populacional que a frequentava, conforme revelado no discurso a seguir:

“Se eu tivesse filho eu não o colocaria na escola pública, a maioria das pessoas que trabalham na escola pública e que têm condições, pagam uma escola particular, mostrando o fracasso da escola pública. [...] Eles alegam que o ensino é melhor, mas muitos professores de escola particular dão aula em escola pública. Será que não existe nesse fato de colocar o filho em uma escola particular um pouco de preconceito em relação à escola estadual, municipal? Não é questão de preconceito de raça, de cor, não é isso, é mesmo do tipo social.” (DSC dos Professores)

Este fato foi também evidenciado, quando da caracterização do professor em relação à rede de ensino em que os filhos estudavam ou haviam estudado, apresentada na Tabela 2, e que revelou que 82% dos professores entrevistados que tinham filho(s), não confiavam a educação destes à rede pública de ensino, fosse municipal ou estadual.

Segundo pesquisa da UNESCO (2004), a análise da mobilidade intergeracional* em relação aos professores e seus filhos constatou que 54% deles estavam matriculados na rede particular de ensino, sendo que esse número subia para 86,7%, se considerados os professores com renda superior a vinte salários mínimos. Os motivos, de acordo com a Unesco, devem estar relacionados à crença, por parte desses docentes, no potencial da escola particular como instrumento de ascensão sócio-econômica, na visão sobre a própria educação como capital necessário para a mobilidade social, e na percepção das diferenças entre as redes pública e particular.

Faz-se necessário uma reflexão mais profunda sobre a idéia negativa atribuída à progressão continuada, medida integrante da política dos ciclos de aprendizagem, da forma que foi implementada no município de São Paulo não é autêntica, pois mantém as séries e não assume os pressupostos relacionados aos ciclos de desenvolvimento do aluno. Assim, essa questão apareceu junto aos depoimentos dos professores como importante determinante do descumprimento da função da rede pública de ensino fundamental, que atribuíram a essa política o baixo aprendizado adquirido pelo aluno e o crescente desinteresse pela escola por parte do aluno e de sua família.

É evidente que, ao adequar o ensino fundamental às fases ou ciclos de desenvolvimento do aluno, essa ação traz um grande avanço pedagógico ao processo de ensino-aprendizagem atual, aumentando a possibilidade de haver maior qualidade nos resultados apresentados pelas escolas de educação básica. Porém, não basta legislar simplesmente, faz-se necessário oferecer estrutura física e humana adequadas e compatíveis com as dimensões dessa mudança, assim como oferecer uma formação condizente com esse novo cenário aos professores. É preciso, portanto, que haja cautela e envolvimento democrático dos atores escolares, em especial do professor, na

* Trânsito da população dentro do sistema de classes sociais de uma geração para outra (mobilidade intergeracional) ou na mesma geração (mobilidade intrageracional).

implementação de programas com essa importância e magnitude. PARO (2001b), referindo-se à proposta de ciclos, alerta que ignorar os determinantes imediatos da prática escolar pode significar o comprometimento da iniciativa em todo o sistema de educação pública. Portanto, mesmo se tendo conhecimento sobre as incoerências desses programas, estes têm sido introduzidos sem que haja maior reflexão sobre a rotina da escola.

Acredita-se que os ciclos de aprendizagem significam uma mudança no paradigma sobre o propósito do aprender e do estudar, superando a concepção de educação que visa meramente a obtenção de um título, o avançar para uma outra série, que possui como principal foco o *ter*, para assumir um compromisso com o querer aprender e ensinar, o conhecer, o descobrir, o cooperar, ou seja, o *ser*. PARO (2001b, p. 127-8) defende esta posição afirmando que, com essa política, “o enfoque do ensino, tradicionalmente colocado sobre uma função credencialista (estudar para passar de ano ou para ter um diploma) e punitiva da escola*, pode ser articulado com objetivos mais pedagógicos e educativos relacionados ao valor em si do saber e do aprendido.”

Desta forma, não se torna a sociedade menos desigual e injusta e muito menos se devolvem os sonhos e utopias ao aluno, simplesmente condecorando-o com um certificado de conclusão de ensino básico!

* Entende-se por punição da escola, nesse contexto, a reprovação do aluno.

7.2.2 Dificuldades e facilidades no ensino público fundamental

Neste segundo aspecto de investigação, partiu-se das concepções apresentadas anteriormente em busca da identificação, com maior especificidade, das principais dificuldades, ou pontos negativos, presentes na escola pública de ensino fundamental, e que a levava a descumprir o seu papel, assim como das respectivas sugestões para esses problemas. Da mesma forma, investigou-se quais eram as facilidades, ou pontos positivos, que auxiliavam essa instituição na efetivação do cumprimento de sua função. Utilizou-se, inicialmente, a questão **“Quais dificuldades você tem encontrado na escola pública?”**

No Quadro 6, a seguir, apresenta-se o mapa das categorias identificadas junto às concepções dos professores que fazem menção às dificuldades da escola pública de ensino fundamental.

Quadro 6 – Categorização das dificuldades da escola pública de ensino fundamental

Aspecto 2	Dificuldades e Facilidades no Ensino Público Fundamental
<i>Quais dificuldades você tem encontrado na escola pública?</i>	
Meta-Categorias	Categorias
1. Referentes ao aluno	1.1 Desinteresse do aluno pela escola 1.2 Analfabetismo funcional 1.3 Exclusão do aluno 1.4 Deficiência no encaminhamento médico 1.5 Indisciplina do aluno
2. Referentes ao aluno e ao professor	2.1 Inclusão de alunos com necessidades especiais e formação insuficiente do professor
3. Referentes à família	3.1 Desestruturação familiar 3.2 Desinteresse da família pela escola 3.3 Baixo nível educacional familiar
4. Referentes ao professor	4.1 Formação insuficiente do professor 4.2 Falta de espaços extra-aula para o professor 4.3 Professor atuando em outras escolas 4.4 Desinteresse do professor pela instituição Escola 4.5 Quadro insuficiente de professores
5. Referentes ao poder público	5.1 Assistencialismo 5.2 Não-envolvimento do professor pelo poder público 5.3 Desinteresse do poder público pela escola 5.4 Descaso do poder público com o professor 5.5 Despreparo do poder público para atuar intersetorialmente 5.6 Despreparo do poder público para atuar intersetorialmente e vulnerabilidade à mudança de governo

<i>(Política pública educacional)</i>	5.7 Vulnerabilidade à mudança de governo 5.8 Superlotação das salas de aula 5.9 Método pedagógico inadequado
6. Referentes ao poder público e à escola	6.1 Superlotação das salas de aula e má administração escolar
7. Referentes à sociedade e à mídia	7.1 Influência negativa da sociedade e da mídia 7.2 Desinteresse da sociedade pela escola
8. Referentes à infra-estrutura	7.1 Falta ou inadequação do material didático 7.2 Falta ou inadequação de espaços pedagógicos
9. Referentes à escola	8.1 Limitação da escola em suas ações locais 8.2 Má administração escolar 8.3 Desrespeito entre os atores escolares 8.4 Excesso de liberdade pedagógica 8.5 Vulnerabilidade a eventos externos 8.6 Excesso de projetos

Essas concepções relacionaram as dificuldades que levavam a escola pública de cumprir sua função a nove grandes campos de pensamento ou meta-categorias: *Referentes ao aluno; Referentes à família; Referentes ao professor; Referentes ao poder público; Referentes à sociedade e à mídia; Referentes à infra-estrutura; Referentes à escola;* e duas se constituíram de forma híbrida: *Referentes ao aluno e ao professor;* e *Referentes ao poder público e à escola.*

No campo *Referentes ao aluno*, as idéias centrais que se relacionavam às dificuldades da escola pública com o aluno foram agrupadas nas seguintes categorias: *Desinteresse do aluno pela escola; Analfabetismo funcional; Exclusão do aluno; Deficiência no encaminhamento médico;* e *Indisciplina do aluno.*

Parte considerável dos depoimentos evidenciou que o desinteresse do aluno pela escola era muito grande, sendo esse um dos principais pontos de dificuldade e desafio para a rede pública de ensino fundamental. Ficou claro também que essa apatia era

causada principalmente por cinco questões: a falta de perspectiva do aluno; as precárias condições sócio-econômicas do aluno; a progressão continuada; o assistencialismo do poder público; e o desinteresse do poder público pela escola.

Assim, esses docentes acreditavam que as deficiências estruturais, administrativas, pedagógicas e políticas da escola pública, bem como os valores cultuados pela sociedade, levavam o aluno a não ter, por meio da educação, perspectivas ou sonhos de um futuro melhor, pois esta não lhe oferecia possibilidades concretas de melhorar sua qualidade de vida e, por conseqüência, não implicava mudança do seu *status quo*, fato evidenciado no discurso a seguir:

“O aluno não vai para a escola, como era antigamente, para crescer, melhorar, aprender, vai porque é obrigado a ir. Ele não quer nada, também por causa da deficiência do ensino. Então, a última coisa para eles é aprender, adquirir conhecimento, conhecer coisas novas, ter uma profissão, principalmente no ensino fundamental. A gente está o tempo todo se desgastando, não tem interesse nenhum, eles não querem saber. Por que eu vou estudar se eu quero ser um grande jogador de futebol para ganhar milhões? Hoje eles não vêem perspectiva de futuro, eles vivem só o hoje. Antigamente se falava que eu vou estudar, eu vou ser alguém. Mas hoje, para eles, o aprender é segundo plano, porque eles não têm perspectiva.” (DSC dos Professores)

Da mesma forma, as precárias condições sócio-econômicas – em especial ligadas à saúde, à alimentação, ao vestuário, ao saneamento básico e à habitação – de boa parte dos alunos, tornava-os quase inaptos a adquirir conhecimento, já que faltava-lhes o mínimo de condições necessárias à motivação de seu interesse pela educação. Não bastava, portanto, melhorar a infra-estrutura, os equipamentos de apoio ou ter material didático mais adequado, sem considerar essas questões básicas.

Outra questão que na opinião de alguns professores acelerava o desinteresse do aluno, pelo menos na forma que foi implementada e com a estrutura física e humana disponível na escola pública fundamental, era a progressão continuada integrante da política de ciclos de aprendizagem. De acordo com o DSC dos Professores, “o ensino por ciclo não é jogar a criança e passar direto, é claro que eles [gestores públicos] fazem isso porque se eles fossem reprovarem nessas circunstâncias, não haveria escola que chegasse, então é uma questão de economia, não querem gastar mais na educação,

numa recuperação paralela, eles passam direto, então o aluno não tem estímulo nenhum.”

Ficou claro que, na opinião deles, a progressão continuada objetivava aumentar a rotatividade de alunos na rede pública de ensino fundamental, oferecendo vagas para atender à grande demanda existente, sem que fosse necessário o investimento financeiro para ampliar sua estrutura física e o quadro de professores. .

Assim, se o aluno não se alfabetizasse nos primeiros anos, dada a ausência de cobrança e a falta de retenção, ele seguiria pelas próximas séries desinteressado, indisciplinado e sem compromisso com o aprendizado. Esses docentes concordavam que no sistema seriado, no qual poderia haver retenção no final de cada ano letivo, o aluno se esforçava e aprendia mais: “de primeiro eles estudavam um pouquinho mais, mas agora eles não querem saber mesmo, porque vão passar. Eles passam de um ano para outro sem ter retenção, então eles também não se empenham mais porque sabem que vão passar.” (DSC dos Professores)

Esse cenário caótico de desestímulo do aluno ocasionado pelo sistema de ciclos, ou melhor, pela forma como ele foi implantado, desfavorecia o processo de ensino-aprendizagem, o que era potencialmente agravado quando concomitante ao assistencialismo e ao histórico descaso do poder público com o setor educacional.

Considerando que a mola propulsora para se obter qualidade na educação é, antes de tudo, o despertar do interesse do aluno em aprender, conhecer, descobrir, agir, trocar, criticar, ouvir – ou seja, ser sujeito –, é preciso descobrir quais são as causas que levam esse educando ao desinteresse, colocando-as como foco de qualquer política pública educacional a ser implementada. O querer saber deve ser culturalmente adquirido pelo aluno, constituindo um pré-requisito da sua boa relação com a escola, sendo assim necessário que a instituição e os educadores sejam criativos e ajam contínua e incansavelmente no despertar desse interesse.

Outro pensamento encontrado nos depoimentos dizia respeito ao analfabetismo funcional de grande parte dos alunos. Esse quadro era facilmente percebido, mesmo no ciclo II (5ª a 8ª série) do ensino fundamental, bem como no ensino médio, contribuindo para o descumprimento curricular, já que, assim, o professor se via freqüentemente

obrigado a revisar conteúdos de séries anteriores, o que acabava por provocar o desinteresse e a indisciplina do aluno.

Na opinião desses docentes, a progressão continuada, aliada ao desinteresse da família do aluno pela escola, eram importantes causas do analfabetismo funcional, conforme observado no discurso a seguir:

“E a família não cobra, porque tem a certeza que no final do ano ele vai passar, sabendo ou não sabendo ele vai passar, assim tem alunos na oitava série que não sabem escrever o nome. Não entendo que a progressão continuada seja uma coisa legal para o aluno, como política educacional. Porque ele não aprendeu, nada aconteceu com ele, ele vai acumulando defasagens e quando chegar à quarta série, ele já teve quatro anos dentro da escola e ele talvez chegou lá sem saber ler.” (DSC dos Professores)

Diante desse quadro, PARO (2001b) procurou tomar conhecimento da opinião dos professores sobre as questões que envolviam a progressão continuada. Os resultados de seu estudo mostraram que os docentes eram totalmente contra a iniciativa. Em um primeiro momento, e devido às suas próprias histórias de vida escolar, em que se formaram sob o regime de reprovação e punição, os professores reproduziam essa experiência em suas práticas pedagógicas. Depois, sentindo-se impotentes diante das adversidades do trabalho, jogavam a culpa do fracasso escolar sobre o aluno. Para o autor, diante de uma cultura tradicional de reprovação, e levando em conta a amplitude e a inovação dessa medida, é preciso, para que se alcance os objetivos propostos, considerar essa resistência de parte dos professores.

Definitivamente o aluno não pode ser o único responsabilizado pelo fracasso escolar, sendo eventualmente punido com a reprovação. Ele deixa de aprender não porque foi aprovado, mas porque a educação é de má qualidade, não há ensino se não houver aprendizado.

Os professores consideravam, ainda, que todos esses fatores, somados à falta de uma estrutura mais propícia à manutenção da ordem em sala de aula, favoreciam a indisciplina do aluno, causando maior desgaste físico e emocional do próprio professor. De acordo com os DSCs dos Professores, “a escola pública é jogada, ela não tem uma estrutura firme, essa indisciplina é difícil de ser controlada” e “a minha grande

dificuldade está em dominar os alunos em relação à bagunça, tempo atrás um aluno me chamou de trouxa, mas os problemas maiores de comportamento eu tenho no estado [rede de ensino estadual].”

Um grupo menor de participantes revelou que havia também, na escola pública, a exclusão do aluno, conforme observado no seguinte discurso:

“quando você marca na programação do ano uma excursão, você já determina quem vai, porque só vai quem pode pagar, é uma seleção que já começa. Outro ponto são as turmas B, C, D, porque ainda tem essa divisão que é horrível, então ele não pode ser da turma A, porque são só os melhores. E ainda, na escola pública aqueles que são bons, eles são deixados de lado, porque se eles são bons eles vão sozinhos, você tem que dar atenção para os outros.” (DSC dos Professores)

Percebeu-se, assim, que geralmente o tratamento com os alunos não era igualitário e nem equitativo, havendo segregação em relação aos aspectos econômicos, como era o caso de atividades extra-sala, e cognitivo, relacionado ao agrupamento dos alunos por níveis de aprendizado e comportamento semelhantes.

Para alguns professores, a má qualidade do serviço público de saúde era uma grande dificuldade da escola pública nos últimos tempos, colaborando para o descumprimento do seu papel. Os postos de saúde e hospitais públicos não conseguiam atender à grande demanda gerada pela escola, principalmente em relação às áreas de saúde psíquica, neurológica e fonoaudiológica, pois faltavam-lhes os profissionais correspondentes. Essa ausência deflagrava-se especialmente nas regiões periféricas, onde mais havia necessidade, e o resultado era um serviço médico deficiente, onde o aluno se deparava com longas esperas, que chegavam a um ano, para passar por uma simples consulta.

Podia-se assim atribuir ao serviço público de saúde parte da responsabilidade pelo alto índice de analfabetismo funcional encontrado hoje na rede pública de ensino, não sendo justo, na visão desses docentes, relacionar todo o fracasso da escola ao professor, conforme evidenciado no discurso a seguir:

“Alguns alunos não conseguem compreender o que lêem, eles têm algum bloqueio e não são bem encaminhados pela família, pela própria escola para procurar um neurologista

ou alguém que o auxilie. Eles precisam de atendimentos psicológicos, de fazer uma avaliação neurológica e você não tem para onde correr, e isso atrapalha o trabalho da gente. Alunos de 16 anos que não conseguem escrever o nome, é um problema muito além da mesa e da cadeira, porque a escola já não está dando conta. Se tem alunos que chegaram à quinta série sem reconhecer letras, não pode ser só culpa do professor. Aonde encaminhar? Fazer o que com essa criança? A gente está tentando, mas será que nós estamos tentando certo? Ninguém é psicólogo aqui.” (DSC dos Professores)

Todo esse quadro desestimulava o encaminhamento médico do aluno pela família e pela própria escola, sendo realizado somente em emergências, o que comprometia diretamente o aprendizado daqueles que necessitavam de algum cuidado clínico. Isso em relação àqueles que permaneciam estudando, pois boa parte desistia e acabava abandonando a escola.

É evidente que nesse cenário de extrema deficiência do serviço público de saúde e conseqüente prejuízo do aluno, os problemas da escola pública se multiplicam, agravando ainda mais a desvalorização do professor pela sociedade, que, no entanto, não pode ser tido como o único culpado pelo fracasso da escola. De acordo com PARO (2001b, p. 128), esse fracasso “em parte considerável da mídia, do senso comum e do discurso oficial, costuma ser atribuído à incompetência dele, professor.”

No campo *Referentes ao aluno e ao professor*, identificou-se a concepção de que a inclusão de alunos com necessidades especiais na escola pública fundamental era um grande problema, pois eles tinham que dividir as mesmas salas, já superlotadas, com os outros alunos, além do fato de os professores não estarem adequadamente capacitados para lidar com essa situação, o que os levava a agir intuitivamente. Conforme DSC dos Professores, “eu costumo falar assim, que a inclusão está excluindo 39 alunos na sala, porque eu estou incluindo um mal e porcamente, porque eu não tive preparo para isso, ninguém me ensinou no Magistério a lidar com crianças com problemas mentais e as outras 39? Eu estou trabalhando 60% do que eu deveria.”

Desta forma, a inclusão desses alunos, a despeito do discurso social romântico que acompanha essa questão, não pode ser desenvolvida de forma vazia, sem que haja

condições mínimas de preparo do professor, apenas para responder às pressões da sociedade, comprometendo o aprendizado de todos os outros alunos.

No campo *Referentes à família*, as idéias centrais que se relacionaram às dificuldades da escola com a família foram agrupadas nas seguintes categorias: *Desestruturação da família*; *Desinteresse da família pela escola*; e *Baixo nível educacional familiar*.

Assim, para alguns docentes, um importante problema da escola pública era a desestruturação da instituição família, o que levava a criança e o adolescente a perder seus referenciais familiares – tão significativos na formação de valores positivos e de hábitos saudáveis –, situação que foi evidenciada no seguinte discurso: “teve uma disputa na minha sala em que um aluno falou ‘eu tenho quatro pais’, o outro ‘eu tenho três’ e o outro ‘eu tenho cinco pais’, de tudo isso eu acho que a família é o ponto crucial de tudo, a criança sabe da importância da família.” (DSC dos Professores)

Para outros, a desvalorização da educação pela família havia se agravado muito nos últimos tempos, devido principalmente ao estilo de vida da sociedade contemporânea, em que os pais dedicavam-se somente ao trabalho e não dispunham de tempo para educar os filhos e acompanhar o seu dia-a-dia, deixando-os à mercê do destino, dos vizinhos, dos traficantes de drogas e também da escola, atribuindo a esta mais uma função, a de educar em valores humanos positivos os alunos, tarefa praticamente não exercida mais pela família.

Recentes estudos da Unesco indicam a responsabilização da família na aprendizagem dos alunos como questão recorrente entre os professores. Sua última pesquisa apresentou que 78,3% dos docentes pesquisados consideravam o *acompanhamento e apoio da família* como o fator de maior influência no processo de ensino-aprendizagem do aluno. Mas, atribuir a fatores externos à escola, o seu sucesso ou fracasso, é, de certa forma, se eximir da responsabilidade da aprendizagem do aluno (UNESCO, 2004).

Outros dois pontos que reforçavam o desinteresse da família referiam-se ao assistencialismo proveniente do poder público e à política de progressão continuada. Segundo o DSC dos Professores, “a escola hoje não assume nas famílias a importância

que assumia. Nós estudávamos para alguma coisa, para ter uma profissão, para ter uma vida melhor, hoje não, você não estuda para passar de ano porque você já passou. Esse negócio de dar tantas coisas na escola é importante, porque você vê que a família também não tem, mas os alunos não vêm para escola para estudar e a mãe manda para escola porque é o lugar que vai cuidar dele.”

Conforme constatado anteriormente, no aspecto *Papel da Instituição Escola*, o assistencialismo do poder público, a política de progressão continuada e o desinteresse da família pela escola, são questões que comprometem muito o cumprimento do papel da escola pública fundamental.

É evidente que alguns pais se interessavam pela escola e procuravam participar da vida escolar de seus filhos. Porém, esses pais geralmente possuíam um baixo grau de escolaridade e por isso não conseguiam participar do processo de ensino-aprendizagem escolar, o que os levava novamente ao desinteresse pelo conhecimento e, conseqüentemente, pela escola.

Para que haja influência positiva no aluno por parte da família, os pais devem assumir sua função educativa e participar da formação escolar de seus filhos, independentemente de sua condição intelectual, profissional ou das questões político-pedagógicas da escola, organizando-se e exigindo dos gestores e educadores escolares – diretores, coordenadores e professores –, espaços democráticos de cooperação e de inclusão.

No campo *Referentes ao professor*, as idéias centrais que se relacionaram às dificuldades da escola relativas ao professor foram agrupadas nas seguintes categorias: *Formação insuficiente do professor; Falta de espaços extra-aula para o professor; Professor atuando em outras escolas; Desinteresse do professor pela instituição Escola; e Quadro insuficiente de professores.*

Alguns desses docentes atribuíam o fracasso da escola pública no cumprimento da sua função à má formação do professor, que geralmente era descontextualizada e insuficiente para atender às novas demandas da sociedade e do poder público, dificultando também a implementação de novas metodologias e a abordagem de questões sociais ligadas à saúde, à violência, aos valores e hábitos, ao meio ambiente,

entre outras. Outro fato significativo referia-se à falta de capacitação administrativa dos coordenadores pedagógicos da rede pública de ensino do estado de São Paulo.

De acordo com MELLO (2005, p. 59), durante a expansão física da rede pública de ensino fundamental, ocorrida nas últimas décadas, os professores “tiveram sua formação esvaziada, sem diretrizes nacionais que garantissem a qualidade dos cursos de formação. A oferta desses cursos expandiu-se desordenadamente, motivada por um mercado de trabalho em expansão, sem nenhum controle dos resultados.”

Esse cenário levava à formação de professores despreparados, pedagógica e psicologicamente, para exercerem suas funções com qualidade, conforme evidenciado no seguinte DSC dos Professores: “tem gente [docente] muito, muito, fraca. A formação está muito ruim, mas está ruim por conta disso tudo, de estar desacreditado, de não se investir, do professor estar desmotivado, de nunca ser ouvido, quem é o professor? O professor é nada, mas a gente percebe também que poucos têm essa preocupação, então você está ali na mesmice, e por isso muitas vezes o professor não produz como ele foi ensinado.”

Assim, o desinteresse do poder público pela educação pública, somado à falta de envolvimento do professor nos processos de concepção das políticas públicas educacionais, resulta no desinteresse do docente pela educação e na sua não-sensibilização junto às ações, aos projetos e aos programas educativos, o que tem acentuado o fracasso dessas iniciativas e o descompasso entre as teorias que são apresentadas e as práticas concretas da escola. De acordo com PARO (2001b, p. 129), “além de a teoria, por vez, não se apropriar de elementos relevantes da prática, abstraindo sua concretude, a prática dos professores e demais educadores escolares, freqüentemente, deixa de fazer uso de importantes contribuições teóricas presentes nos trabalhos dos estudiosos e idealizadores de políticas públicas.”

Outra concepção identificada, ainda considerando a relação do professor com o descumprimento do papel da escola pública, referia-se à falta de tempo e espaço para se trabalhar alguns temas e projetos, de forma transversal e interdisciplinar, integrando-os às disciplinas e em toda a escola.

Para outros participantes, a limitada situação financeira do coordenador pedagógico e principalmente do professor, levava-os a atuar também em outras escolas, assumindo uma pesada carga horária, o que resultava na sua indisponibilidade para atividades extra-classe, como planejamento de aulas, elaboração de projetos e mesmo sua presença em reuniões, tornando-os alienados à filosofia de trabalho da escola e às necessidades da comunidade local.

A rotina acelerada desses profissionais, que corriam de uma para outra escola, implicava a queda de sua qualidade de vida, pois os levava a ter curtos períodos de descanso, tornando-os estressados, com problemas de saúde e sem tempo para o lazer e a família, conforme pode ser evidenciado no discurso a seguir:

“Eu dou aula no Estado e na Prefeitura e pego quase período integral e isso vai esgotando a gente um pouco com o tempo. Essa questão de trabalhar em várias escolas é uma dificuldade porque você fica mais cansado, tem menos tempo. A maioria das pessoas dessa escola tem dois cargos em escolas diferentes, mas também as pessoas já estão tão acostumadas, já fazem isso há tantos anos, é uma coisa tão natural, que tem que ser assim, que você tem que se adaptar, que seu corpo tem que se adaptar.” (DSC dos Professores)

Percebe-se, nessa narrativa, o quanto o ser humano é capaz de se submeter e se adaptar a situações que lhe são prejudiciais e que, de forma geral, fazem parte de sua rotina, principalmente no que se refere ao trabalho. No caso específico do professor, este já se acostumou com o fato de ter que trabalhar em várias escolas, suportando jornadas desumanas, em nome do alcance de uma melhor qualidade de vida, e isso reflete diretamente na sua prática educativa. No entanto, isso não significa uma falta de atitude política do professorado, como se pode imaginar inicialmente. Na verdade, o próprio sistema não lhe dá chance – espaço e tempo – de reivindicar seus direitos.

Uma outra concepção responsabilizou o comodismo profissional e o desinteresse do professor pela escola pública como os motivos que a levavam a descumprir o seu papel. O interesse desse profissional estava voltado unicamente para o aspecto financeiro. De acordo com o DSC dos Professores, “tem uma porção de professores que se preocupa e tem aqueles que só vêm para receber o salário, você sabe que isso é normal, se quer aprender, aprende, se não quer... O próprio professor acaba

se acomodando, você faz tudo na sala e não tem retorno, tem uma hora que você cansa e a motivação vai caindo.”

Observou-se, ainda, que a gestão na rede pública de ensino municipal era menos burocratizada que na estadual, o que permitia maior envolvimento do docente e favorecia decisões mais acertadas, rápidas e contextualizadas, conforme observado no seguinte DSC dos Professores: “aqui o corpo docente é muito envolvido, se comparado com outras escolas estaduais que eu trabalhei, a Prefeitura tem umas coisas que são diferentes do estado, uma organização mais centralizada.”

Por fim, indicou-se a deficiência do quadro de professores como outro obstáculo ao desenvolvimento da função da escola pública. Tanto na rede municipal quanto na rede estadual de ensino, a lentidão no processo de designação, efetivação e contratação do professor, acabava por levá-lo a buscar outras ocupações profissionais, o que resultava em um quadro preocupante de absenteísmo por parte dos professores, havendo, assim, um grande número de aulas vagas, prejudicando-se, inclusive, a disciplina escolar. O discurso a seguir, evidencia essa situação:

“A demora do poder público em estar contratando professores, então quando faltam professores, você entra na sala, aquele aluno ficou 2h sem fazer nada, você perde aqueles 45 minutos só para acalmá-lo. A Prefeitura não designa logo um professor, então os alunos vão ficando muito sem aula, além das faltas do professor, cria-se uma indisciplina terrível. Na escola estadual, ela não tem tantas condições de contratar mais pessoas para poder olhar esses alunos, a própria estrutura da escola não favorece isso, eles não têm pessoas suficientes para colocar uma ordem nessa situação, na Prefeitura nesse sentido ainda está melhor.” (DSC dos Professores)

Para GUIMARÃES et al. (2007), o alto índice de absenteísmo dos docentes na escola básica pública está relacionado, principalmente, aos critérios vigentes de justificativa e à falta de controle da presença do professor em sala de aula, que compõem a atual política de afastamentos e de abonos. Essa questão será novamente abordada mais adiante, quando apresentadas as sugestões às dificuldades da escola, na categoria *Quadro insuficiente de professores*.

No campo *Referentes ao poder público*, notou-se que uma expressiva parte dos docentes relacionaram as dificuldades da escola pública ao poder público, sendo que as idéias centrais aqui identificadas foram agrupadas nas seguintes categorias: *Assistencialismo; Não-envolvimento do professor pelo poder público; Desinteresse do poder público pela escola; Descaso do poder público pelo professor; Despreparo do poder público para atuar intersetorialmente; e Política pública educacional*.

Conforme apresentado no aspecto *Papel da Instituição Escola*, alguns professores consideravam que o assistencialismo institucionalizado pelo governo tornou-se, de certa forma, um direito adquirido pela população sócio-economicamente necessitada, em especial nas escolas da rede municipal de ensino.

Os entrevistados acreditavam que, mesmo sendo necessárias algumas dessas práticas assistencialistas, estas acabavam ocupando muito espaço no horário destinado às aulas, seja na entrega de material ao aluno ou para acalmar a agitação desse educando, resultante dessa interferência, o que comprometia também o cumprimento do currículo escolar planejado.

Outra observação dos professores dizia respeito ao caráter da cidadania e da consciência política das futuras gerações, concebidas em meio a essas circunstâncias paternalistas do ensino público. De acordo com o seguinte DSC dos Professores, “não sei que tipo de cidadãos que nós vamos formar para daqui a vinte anos, uma pessoa que foi só acostumada a ganhar. E se pararem de dar quando ele estiver adulto, como é que ele vai fazer? O que vai ser dessa geração daqui a vinte anos?”. Esse discurso torna evidente o grande risco de se produzir, neste contexto, toda uma geração passiva, acomodada e não-reflexiva.

Além disso, havia o despropósito dessas ações assistencialistas, em especial as ligadas à Prefeitura de São Paulo, pois parte delas não atendia às verdadeiras necessidades de cada comunidade escolar, por não estarem contextualizadas regionalmente. A maioria dos alunos não valorizava os produtos que recebia, já que não havia sido feito nenhum esforço para obtê-los. Tudo isso caracterizava o mau uso do dinheiro público destinado à educação, conforme afirma o discurso a seguir:

“Se a gente pegar os vários projetos da Prefeitura, a maioria realmente precisa do leite. Agora, o material escolar não chega a 10% dos alunos que estão usando, tirando o lápis e caneta que é normal eles usarem. Então, gasta-se muito dinheiro com um monte de coisa que não precisa, um dinheiro que poderia ser gasto de outra forma. Como eles estão ganhando tudo de mão beijada, eles não estão valorizando e isso é ruim, a gente vê com tristeza eles destruírem, jogarem fora, eles não valorizam.” (DSC dos Professores)

Outra aspecto relativo ao poder público que dificultava a escola de cumprir sua função referia-se à inexistência de um canal de comunicação democrático entre os gestores públicos e o professor, não havia espaço, portanto, para sua participação nas decisões e iniciativas voltadas à educação pública fundamental, sejam em programas, projetos ou ações pontuais, conforme demonstrado nos depoimentos a seguir:

“As pessoas que estão tratando da educação, em primeiro lugar não nos ouvem. Então eu vejo que a escola pública tem que mudar um pouco a linha, essa coisa de ninguém querer saber se funciona ou se não funciona, se está adequado à região que você está. Ninguém vem aqui para falar assim: Está funcionando? Como vocês estão trabalhando? Algum dia eles perguntaram na escola se esse programa novo que eles vão implantar, se isso funciona? Como que vocês vão trabalhar? Quem sabe o que é uma escola pública é quem está dentro dela, fora disso as pessoas têm teorias sobre, é tudo muito lindo, eu acho que a gente até precisa, mas você percebe principalmente isso quando se trata da questão política. [...] Na Bienal do Livro, uma pessoa estava falando o que nós deveríamos fazer em sala de aula, aí uma professora levantou a mão e falou, mas como que nós faremos isso em uma sala com 45 alunos, na primeira série, alfabetização.” (DSC dos Professores)

O histórico não-envolvimento do professor, por parte do poder público, na reflexão e concepção de políticas públicas educacionais, reforça uma das principais características desta pesquisa, que é oferecer ao professor, mesmo que minimamente, a oportunidade de se manifestar, ser ouvido sobre as dificuldades vivenciadas diariamente na concretude e complexidade da escola pública.

De acordo com ZAGURY (2006), para superar a ineficiência dos projetos voltados à educação, evitando o desperdício de tempo e de recursos financeiros, é necessário e urgente que se dê voz aos professores, sistematicamente e em escala representativa, antes da implementação de novos projetos. No entanto, apenas ouvi-los não basta. Para quem contribui expondo seus sentimentos e opiniões, é extremamente

frustrante ser posteriormente desconsiderado nas decisões e na composição das ações pedagógicas. Portanto, é preciso dar espaço verdadeiro a quem está no centro da prática educativa, o que também minimizaria problemas como a desconfiança de muitos professores em relação a novas iniciativas.

Outros docentes entrevistados consideravam que o descaso dos gestores públicos com o professor, devido em parte ao despreparo administrativo junto às unidades escolares, como também ao desrespeito histórico do Estado em relação ao ensino básico, poderia ser entendido como um sinal da falta de prioridade despendida à educação pública como um todo, o que acentuava a crise no sistema público de ensino e conduzia o docente a um exercício profissional de má qualidade e, conseqüentemente, ao descumprimento da sua função. O discurso a seguir ilustra esse cenário:

“Com relação à saúde dos professores, o Secretário de Educação da gestão atual teve uma fala que não me agrada em nada, que o problema de saúde dos educadores se acaba por decreto, porque ele baixou aquele decreto, que até o ano anterior ao atual prefeito podia tirar licença de curta duração dentro da escola [...] Eu fiquei irritada, quando uma pessoa não está bem, ela não vem trabalhar, ela pode não pegar licença, mas ela abona, justifica, o normal é ela querer vir trabalhar, ter vontade de trabalhar. Se está inventando alguma doença, não está bem de saúde. Então, os professores estão precisando de alguma coisa que não seja decreto, é um desrespeito ao professor, fora do comum.”* (DSC dos Professores)

Evidentemente, caso haja uma epidemia de desinteresse por parte considerável do professorado público, os gestores públicos perceberão, então, que não é por meio de leis, decretos ou portarias que esta questão será remediada ou solucionada. Além disso, conforme declarado no depoimento anterior, a falta de disposição de alguns docentes pode significar um problema de saúde e deve ser tratado como tal.

Outra concepção encontrada nas entrevistas referia-se ao despreparo do Estado para atuar intersetorialmente – envolvendo áreas como a Educação, Saúde e Meio Ambiente – e à vulnerabilidade da rede pública de ensino diante das constantes mudanças de gestores. Desta forma, as iniciativas desenvolvidas, que definitivamente

* O Decreto nº 46.113, de 21 de julho de 2005 dispõe sobre as novas modalidades para concessão de licenças médicas aos servidores públicos municipais (SÃO PAULO, 2005b).

não consistem em políticas públicas, mas sim em políticas de governo*, dependiam, para sua continuidade, da boa vontade de políticos que na maioria das vezes estavam interessados apenas em sua autopromoção. Neste cenário, o professor acabava sentindo-se responsável por trabalhar questões que não cabiam a ele, embora não fosse obrigatória a sua atuação de forma interdisciplinar.

Para ROCHA et al. (2002), no caso da intersetorialidade escolar, fundamentada na interdisciplinaridade e no conceito *Escola Promotora da Saúde* da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), as ações setoriais desenvolvidas na escola tornam-se intersetoriais, pois, a partir dos atores da comunidade escolar, pensar-se-ia os entornos e os demais ambientes onde vivem.

Para outros docentes, o desinteresse do poder público em promover uma educação de qualidade era o principal fator que levava a escola pública a descumprir o seu papel. Esses professores acreditavam que os gestores públicos estavam interessados em fazer da escola um palanque político, utilizando-se de instrumentos, como o assistencialismo, para a manipulação de eleitores, conforme delatado no seguinte discurso:

“Na escola pública as coisas não andam melhor, por uma questão política mesmo. Politicamente está complicando, porque você não vê vontade política para que essas crianças saiam da situação que elas estão, então o fato de dar as coisas, não é por aí. A política então, só lembra da parte social, da parte educacional, da parte da saúde, só na época da eleição. Ninguém lá em cima está preocupado com o aproveitamento deles [alunos], com o conhecimento, as informações que eles poderiam receber na escola, a preocupação deles é só colocar a criança na escola para a gente tomar conta. [...] Quanto mais caras analfabetos, mais fácil de serem manipulados, é o que está acontecendo.” (DSC dos Professores)

Por fim, alguns professores que relacionaram as dificuldades da escola pública com as políticas públicas educacionais concebidas pelo poder público tiveram suas idéias centrais agrupadas nas seguintes categorias: *Vulnerabilidade à mudança de governo; Método pedagógico inadequado; e Superlotação das salas de aula.*

* A conceituação de políticas públicas e políticas de governo foi apresentada no item 1.1.

Para alguns docentes, a rede pública de ensino era política e pedagogicamente refém das mudanças de gestão em nível federal, estadual e municipal, que aconteciam, pelo menos, a cada ciclo de quatro ou oito anos. Para eles, não havia políticas públicas educacionais, e sim políticas partidárias, de curto prazo, ou seja, políticas de governo. Geralmente, quando havia uma mudança de gestão, introduziam-se na escola pública novos caminhos metodológicos, que partiam de novas diretrizes, projetos e programas, conforme constatado no seguinte DSC dos Professores, “a escola vive totalmente em função da política. Eu tenho 4 anos, que desses, três anos é mais ou menos uma linha de trabalho e aí se esse governo vai embora, começa tudo de novo. Então a escola, ela serve na verdade para políticos, para a promoção deles, aí eles vêm e implantam e tiram tudo o que você está fazendo.”

Constatou-se, também, que os métodos pedagógicos eram inadequados para atender às atuais demandas da sociedade, já que não eram contextualizados à realidade de cada comunidade e não consideravam a heterogeneidade dos alunos da escola pública.

Cabe mencionar que as escolas públicas, dentro da sua limitada autonomia, procuram utilizar-se de seus instrumentos pedagógicos e espaços disponíveis – como é o caso do projeto pedagógico escolar, das iniciativas complementares ao currículo, dos horários de JEA e JEI e dos cursos de atualização dos professores – de forma contextualizada à sua realidade.

Assim, para haver uma compreensão verdadeira das questões que inviabilizam parte das iniciativas educacionais, torna-se necessária uma análise crítica da realidade escolar. De acordo com PARO (2001b, p. 131), “a escola pública tem baixa qualidade, antes de tudo e principalmente, porque, em seus métodos e conteúdos, não favorece a atualização histórico-cultural da criança e do adolescente de modo a se construírem como sujeitos históricos e em condições de exercitarem uma cidadania efetiva.”

Para outros professores, a superlotação das salas de aula da escola pública de ensino fundamental – uma das principais diferenças em relação à escola particular – agravava consideravelmente a má qualidade do ensino, contribuindo para o descumprimento da sua função. Mesmo havendo uma legislação que determina o limite

máximo de alunos por sala de aula, na prática, não é isso que acontece, conforme evidenciado no seguinte discurso: “não há condição, fica muito difícil. Porque as nossas salas são assim com 42, 45 alunos e chega mais um vão botando, se você deixar eles vão até 50, 60. Nós tínhamos aqui algumas com 50 alunos, hoje está com 30, 35 alunos por sala, claro que o ideal seria uns 20 alunos.”

Pensavam ainda que, mesmo havendo, nos últimos anos, mais oportunidades de atualização profissional para o professor, a superlotação das salas de aula dificultava, ou mesmo inviabilizava, a aplicação dos novos conceitos e metodologias voltados ao ensino fundamental público, como é o caso do construtivismo, que na prática mostrou-se ineficiente.

Cabe ressaltar que, diante do enorme número de alunos por sala de aula nessas instituições, torna-se muito difícil a realização de qualquer prática pedagógica com qualidade, independente da metodologia utilizada.

Conforme as idéias centrais observadas no campo *Referentes ao poder público e à escola*, alguns professores acreditavam que esse quadro, já extremamente crítico, era potencialmente agravado quando aliado à má administração e coordenação da escola: “As pessoas falam que a particular é melhor do que a pública, mas o professor da particular é o mesmo professor que dá aula na pública, é por isso que eu penso que o grande problema está na quantidade de alunos e na organização, como as coisas são gerenciadas.” (DSC dos Professores)

É perigoso, no entanto, generalizar questões como a atuação dos professores da escola pública na rede particular de ensino, assim como afirmar que a escola particular possui melhor administração se comparada à pública, conforme foi mencionado no discurso anterior. Na categoria *Acesso aos atores escolares*, relacionada às facilidades encontradas na rede pública básica, nota-se que há, na escola pública, um quadro bastante favorável em relação à acessibilidade e participação do professor junto à administração escolar.

No campo *Referentes à sociedade e mídia*, as idéias centrais associadas às dificuldades da escola pública em relação à sociedade e à mídia foram agrupadas nas

seguintes categorias: *Influência negativa da sociedade e da mídia*; e *Desinteresse da sociedade pela escola*.

Alguns professores entrevistados, portanto, consideravam que os grandes obstáculos à transmissão de conhecimentos e valores positivos na escola eram a mídia – televisiva e radiofônica – e a própria sociedade, o que se notava tanto na rede pública quanto na rede particular de ensino, implicando na dificuldade, por parte da instituição escolar, em formar valores humanos relacionados à ética, à solidariedade, à justiça, à cidadania e ao amor. Além disso, o mau exemplo de políticos e empresários, difundido pelas mídias de massa, servia também como referência negativa às crianças e adolescentes, considerando-se a vulnerabilidade destes.

A cultura do *ter*, de caráter capitalista e consumista, intrínseca na sociedade contemporânea, levava o aluno a se iniciar no crime, conforme revelado no seguinte DSC dos Professores: “muitos deles acabam vendo o tráfico de drogas, ou mesmo o roubo, como uma forma de conseguir dinheiro para levar para casa, para comprar uma roupa. Os valores [da sociedade] já não são mais os de relacionamento, é passado de uma forma que o valor da pessoa está no que ele veste, no que ele calça, então ele vai querer arrumar uma forma de conseguir isso.” Esse cenário, somado à ausência de estímulo por parte dos familiares, devido ao desinteresse destes pela educação, refletia direta e negativamente no interesse do aluno pela escola e, por consequência, na qualidade do ensino público propriamente dito.

Para alguns professores, esse histórico desinteresse da maior parte da sociedade pela educação pública constituía a raiz, o ponto de partida para os outros problemas, pois, não havendo esse interesse, não haveria priorização de ações efetivas e concretas por parte do poder público. Assim, a escola representava um microcosmo da sociedade, funcionando como uma espécie de espelho desta, conforme se observa no seguinte DSC dos Professores, “falta envolvimento da família, da sociedade, o professor está lutando sozinho, ninguém vai ver como é, faltam notícias de como está o ambiente na escola, a violência que está dentro da escola. Tem coisas que não dependem só da escola e a escola reflete o que a sociedade é, depende do poder público, da comunidade requisitar também mais coisas para a escola, depende dos professores, de todo mundo.”

A partir deste depoimento, percebe-se que a mídia pode ser uma grande parceira educativa da escola pública ao divulgar informações a seu respeito e outras que melhorem o conhecimento geral da população, porém é fundamental que se faça por meio de um jornalismo investigativo, esclarecedor, denunciativo e ético, tornando-se, assim, um importante agente sensibilizador e mobilizador da sociedade, pressionando os órgãos públicos na luta pela promoção da qualidade no ensino público.

No campo *Referentes à infra-estrutura*, as idéias centrais que se relacionaram às dificuldades da escola pública quanto à sua infra-estrutura física, pedagógica e humana, foram agrupadas nas seguintes categorias: *Falta ou inadequação do material didático*; e *Falta ou inadequação de espaços pedagógicos*.

Assim, constatou-se que a rede pública de ensino estadual, em especial, sofria com a falta de material de trabalho e de apoio – fotocópias para as avaliações e equipamentos multimídia –, com a inadequação do material didático – livros descontextualizados da realidade de cada escola e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – e com a ausência de apoio pedagógico, conforme discurso a seguir:

“Na Prefeitura a gente tem apoio pedagógico, tem uma estrutura, no estado você não tem nada, só o giz e o apagador. A parte de equipamentos e material na Prefeitura é mais rica. A do estado que eu trabalho, se você pedir uma folha de cartolina não tem, nem todas as provas dão para você pôr na lousa e ficar do jeito que você quer. Se você vai na particular você simplesmente encaminha e recebe as cópias. Se a gente pegar a metade dos livros que são entregues pelo MEC, eles estão desatualizados e estão fora dos PCNs. Na escola do estado eu recebi, por exemplo, no ano passado um livro que ninguém indicou, aí eu fui lá no estoque dos livros velhos, catei 44 livros velhos e trabalhei com eles.” (DSC dos Professores)

Apesar das dificuldades mencionadas no discurso anterior, tem havido, recentemente, um esforço do MEC para dar mais qualidade ao processo de seleção, indicação e distribuição dos materiais didático e paradidático utilizados nas escolas públicas básicas. Se comparada essa situação com a de alguns anos atrás, quando os pedidos feitos pela escola não eram atendidos, sem que houvesse qualquer esclarecimento sobre isso, e quando, por muitas vezes, o material chegava depois do início do ano letivo. Hoje a escola pública tem mais facilidades sobre esse aspecto,

adquirindo, sempre que possível, o material desejado. Isso acontece, naturalmente, dentro das possibilidades oferecidas pelo próprio Ministério da Educação, que, mesmo assim, apresenta ainda algumas limitações.

Duas novidades que evidenciam esse avanço referem-se à distribuição de um guia com as avaliações dos livros, que auxilia a escola na indicação do material, e o Programa Nacional de Biblioteca na Escola, que visa criar ou enriquecer o acervo das escolas, podendo também servir de biblioteca para a comunidade local, dependendo da gestão de cada unidade.

Com isso, a maioria das escolas tem procurado se organizar, promovendo reuniões entre coordenadores pedagógicos e professores, na busca de um consenso sobre as escolhas do material didático. É necessário considerar, entretanto, que existem professores que utilizam material próprio e por isso não recorrem àquele adotado pela escola, outros que o utilizam como apoio, e ainda aqueles que empregam esse material como base de suas aulas.

Verificou-se também que, tanto na rede estadual quanto na municipal, o ambiente físico de algumas escolas de ensino fundamental era inadequado ou simplesmente não contava com espaços como biblioteca, salas de vídeo, de leitura e de Informática. Essa precariedade contrastava, ainda mais, com a estrutura física das escolas da rede pública de educação infantil, que geralmente dispunha de espaços pedagógicos destinados ao lazer do aluno. Assim, o aluno que vinha da educação infantil pública levava um choque diante da estrutura física de uma unidade do ensino fundamental, além dos impactos pedagógicos que essa mudança implicava para ele.

No campo *Referentes à escola*, as idéias centrais identificadas que relacionaram as dificuldades da escola pública a questões relacionadas à própria instituição foram agrupadas nas seguintes categorias: *Limitação da escola em suas ações locais*; *Má administração escolar*; *Desrespeito entre os atores escolares*; *Excesso de liberdade pedagógica*; *Vulnerabilidade a eventos externos*; e *Excesso de projetos*.

Assim, em primeiro lugar, alguns professores consideravam que as ações da escola pública junto à comunidade local, sobre questões relacionadas à saúde e ao meio ambiente, estavam limitadas. Esses docentes sabiam que, a partir de um certo ponto, a

continuidade dessas ações dependeria diretamente do envolvimento do poder público; no entanto, não havia interesse político no desenvolvimento dessas iniciativas, e portanto, não ocorria investimento em obras de infra-estrutura, como saneamento básico nas regiões mais carentes, onde estava localizada boa parte das escolas.

É preciso lembrar que a escola é um grande pólo mobilizador e articulador da comunidade local, conforme o conceito *Escola Promotora da Saúde* (EPS) da OPAS, apresentado no item 2.1, e que cabe a ela organizar-se para reivindicar melhorias junto aos órgãos do governo, sendo este ato, por si só, um grande exemplo de comportamento cidadão. Segundo PELICIONI (2000), para atender à grande variedade e complexidade dos fatores que podem afetar a qualidade de vida da comunidade escolar, tais como a saúde e o meio ambiente, faz-se necessário que as iniciativas do poder público implementem políticas públicas eficazes, incluindo em suas estratégias a participação das instituições educativas, reconhecidos espaços de mobilização comunitária.

Observou-se, também, a partir dos depoimentos dos docentes, que a administração da escola pública era muitas vezes deficiente, acomodada e passiva, isentando-se de buscar alternativas e de se compromissar com o desenvolvimento de uma educação de qualidade para a comunidade na qual a escola estava inserida.

Outra concepção revelada nas entrevistas referia-se ao desrespeito vigente ocorrido no relacionamento entre os atores escolares, o que representava um problema significativo e muito presente no dia-a-dia da escola. De acordo com o seguinte DSC dos Professores, “a falta de respeito com o professor, do professor com o pai ou com os alunos e alunos com professores, isso eu acho muito crítico.”

Diante disso, faz-se necessário que os educadores diretos – diretores, coordenadores pedagógicos e professores – assumam sua parcela de responsabilidade na histórica má qualidade do relacionamento entre os atores da comunidade escolar – principalmente no que se refere ao comportamento desses educadores com pais e alunos –, buscando, assim, promover verdadeiramente um diálogo ético, de respeito e de iguais, deixando de lado o costumeiro autoritarismo, inibidor da participação desses atores.

Notou-se, também, que a liberdade ou autonomia pedagógica atribuída ao professor acabava por ter um caráter paradoxal. Se, por um lado, isso permitia ao docente que inovasse metodologias e trabalhasse de forma mais contextualizada, de acordo com as especificidades regionais da escola e individuais dos alunos, por outro lado, uma liberdade excessiva podia levar à falta de comprometimento com o aprendizado, aumentando-se o risco de fracasso no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo os professores, a escola pública era também refém de uma série de eventos externos, que freqüentemente alteravam o calendário escolar, apesar de alguns desses constarem do calendário anual; greve de professores, copa do mundo de futebol, eleições do poder executivo e legislativo, visitas de políticos à escola, presença de autoridades políticas e religiosas na cidade, entre outros, dificultavam a administração escolar, resultando também no descumprimento do currículo escolar ou na má qualidade do ensino. Além disso, no caso de muitas aulas terem sido perdidas, o que geralmente se devia às greves de professores, aplicavam-se, por pressão da sociedade e exigência do poder público, as desgastantes e políticas reposições de aula.

É ainda mais grave, a realidade nas escolas públicas localizadas nas periferias dos grandes centros urbanos, onde se enfrentam questões como as sazonais enchentes, que não só afetam a dinâmica da escola, como também prejudicam a vida da maior parte da comunidade local.

Por fim, os professores relataram que o excesso de ações, programas e projetos assumidos pela escola, resultantes de parcerias com organizações do setor privado, do terceiro setor ou mesmo instituídos pelo poder público, acabavam geralmente por desviar a escola pública de sua função. O discurso a seguir, indica que, geralmente, tanto essas organizações quanto o governo não estavam interessados na melhoria efetiva da educação, mas sim nas suas autopromoções. “Um outro ponto é tentar dar conta de tudo que vem, ações, projetos, etc, mesmo não tendo uma estrutura adequada. Hoje em dia todo mundo quer se meter no ensino, amigos da escola, será que todo mundo quer ajudar? Ou será que é só para falar que o governo está fazendo alguma coisa, as ONGs estão fazendo alguma coisa?” (DSC dos Professores)

Identificadas as principais concepções sobre as dificuldades existentes na escola pública que afetavam diretamente o cumprimento do seu papel, buscou-se, então, junto aos professores, opiniões sobre as possíveis melhorias ou sugestões de solução para alguns problemas. Utilizou-se, para esse fim, a questão “**Quais sugestões você daria para minimizar ou resolver essas dificuldades?**”.

No Quadro 7, a seguir, apresenta-se o mapa das categorias identificadas junto às concepções dos professores que fazem menção às soluções para as dificuldades da escola pública de ensino fundamental.

Quadro 7 – Categorização das sugestões para as dificuldades da escola pública de ensino fundamental

Aspecto 2	Dificuldades e Facilidades no Ensino Público Fundamental
<i>Quais sugestões você daria para minimizar ou resolver essas dificuldades?</i>	
Meta-Categorias	Categorias
1. Referentes ao aluno	1.1 Desinteresse do aluno pela escola 1.2 Deficiência no encaminhamento médico
2. Referentes à família	2.1 Desestruturação familiar 2.2 Desinteresse da família pela escola
3. Referentes ao professor	3.1 Formação insuficiente do professor 3.2 Desinteresse do professor pela instituição Escola 3.3 Quadro insuficiente de professores 3.4 Grande rotatividade de professores nas escolas
4. Referentes ao poder público	4.1 Assistencialismo 4.2 Assistencialismo e não-envolvimento do professor pelo poder público 4.3 Desinteresse do poder público pela escola 4.4 Desinteresse do poder público pela escola e não-envolvimento do professor pelo poder público
<i>(Política pública educacional)</i>	4.5 Vulnerabilidade à mudança de governo 4.6 Superlotação das salas de aula 4.7 Método pedagógico inadequado 4.8 Pequena carga horária escolar
5. Referentes à infraestrutura	5.1 Falta ou inadequação do material didático 5.2 Falta ou inadequação de espaços pedagógicos
6. Referentes à escola	6.1 Excesso de projetos 6.2 Falta de parcerias

Essas concepções relacionaram as sugestões para as dificuldades da escola pública a seis grandes campos de pensamento ou meta-categorias: *Referentes ao aluno*; *Referentes à família*; *Referentes ao professor*; *Referentes ao poder público*; *Referentes à infra-estrutura*; e *Referentes à escola*.

No campo *Referentes ao aluno*, as idéias centrais que trouxeram sugestões para as dificuldades da escola pública relacionadas ao aluno, foram agrupadas nas seguintes categorias: *Desinteresse do aluno pela escola*; e *Deficiência no encaminhamento médico*.

Alguns docentes acreditavam que para diminuir o problema da indisciplina e do desinteresse do aluno pela escola seria necessário resgatar a credibilidade e o valor social da escola pública e de seus educadores, despertando no aluno a vontade de aprender, tendo esse estímulo como o caminho para um futuro melhor. Para isso, seria preciso um maior envolvimento entre aluno e professor, em uma relação de respeito, compensando a ausência e o desinteresse da família e considerando sempre a diversidade e o contexto no qual o aluno estava inserido. Conforme relatado no seguinte DSC dos Professores, é preciso “resgatar a vontade do aluno de querer aprender, de conscientizá-los de que o conhecimento ninguém vai tirar deles, porque eles acham que nunca vão ser alguém, porque são filhos de doméstica, não tem pai.”

Conforme ASBAHR & SANCHES (2006, p. 68-9), tomando como referências as idéias de Paro, “uma das responsabilidades do professor é levar o aluno a querer aprender, pois esse não é um valor natural, mas construído historicamente. Construir o desejo de aprender é fundamentalmente uma função educativa que, diga-se de passagem, vem sendo menosprezada por grande parte dos educadores. [...] Embora o professor tenha limites de atuação, levar o aluno a querer aprender deve ser finalidade direta de sua ação educativa.”

Para outros, seria preciso cobrar melhores resultados do aluno, sendo necessário, para tal, a reinstituição da retenção por série escolar, pelo menos no período de alfabetização, referente aos primeiros anos do ensino fundamental, como ocorria na política de estruturação seriada. Isso porque a progressão continuada, da forma como estava implementada, significava apenas uma aprovação automática, sendo raras as

reprovações de alunos, o que se tornava um grande estímulo ao desinteresse do aluno e sua conseqüente indisciplina.

É preciso tomar cuidado com a concepção anterior e chamar a atenção para fato de que a ameaça da reprovação do aluno como motivação para se obter maior qualidade no processo de ensino-aprendizagem é um absurdo pedagógico e não trará resultados positivos. A ameaça não estimula o desejo no aluno de estudar.

Segundo os resultados do Censo Escolar Brasileiro de 2006, referente ao ano de 2005, a taxa de reprovação no ensino fundamental no estado de São Paulo era: 6,4% na rede estadual de ensino; 6,8% nas redes municipais de ensino; e 2,1% na rede particular de ensino (INEP, 2007). Revelando ainda, em números absolutos e em comparação com a educação particular um preocupante cenário de reprovação dos alunos da rede pública, mesmo considerando a não-retenção do aluno proporcionada pela progressão continuada vigente.

Para outros, seria preciso conceber a escola como um espaço de convívio e de pertencimento à toda comunidade local, buscando também envolver a família no processo educativo dos filhos, tornando-a mais participativa da rotina escolar e, conseqüentemente, mais interessada pela escola e pelo aprendizado.

Os entrevistados acreditavam, ainda, na importância de buscar alternativas pedagógicas que estimulassem a criatividade e a vontade de conhecer e descobrir do educando, oferecendo para isso uma maior carga horária, tanto em sala de aula quanto em atividades extras. Conforme o seguinte DSC dos Professores, “os professores que buscam um trabalho um pouco diferenciado, de uma certa forma, estão tentando resgatar o interesse do aluno, essa coisa do aluno passar mais tempo na escola, mesmo fora da sala de aula, também resgata o interesse do aluno pela escola, a escola como espaço de convívio. No estado, os alunos só vão para escola para o período de aula, só sala de aula, e aí fica muito mais difícil.”

Todavia, não adiantaria trabalhar essas questões se nada fosse feito em relação à precária situação sócio-econômica de grande parte dos alunos da rede pública de ensino. Para que houvesse o interesse pela educação, seria necessário que os alunos tivessem condições mínimas de uma vida digna, como habitação, saneamento básico,

alimentação, vestuário e emprego para os pais. De acordo com o seguinte DSC dos Professores, “a educação é fundamental sim, mas antes da educação, a criança, o adolescente, antes da escola, ele precisa ter o básico, casa, alimento, uma cama para dormir, para ele poder voltar a atenção para a educação.” Assim, a escola não deve e não pode ser vista como um refúgio desse cenário de precariedades, mas sim como o espaço de aprendizado e de possibilidades de transformação dessa realidade.

Para aprimorar o processo de encaminhamento médico do aluno aos postos de saúde e hospitais, pela escola e pela família, seria necessário, em primeiro lugar, reestruturar o serviço público de saúde, oferecendo melhor infra-estrutura técnica e instrumental, maior número de profissionais, especialmente dentistas, psicólogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais, tornando esses serviços viáveis e com qualidade no atendimento do aluno. Em segundo lugar, esses professores esperavam poder contar, em alguns casos, com esses especialistas dentro da instituição ou em um lugar específico para o encaminhamento do aluno, sem que fosse necessário enfrentar toda a burocracia dos serviços de saúde.

“A escola pública tinha que ter um trabalho com a área de saúde, atuando dentro da escola, ter um canal que você possa encaminhar direto, sem ter que passar pelo posto, sem ter que marcar o horário daqui a três meses, um lugar que você possa encaminhar para fazer uma avaliação, e que agilizasse isso. Teria que ter um convênio, para dentistas, psicólogos, mas teria que ser uma coisa atuante mesmo. [...] Para o aluno em liberdade assistida, o que se poderia ter é um psicólogo ou um assistente social para orientar esses meninos, se tivesse um ou dois para cumprir horários nos períodos, além do professor, ajudaria muito, o professor não consegue.” (DSC dos Professores)

A partir do momento que o educando for colocado como o objetivo central e orientador de todo o processo educacional, será possível superar sua apatia pela educação. Assim, é preciso resolver questões diretamente ligadas à prática escolar, como a indisciplina e o desinteresse do aluno, a inadequação metodológica, a insuficiente carga horária escolar, a progressão continuada, o precário atendimento médico ao aluno, entre outros, e questões indiretas, como a crítica condição sócio-econômica do aluno.

De acordo com MELLO (2005, p. 47-8), “a mais perversa consequência do fracasso escolar é o enorme prejuízo que ele causa precocemente à auto-imagem e à auto-estima de milhares de crianças, muitas das quais vão definir suas expectativas de desempenho no futuro a partir da experiência escolar inicial, marcada por sentimentos de incapacidade e inadequação.”

No campo *Referentes à família*, as idéias centrais que trouxeram sugestões para as dificuldades da escola pública relacionadas à família foram agrupadas nas seguintes categorias: *Desestruturação da família*; e *Desinteresse da família pela escola*.

Para alguns docentes, ficou clara a importância dos pais no desenvolvimento cognitivo dos filhos. Esses professores acreditavam que para haver maior envolvimento e interesse da família pela educação e pelo conhecimento, e também para torná-la mais estruturada, seria necessário uma grande mobilização, por meio de uma campanha, envolvendo todos os segmentos da sociedade em prol do resgate da instituição Família e dos papéis referenciais familiares, tão significativos na formação de valores e no exercício da cidadania.

Conforme discurso a seguir, seria preciso, também, estabelecer ou desenvolver melhor a parceria entre escola e comunidade local, tornando a instituição mais atrativa. Para tal, seriam desenvolvidas iniciativas contextualizadas, como rodas de conversa e oficinas de arte, visando uma sensibilização sobre a importância da escola e da educação, promovendo assim uma reflexão sobre os valores e hábitos vigentes. Mas, essas ações, no entanto, não poderiam sobrecarregar a escola e nem desviar sua função, conforme foi observado na apresentação das dificuldades da escola, na categoria *Excesso de projetos*.

“Amenizaria muito se nós tivéssemos um convívio maior com as famílias, se arrumasse uma forma de estar trazendo as famílias para dentro da escola, para dar algumas palestras, estar conversando, mas alguma coisa que fosse de interesse deles, isso traria a família para dentro da escola. Se ganhar a família consequentemente você ganha o filho. Porque a gente tenta falar sozinho para uma criança, só que aí ela vai para casa e lá é uma outra realidade. Então, é preciso maior conscientização dos pais. [...] eles vão querer dar um futuro melhor para o seu filho, então é preciso efetivar essa parceria entre os pais e a escola.” (DSC dos Professores)

Assim, acreditava-se que os alunos demonstrariam interesse pelo conhecimento à medida que se resgatasse a importância da instituição família, como também o interesse desta pela educação, o que facilitaria o trabalho político-pedagógico dos professores na formação do aluno.

Nota-se, assim, que a educação básica pública não pode restringir suas iniciativas ao aluno. O fracasso da escola pública no cumprimento do seu papel é uma circunstância multicausal, e desta forma é preciso considerar, também, o tratamento que se dá à família do aluno e à comunidade local, assim como o pré-julgamento sócio-intelectual que, muitas vezes, diretores, coordenadores pedagógicos e professores fazem desses sujeitos. Essa percepção permitirá a elaboração de ações efetivas e não-discriminatórias em relação aos pais dos alunos, geralmente integrantes das camadas populacionais mais necessitadas.

Também não se pode negar que o processo educativo ocorre em todas as esferas da sociedade, em especial na família. Por isso, faz-se necessário desenvolver um trabalho para que a família sinta-se parte da escola, tornando-a parceira no processo pedagógico de ensino-aprendizagem, sem desconsiderar a questão já abordada na apresentação das dificuldades da escola, na categoria *Baixo nível educacional familiar*. É preciso, ainda, que a rede pública de ensino ofereça instrumentos sociais, culturais, econômicos e políticos que beneficiem os pais, oferecendo-lhes condições verdadeiras e democráticas para que cooperem com a educação dos filhos e possam opinar junto a todos setores da escola pública, do pedagógico ao administrativo, e para que retomem ou iniciem seus estudos formais.

No campo *Referentes ao professor*, as idéias centrais que trouxeram sugestões para as dificuldades da escola pública relacionadas ao professor foram agrupadas nas seguintes categorias: *Formação insuficiente do professor*; *Desinteresse do professor pela instituição Escola*; *Quadro insuficiente de professores*; e *Grande rotatividade de professores nas escolas*.

Alguns professores acreditavam na importância de repensar os meios disponíveis à sua formação profissional – superior, Magistério e capacitações específicas –, voltando-os para o seu *empoderamento* com foco na prática cotidiana, na

realidade da escola pública e daqueles que a freqüentam. Conforme o DSC dos Professores, é preciso “dar uma formação mais consistente para o professor, porque hoje em dia a formação não é suficiente para lidar com os alunos. Muitos cursos que a Prefeitura oferece não trazem ao professor nenhum benefício prático, os cursos são muito falhos, e a Faculdade de Pedagogia, Magistério são muito falhos, porque você não aprende nenhuma técnica, nenhum jeito de lidar, eu vejo que a Faculdade hoje ensina muito o que não fazer.”

Outros defendiam que para resgatar o interesse do professor pela educação pública seria necessário valorizá-lo sócio-economicamente, de acordo com os seguintes depoimentos:

“tem que investir no material humano que é o professor, quando falo investir, é investir em salário mesmo, não há uma troca? Ele tinha que ser bem pago e bem cobrado, passar por uma avaliação de capacidade, de conhecimento. Resgatar também a importância do professor, porque assim você resgata muitas outras coisas. Escuta-se coisas do tipo: a ‘vaca’ da sua professora ainda não chegou! Se um aluno convive com isso, que respeito ele vai ter?” (DSC dos Professores)

Assim, de um lado seria preciso oferecer salários mais dignos e justos, como também incentivar a valorização do docente por parte da sociedade, em especial pelo aluno e pela família, e, do outro lado, seria preciso definir meios pelos quais o docente fosse também avaliado, responsabilizado e cobrado pela qualidade dos resultados do seu trabalho na educação pública.

Há alguma diferença entre o trabalho educativo e as outras formas de trabalho? É preciso tomar alguns cuidados para que não se transforme a educação em uma atividade meramente comercial, com vistas ao lucro, como outra qualquer inserida no atual sistema político-econômico. Baseado em Marx, ASBAHR & SANCHES (2006) sintetizam que o trabalho pedagógico escolar gera produtos não separáveis da produção. No caso do professor da rede particular de ensino, que vende sua força de trabalho a um empresário, produzindo mais-valia, há uma subordinação formal ao capital, compra e venda da força de trabalho, o que caracteriza esse trabalho como produtivo do ponto de vista da produção capitalista, ou seja, produtor de mais valia. Já o trabalho do professor da rede pública é considerado não-produtivo, pois não objetiva

produzir mais-valia ao Estado, o que o torna diferente do trabalho ocorrido na escola particular, em termos da forma social pela qual ele se rege. Ambos esses trabalhos, por serem serviços, não gerando um produto tangível, são considerados como parte da produção não-material. Marx considera que o tipo de produção não-material envolvida no ensino é do tipo em que o ato de produção ocorre simultaneamente ao de consumo.

Em relação à deficiência quantitativa do quadro de professores, algumas sugestões referiam-se à agilização do processo de contratações de docentes, efetuadas pelo poder público para atender a demanda das escolas. Primeiramente, seria preciso descentralizar esse processo, dando mais autonomia à escola e aos seus dirigentes, que preencheriam o quadro dentro de suas necessidades e do seu contexto. Em segundo lugar, para suprir as demandas emergenciais, dever-se-ia aumentar a oferta de professores comissionados e adjuntos. Por último, seria necessário criar o cargo de assistente de professor, para auxiliar o docente em sala de aula, principalmente quando for considerada a questão da superlotação das escolas.

É preciso, também, retomar a questão do alto índice de absenteísmo dos docentes de escolas públicas básicas, relacionado principalmente à política de afastamentos e de abonos, vigente no atual sistema educacional, e que, segundo GUIMARÃES et al. (2007), dá margem ao seu uso indiscriminado, acabando por piorar a condição de trabalho do professor e desvalorizando o próprio magistério. Os abonos, herança de um passado distante, deveriam ser extintos, o que faria com que o professor se afastasse apenas em situações realmente necessárias, como no caso de problemas de saúde. No município de São Paulo, por exemplo, de acordo com a SME-SP, há um limite de dez abonos por ano, mediante justificativa médica ou por decisão da direção da escola, não excedendo dois por mês.

No entanto, não se deve negligenciar o professor e muito menos permitir o abuso do poder, conforme se apresenta mais adiante, na categoria *Descaso do poder público pelo professor*.

Outros professores consideraram que, para melhorar qualitativamente o quadro de professores das instituições públicas de ensino, seria necessário desenvolver artifícios que buscassem fixá-los em uma única escola, diminuindo a grande

rotatividade de docentes na escola pública, conforme constatado no seguinte DSC dos Professores: “teria que fixar o professor na escola onde ele trabalha e cumpriria as suas 8h por dia, e como é um cargo para nível superior, ele teria que ganhar o que paga uma firma multinacional, para cargo com curso superior. Se o Estado [rede estadual] e a Prefeitura chegassem e pagassem integral para ficar só no Estado ou só na Prefeitura, você não precisaria ter duas escolas, isso é o que está faltando no Brasil, pagar um profissional para ficar só num lugar.”

Essa rotatividade no quadro de professores foi também relatada no Projeto Pedagógico de 2006 da Emef Sparapan, revelando que, devido principalmente à sua localização periférica, a composição do seu quadro de funcionários sofreu grandes alterações desde a sua implantação, em 1991, situação que, no entanto, foi revertida nos últimos anos, proporcionando-lhe uma equipe mais coesa e engajada nas iniciativas e na filosofia da escola.

Essa equiparação salarial pode agilizar o processo de fixação dos docentes em uma só escola, tornando desnecessária a sua atuação em outras unidades, situação que é facilitada quando há também um ambiente de bom relacionamento entre todos os atores escolares. PARO (2001b) afirma que a questão salarial não está confrontada com as exigências que se deveriam fazer para a função de professor, considerando um ensino de qualidade para a formação de cidadãos.

Com um quadro estável de professores, a escola teria potencial para dar mais qualidade à prática pedagógica, melhorando a qualidade de vida desses profissionais e permitindo maior envolvimento desses docentes com o aluno, com a comunidade local e com as ações da unidade escolar da qual faz parte.

No campo *Referentes ao poder público*, as idéias centrais que trouxeram sugestões para as dificuldades da escola pública relacionadas ao poder público foram agrupadas nas seguintes categorias: *Assistencialismo*; *Assistencialismo e não-envolvimento do professor pelo poder público*; *Desinteresse do poder público pela escola*; *Desinteresse do poder público pela escola e não-envolvimento do professor pelo poder público*; e *Política pública educacional*.

Na opinião de alguns professores, as atividades assistencialistas, exceto as que estavam relacionadas diretamente com a função educacional da escola, como a distribuição de uniforme e material escolar, deveriam ser transferidas para outros órgãos públicos, como os postos de saúde, pois essa prática ocupava o horário das aulas e contribuía para a formação de uma sociedade passiva, acostumada a esse tipo de benefício. Uma outra saída para minimizar os atuais impactos do assistencialismo na rede pública de ensino seria a contratação de funcionários encarregados dessa tarefa, o que livraria o professor dessa incumbência.

De acordo com esses docentes, para as ações assistencialistas imprescindíveis à atividade escolar, seria necessário desenvolver uma estrutura física e humana de apoio, concebida democraticamente por gestores públicos, direção escolar e professores. Esta seria responsável pelas decisões referentes a esse aspecto, pela logística de distribuição desses produtos e pela contextualização à comunidade escolar na qual a escola está inserida, conforme se observa no seguinte DSC dos Professores, “não é todo mundo que precisa receber caderno, receber tênis, porque a maioria não usa o tênis que ganhou. A Prefeitura deveria criar um sistema, a partir de uma análise da diretora, do corpo docente e que realmente fornecesse, para quem precisa.”

Para que essas sugestões sejam viabilizadas, faz-se necessária uma administração verdadeiramente eficiente, descentralizada, democrática e inclusiva, que implique o desenvolvimento de todos os possíveis canais de participação da comunidade local, tais como Associação de Pais e Mestres (APM) e Conselho de Escola. Uma outra saída para não haver contratação de funcionários específicos para essas atividades, conforme sugerido, seria a utilização dos agentes comunitários do Programa Saúde da Família (PSF), não só para a distribuição dos produtos, mas também para realizarem a análise das verdadeiras necessidades da comunidade à qual está vinculado.

Assim, as iniciativas assistencialistas atuais, por serem descontextualizadas, geralmente não consideram as diretrizes estabelecidas, presentes ou não no projeto pedagógico escolar, o que significa um desrespeito à própria autonomia da escola que,

se organizada de forma democrática, saberá diagnosticar as reais necessidades da comunidade local, usando eficientemente o dinheiro público.

Sobre o desinteresse do poder público pela escola, parte dos docentes defendeu a necessidade de uma mudança radical na relação do Estado com o ensino público de educação básica, desejando que houvesse vontade política para o desenvolvimento de um novo projeto, em uma total reestruturação educacional, e que essa fosse competente, honesta, participativa, contextualizada às diversidades e eficiente no uso do dinheiro público, resgatando, dessa forma, a credibilidade da instituição Escola e de seus educadores.

Porém, alguns cuidados precisariam ser tomados quanto a essa reestruturação, pois, na década de 1980 e 1990, a expansão física da rede pública de ensino básico levou à segmentação administrativa da gestão educacional brasileira, sempre em um movimento do centro para a periferia, gerando enorme centralização e verticalização do poder, além do autoritarismo e do clientelismo na relação dos gestores com a escola. Assim, questões relativas a currículos, jornadas de trabalho e carreiras do magistério, entre outras, eram decididas sem o mínimo de envolvimento da escola e dos educadores, não havendo prestação de contas dos resultados produzidos pelo aparato burocrático educacional, senão para si mesmo, além do desvio de recursos destinados exclusivamente à educação, conforme se presencia nas práticas atuais (MELLO, 2005).

Para o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade, seria necessário o envolvimento de todos os educadores escolares, em especial do professor, em um diálogo ativo e democrático, que buscasse conjuntamente as melhores soluções para um planejamento com ações de curto, médio e longo prazo. Segundo pesquisa da UNESCO (2004), mais da metade dos professores é favorável à definição de normas de gestão democrática que garantam a sua participação nas tomadas de decisão da escola. Essas considerações evidenciam-se no discurso proferido a seguir:

“Tem que ter uma reestruturação para que você tenha um atendimento para esses alunos, não é culpa da escola, não existe porque lá em cima eles não dão. Agora, de que forma eles deveriam reestruturar? Eu acho isso difícil, deveria ter um estudo em conjunto, uma discussão. Eles têm que saber o que é a realidade, eles têm que consultar a escola, os

professores têm que ver na base, saber o quê que estava funcionando, o que precisa melhorar. É fundamentalmente uma questão política, não tem uma vontade política para que as coisas aconteçam e quando acontecem não perguntam se está certo ou se está errado.” (DSC dos Professores)

FREIRE (1996) faz uma súplica à sociedade brasileira, evidentemente cansada do descaso do Estado pela educação pública, para que não se aceite o discurso acomodado e assim não haja o risco de se cair na indiferença fatal e cínica diante dessa histórica situação. É preciso lutar contra esse desrespeito, evitando que se transforme a atividade docente em puro passatempo financeiro.

Por fim, alguns professores que relacionaram as dificuldades da escola pública com as políticas públicas educacionais, tiveram suas idéias centrais agrupadas nas seguintes categorias: *Vulnerabilidade à mudança de governo; Superlotação das salas de aula; Método pedagógico inadequado; e Pequena carga horária escolar.*

Desta forma, para diminuir a vulnerabilidade da escola pública diante das constantes mudanças no governo, os professores acreditavam ser necessário criar meios que permitissem a continuidade das políticas públicas educacionais, cuidando para que essas não sejam somente políticas de governo, imunizando-as contra as frequentes alternâncias de gestores públicos. Para isso, faz-se necessário transformar as políticas de governo em políticas públicas, que são garantidas legalmente, além do envolvimento da sociedade como um todo na busca de uma educação básica, pública e de qualidade.

A respeito da superlotação das salas de aula, identificou-se a necessidade urgente e primordial de diminuir drasticamente o número de alunos por sala de aula, em especial nas séries iniciais de alfabetização. Para isso, seria preciso ampliar a estrutura da rede pública de ensino, construindo mais escolas e contratando mais professores por meio de concursos que exigissem mais qualificação, conforme foi observado no seguinte DSC dos Professores: “nós precisamos de uma sala menos lotada, que dê para você dar atenção, não tem escolas suficientes. Aumentando o número de escolas, abrindo novos concursos com mais dificuldade nesses concursos, ter sala com no máximo 30 alunos, principalmente na alfabetização, de primeira à quarta série, porque é uma média de 40.”

Nas décadas de 1970 e 1980, as políticas de expansão quantitativa da rede pública de ensino básico de fato ampliaram o acesso à escola, mas não houve preocupação com as questões qualitativas já existentes. Apenas construir escolas, desconsiderando-se a qualidade do trabalho realizado dentro delas, pode interessar aos políticos e empreiteiros, mas não à sociedade e aos usuários do sistema de ensino (MELLO, 2005). Fica claro que existe uma grande diferença entre o aumento da estrutura física da rede escolar e a democratização do ensino, entre o ensino público fundamental obrigatório e a efetivação da educação pública de qualidade. É preciso que haja também, concomitantemente a essa expansão qualitativa e quantitativa da escola, a melhoria das condições de trabalho dos seus educadores, em especial dos professores.

Sobre a inadequação dos métodos pedagógicos, outros docentes defendiam a idéia de que, em um momento inicial de reformulação do ensino público, deveriam ser utilizadas metodologias já consagradas, com oferta de espaços para o trabalho multidisciplinar, por meio de projetos, conteúdos e temas. Mas seria preciso buscar alternativas mais atrativas ao aluno, que incentivassem sua criatividade e lhe oferecessem mais liberdade, permitindo-lhe construir valores positivos e resgatar seu interesse pela educação. Consideravam também ser importante oferecer dois tipos de escolas: as profissionalizantes e as preparatórias para a faculdade.

Outra dificuldade abordada dizia respeito à pequena carga horária oferecida atualmente pela escola pública. De acordo com o DSC dos Professores, “a escola deveria oferecer mais oportunidades para o aluno fora da sala de aula, igual ao programa pré e pós-aula, por exemplo, as aulas de informática. A escola deveria ser mais atraente para a criança. Vamos pensar num período integral.”

Quando se fala em período integral para a rede pública de ensino fundamental, é preciso esclarecer que isso não significa, necessariamente, a ampliação do tempo destinado ao processo de ensino-aprendizagem do currículo formal da escola, ocorrido em sala de aula. A necessidade de expandir o tempo de permanência do aluno na escola refere-se, principalmente, ao seu envolvimento em outras atividades curriculares complementares, conforme vem sendo desenvolvido por algumas iniciativas do poder público, como é o caso da própria extinção do terceiro turno no município de São

Paulo, prevista, mais uma vez e agora pela atual gestão, para ser concluída em 2008, e o recente Plano de Desenvolvimento da Educação do MEC, que promete trazer incentivos financeiros às escolas que tiverem alunos em tempo integral.

No campo *Referentes à infra-estrutura*, as idéias centrais que trouxeram sugestões para as dificuldades encontradas na escola pública relacionadas à sua infra-estrutura física, pedagógica e humana, foram agrupadas nas seguintes categorias: *Falta ou inadequação do material didático*; e *Falta ou inadequação de espaços pedagógicos*.

Alguns professores destacaram a necessidade de se ter uma logística mais eficiente e descentralizada de distribuição de material didático e de apoio, já que estes nem sempre se encontravam disponíveis, levando o docente a trabalhar de forma inadequada. Em parte das escolas, seria preciso, também, maior apoio administrativo da direção, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem, oferecendo ao docente um mínimo de infra-estrutura para seu trabalho, resolvendo questões como a limitação do uso de fotocopiadoras, que levava esses educadores, muitas vezes, a pagar as fotocópias com os próprios recursos ou utilizar a lousa para aplicar provas e exercícios.

Para outros, a escola pública deveria ter espaços pedagógicos destinados às atividades lúdicas, o que facilitaria o aprendizado criativo e de descoberta do aluno em relação a diversas questões, como a saúde e o meio ambiente. Esses professores consideraram, por fim, que poderia ser aproveitado o seu horário de planejamento, como é o caso da Jornada Especial Integral (JEI), para atender o aluno em suas diversas necessidades, conforme o seguinte DSC dos Professores: “a gente tem a JEI, eu acho muito mais importante você dar uma assistência para o aluno. A escola tem pouco espaço extra-sala, teria que se criar mais, todo mundo gosta de descobrir coisas e não de receber e ter que aprender, então são esses espaços de descoberta que a gente tem que descobrir como fazer.”

No caso específico da aprendizagem escolar, e considerando que o aprendizado humano ocorre durante toda a vida, e em todas as situações e relações às quais o indivíduo está submetido, PARO (2001b, p. 126) afirma que é um erro pensar a educação escolar unicamente como a ocorrida em sala de aula: “o processo educativo é uma experiência extremamente complexa que não se circunscreve à sala de aula e,

mesmo nesta, não se restringe àquilo que o professor fala e o aluno ouve.” O que mostra a relevância de se conceber escolas que possuam espaços de complementação do processo de ensino-aprendizagem ocorrido em sala de aula, e que sirvam também para a própria prática pedagógica formal, assim como outras.

No último campo, *Referentes à escola*, as idéias centrais que trouxeram sugestões para as dificuldades relacionadas à própria instituição foram agrupadas nas seguintes categorias: *Excesso de projetos*; e *Falta de parcerias*.

Alguns docentes acreditavam que a escola precisava priorizar o ensino em sala de aula e somente aderir aos projetos que contribuíssem de fato ao processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelo professor e, mesmo assim, de acordo com o seguinte DSC dos Professores, “tem que se pensar muito antes de jogar esse bolo de atividades. Tem que ver qual é a prioridade da escola e como organizar isso para que funcione, para que não fique sem espaço, para que o aluno não fique sobrecarregado, para que não falte lanche. É claro que a escola tem que ter projetos fora da sala de aula, mas a prioridade é a sala de aula.” Desta forma, para evitar a sobrecarga do aluno e do professor, assim como o conflito com as atividades já em curso, muitas vezes planejadas e executadas em horários de JEA e JEI, é preciso haver uma administração eficiente que priorize a qualidade do aprendizado do aluno.

De acordo com esses professores, projetos em menor quantidade e melhor desenvolvidos beneficiariam a escola e todos os atores da comunidade escolar local, pois contribuiriam com o resgate do interesse pela educação do aluno e da família do aluno e também com o desenvolvimento sócio-econômico, cultural e ambiental de toda a população do entorno escolar.

Esta concepção, aparentemente contrária à anterior, *Falta ou inadequação dos espaços pedagógicos*, que sugere, por exemplo, o período integral na escola, torna-se complementar a esta, na busca de seus objetivos pedagógicos, se considerada dentro de uma gestão escolar eficiente, em todos os níveis, e com uma infra-estrutura física e humana suficiente.

Por fim, outro pensamento encontrado dizia respeito à importância do estabelecimento de parcerias da escola com diversos segmentos da sociedade, buscando

mais qualidade em suas iniciativas pedagógicas. Conforme o seguinte DSC dos Professores, “uma parte das escolas não tem nenhum apoio externo, então tem que desenvolver com o que tem. Já as escolas que têm patrocínio de firmas têm muitos projetos melhor desenvolvidos.” Percebe-se que as parcerias bem fundamentadas costumam dar bons resultados, embora deva-se sempre considerar que essas não podem sobrecarregar a escola e nem desviá-la de sua função, conforme já abordado anteriormente, dentro das dificuldades e também das suas soluções, na categoria *Excesso de projetos*.

Identificadas as principais concepções sobre as dificuldades existentes na escola pública que afetavam diretamente o cumprimento do seu papel, assim como as concepções sobre as sugestões para algumas questões, investigou-se então as facilidades ou pontos positivos existentes na instituição, utilizando-se, para isso, a questão “**Quais facilidades você tem encontrado na escola pública?**”.

No Quadro 8, a seguir, apresenta-se o mapa das categorias identificadas junto às concepções dos professores que fazem menção às facilidades da escola pública de ensino fundamental.

Quadro 8 – Categorização das facilidades da escola pública de ensino fundamental

Aspecto 2	Dificuldades e Facilidades no Ensino Público Fundamental
<i>Quais facilidades você tem encontrado na escola pública?</i>	
Meta-Categorias	Categorias
1. Não tem facilidades	1.1 Não tem facilidades
2. Referentes ao aluno	2.1 Bom relacionamento com o aluno
3. Referentes à família	3.1 Menor cobrança pela família
4. Referentes ao professor	4.1 Estabilidade profissional 4.2 Oportunidade de formação do professor
5. Referentes ao poder público (<i>políticas públicas educacionais</i>)	5.1 Liberdade pedagógica 5.2 Apoio pedagógico
6. Referentes à infra-estrutura	6.1 Recursos tecnológicos e didáticos
7. Referentes à escola	7.1 Acesso aos atores escolares

Essas concepções relacionaram as facilidades encontradas na escola pública, que a auxiliavam no cumprimento da sua função, a sete grandes campos de pensamento ou meta-categorias, sendo que o primeiro indica não existir pontos positivos nessa instituição: *Não tem facilidades; Referentes ao aluno; Referentes à família; Referentes ao professor; Referentes ao poder público; Referentes à infra-estrutura; e Referentes à escola.*

Devido às inúmeras e complexas dificuldades da escola pública de ensino fundamental em cumprir o seu papel, conforme constatado nesta pesquisa, alguns professores acreditavam não haver facilidades nessa instituição, apresentando uma visão integralmente pessimista, o que deixa ainda mais evidente a necessidade de se buscar uma compreensão mais profunda sobre essa instituição e seus atores escolares, principalmente sob o olhar dos seus docentes, legítimos protagonistas da prática

educativa. Esse entendimento ajudaria a resgatar, estrategicamente, os sentimentos positivos e motivacionais que devem estar presentes no ato de lecionar, conforme apresentado mais adiante, no aspecto *Situação do Professor na Escola Pública de Ensino Fundamental*.

Entretanto, para a maior parte dos docentes, a rede pública de ensino fundamental oferecia algumas facilidades que contribuía no exercício da sua função de professor, principalmente quando comparada à rede particular.

Assim, no campo *Referentes ao aluno*, identificou-se a concepção de que o professor também aprende no ato de lecionar, fato que geralmente estava presente na rede pública de ensino fundamental, devido à diversidade dos educandos e do bom relacionamento entre professor e aluno, principalmente quando comparado com a rede particular. De acordo com o seguinte DSC dos Professores, “na rede pública uma das coisas é a clientela, eu já lecionei em escola particular e você chega e o aluno fala: ‘não quero fazer isso porque o meu pai está pagando’. Então, a possibilidade de você lidar com o público que a gente lida, a gente aprende muito com essa diversidade, é aprender a trabalhar com o heterogêneo, com as diferenças.”

Segundo FREIRE (1996, p. 23), “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

De acordo o Sindicato dos Professores de São Paulo, na escola particular a relação existente entre professor e aluno transformou-se em professor-cliente e por isso muitos docentes são pressionados pelos interesses mercadológicos da escola, que geralmente não lhes dão apoio em casos de enfrentamento com alunos e, por medo de perder o emprego, esses professores se submetem a situações que os levam ao estresse e à depressão (CURI, 2007).

No campo *Referentes à família*, alguns docentes acreditavam que na rede pública de ensino, se comparada à rede particular, havia menos cobrança da família por resultados e, conseqüentemente, menos pressão sobre o professor, o que lhe dava mais tranquilidade para exercer o seu trabalho. Conforme identificado no seguinte discurso:

“na escola pública talvez você não seja tão pressionado como na particular, porque na particular eles têm aquela parte da aparência, nesse ponto, a escola pública é mais prática para se trabalhar, não está tanto na mão dos pais, tipo ‘eu estou pagando quem manda sou eu’.” Esse fato foi também evidenciado anteriormente, dentro das dificuldades da escola, na categoria *Desinteresse da família*.

É importante observar que esse contundente posicionamento em relação aos pais pode ser apenas uma defesa corporativa do professor, que, geralmente não gosta de ser cobrado e avaliado no seu trabalho, seja por outros profissionais da educação ou pelos próprios familiares do aluno, evitando, expor as suas próprias fragilidades, assim como as deficiências encontradas no sistema educacional tanto público quanto particular.

No campo *Referentes ao professor*, as idéias centrais associadas às facilidades encontradas na escola pública relacionadas ao professor foram agrupadas nas categorias *Estabilidade profissional*; e *Oportunidade de formação do professor*.

Desta forma, alguns docentes acreditavam que a estabilidade profissional, característica do funcionalismo público, por um lado concedia tranqüilidade ao professor para desenvolver seu trabalho, o que era positivo; mas, por outro lado, acomodava-o, pois não havia, sistematicamente, a cobrança por resultados ou por qualidade do seu trabalho, como ocorria na rede particular de ensino, conforme observado no discurso a seguir: “essa coisa de você se sentir estável em alguma coisa, de certa forma é bom e de certa forma não. Numa escola particular o professor está preocupado, porque ele sabe que ele pode estar lá hoje e amanhã não estar mais.”

Outros professores consideraram que os docentes do sistema público tinham hoje, à sua disposição, mais oportunidades de capacitação, oferecidas pelo poder público e pelo setor privado, como é o caso dos programas de atualização do professor da Prefeitura de São Paulo e do programa Instituto Qualidade no Ensino (IQE), parceria com a Câmara Americana de Comércio do Brasil (AMCHAM). Desta forma, esses docentes acreditavam dispor de mais ferramentas para superar complexas questões – como o desinteresse do aluno pela escola – além da oportunidade de capacitação em

necessidades específicas, como ocorre na inclusão de alunos com necessidades especiais.

Porém, esses professores achavam que esta questão, trabalhada de forma isolada, ainda seria insuficiente para alcançar qualidade na educação pública, sendo necessário, em primeiro lugar, atentar a questões mais essenciais, como a superlotação das salas de aula, que impediam a aplicação de novos conceitos. Conforme o seguinte discurso, o poder público está interessado somente em números, “aí eu acho que é a diferença com a escola particular, a quantidade de alunos, o auxiliar, porque você com 40 alunos na primeira série não consegue atingir aquilo que você gostaria. O Governo está preocupado com a quantidade e nós com a qualidade.”

É importante ressaltar que essa preocupação com a qualidade da educação pelo professor se limita somente a uma parte do professorado, conforme ficou evidenciado nas dificuldades da escola pública, na categoria *Desinteresse do professor pela instituição Escola*.

No campo *Referentes ao poder público (políticas públicas educacionais)*, as idéias centrais que indicaram facilidades na escola pública, relacionadas às políticas públicas, foram agrupadas nas categorias *Liberdade pedagógica*; e *Apoio pedagógico*.

Parte considerável dos professores afirmou que sua liberdade para se expressar, criar, inovar e desenvolver sua função pedagógica era a grande facilidade da escola pública, em especial da rede pública municipal de São Paulo, se comparada à rede pública estadual e à rede particular, conforme evidenciado no seguinte discurso:

“Em todas as escolas que eu passei, a percepção que eu tinha é que eu poderia fazer o que eu quisesse dentro da sala de aula. Então eu me sinto assim, que estou no lugar que tenho toda a liberdade para trabalhar. [...] eu já trabalhei em uma escola particular. Na escola pública a gente tem uma liberdade muito grande para mostrar e fazer as coisas do jeito que a gente acha, acredita, pensa. Você pode fazer grupos, individual, palestras, trabalho, fazer sua aula do jeito que você achar melhor.” (DSC dos Professores)

Esses professores também tinham grande autonomia em relação ao currículo escolar, recorrendo a ele do modo que lhes fosse mais conveniente: “a gente tem autonomia do currículo, apesar dos livros didáticos. Eu que seleciono os materiais, eu

uso o livro didático se eu quero, então é um campo de experimentação muito grande, você não tem aquele modelinho, não tem isso que tem numa escola particular.” (DSC dos Professores)

Eles acreditavam ainda que, se comparada com a rede pública estadual, na rede pública municipal o professor além de mais liberdade de atuação, tinha melhor apoio pedagógico nos projetos e conteúdos. “Na Prefeitura eu não tenho esse problema, me deixam bem à vontade, eles me dão sugestões nos projetos, nos temas, mas eu vou fazendo o meu trabalho muito à vontade, eu tenho liberdade para isso.” (DSC dos Professores)

Os entrevistados relataram também que, devido à pouca cobrança da escola pública, essa liberdade atribuída ao professor no desenvolvimento de suas funções poderia comprometer a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, que dependeria muito da consciência e da responsabilidade de cada um.

Outra facilidade identificada referia-se ao apoio pedagógico oferecido ao docente, tanto pelos coordenadores pedagógicos quanto pelos diretores, com caráter de orientação e não de fiscalização, em boa parte da rede pública de ensino municipal. De uma forma geral, a escola pública “não tem uma pessoa que fica te cobrando, como acontece na particular. Na escola pública a preocupação do diretor e dos coordenadores é outra, não de te fiscalizar, mas de te orientar mesmo.” (DSC dos Professores)

O discurso anterior dá a impressão que a escola pública é melhor do que a escola particular devido à função educativa e não fiscalizadora empenhada pelos coordenadores e diretores da primeira instituição. De fato seria se houvesse uma real preocupação com a avaliação do ensino, não no sentido de fiscalizar, mas de conceber democraticamente uma outra realidade para esse setor. Essa aparente liberdade nada mais é que a própria síntese do abandono em que se submerge a escola básica pública, tanto é que os próprios professores não acreditavam nela, conforme identificado na categoria *Desconfiança do professor na rede pública como espaço para educar seus filhos*, apresentado no aspecto *Papel da escola pública*. Na verdade, sob o pretexto da responsabilidade dentro da estrutura de poder da escola pública, o Estado cobra mais do diretor as funções de fiscal e administrador do que de educador.

No campo *Referentes à infra-estrutura*, alguns professores observaram ter havido, nos últimos anos, uma melhoria dos instrumentos tecnológicos e didáticos na rede pública, sendo este um ponto positivo de apoio ao aprendizado do aluno, mas ainda com pouca influência na sua motivação pela escola. “Atualmente, o que a escola oferece é a informática, a televisão, o vídeo, o rádio, filmes e documentários. Hoje nós temos tecnologias modernas, computadores, livros, mas por mais que você tenha isso, não tem retorno, por desmotivação e falta de interesse dos alunos, eles olham para o lado e não têm porque lutar para uma coisa melhor.” (DSC dos Professores)

No campo *Referentes à escola*, observou-se, como ponto positivo, a liberdade existente no trabalho e na troca de experiências do professor com outros educadores e funcionários, dando-lhe mais espaço para expor suas idéias e desenvolver diálogos com a direção e coordenação escolar, o que não acontecia na rede particular. Conforme o seguinte DSC dos Professores, “na escola pública esse negócio de não ter patrão, de todo mundo estar no mesmo barco, ser empregado, é um ponto positivo, como tem esse companheirismo, você pode muito bem chegar para o outro e até para o seu superior e falar das coisas.” Assim, a ausência de uma hierarquia rígida facilitava as ações conjuntas desses atores, favorecendo a busca pela qualidade da educação na rede pública de ensino fundamental.

Questões relacionadas diretamente à prática dos professores e percebidas como positivas por eles, como é o caso da menor cobrança por resultados, da estabilidade profissional e da liberdade pedagógica, podem tornar-se aspectos negativos, dependendo da atuação de cada professor. Se, de um lado, esses fatores lhes dão mais tranquilidade para exercer seu trabalho dentro de cada contexto, do outro, representam um risco para a qualidade do ensino público, à medida que essa qualidade se torna dependente da consciência, dos valores e da responsabilidade de cada um desses profissionais.

7.2.3 Situação do professor no ensino público fundamental

Identificadas as representações do papel da instituição Escola e das dificuldades e facilidades da escola pública de ensino fundamental que a levam ao (des)cumprimento da sua função, buscou-se, neste aspecto de investigação, desvelar e compreender as concepções dos professores sobre a sua situação no atual cenário da escola pública de ensino fundamental. Utilizou-se, para esse intuito, a questão “**Como você se sente nesse contexto da escola pública?**”.

No Quadro 9, a seguir, apresenta-se o mapa das categorias identificadas junto às concepções dos professores que fazem menção à sua situação na escola pública de ensino fundamental.

Quadro 9 – Categorização da situação do professor na escola pública de ensino fundamental

Aspecto 3	Situação do Professor no Ensino Público Fundamental
<i>Como você se sente nesse contexto da escola pública?</i>	
Meta-Categorias	Categorias
1. Sentimento positivo	1.1 Motivado pela importância da sua função 1.2 Realizado profissionalmente
2. Sentimento negativo	2.1 Impotente 2.2 Frustrado 2.3 Desamparado 2.4 Acomodado 2.5 Desvalorizado 2.6 Inculcado pela sociedade 2.7 Desinteressado pela rede pública de ensino

Essas concepções relacionaram a situação do professor na rede pública de ensino a três grandes campos de pensamento ou meta-categorias: *Sentimento positivo*; e *Sentimento negativo*.

Cabe esclarecer que não se pretende, aqui, mensurar os sentimentos do professor, mas sim dar-lhe oportunidade para que possa se expressar, externando as representações relacionadas à sua posição de responsável direto pela práxis educativa no ensino público fundamental.

No campo *Sentimento positivo*, as concepções identificadas foram agrupadas nas seguintes categorias: *Motivado pela importância da sua função*; e *Realizado profissionalmente*.

Alguns professores, a despeito do cenário de dificuldades e das evidências de que a escola pública fundamental descumpria o seu papel, sentiam-se, mesmo assim, motivados por acreditarem na importância de sua função, constatada a partir da confiança que o aluno geralmente lhe depositava, da possibilidade de ajudar esse educando na melhoria da sua condição sócio-econômica, e também por terem consciência do potencial transformador da instituição Escola.

Eram, portanto, cientes da importância de sua atuação e, por isso, persistentes, mesmo deparando-se com toda a adversidade a que esses educandos estavam submetidos. Acreditavam, então, na sua função social de educador, por representarem, para a maior parte dos alunos da rede pública de ensino fundamental, a única fonte de acesso a um mundo mais ético e menos desigual, conforme observado no discurso a seguir: “o que você está dando para eles é o que eles não receberiam de outra forma, eles não podem pagar por isso. Então na rede pública além de ser o meu trabalho oficial é o meu trabalho social e eu me sinto bem fazendo isso.” Ressaltavam, ainda, que essa importância era mais evidente nas séries iniciais, pois eram maiores as chances de se obter bons resultados quanto mais cedo fosse iniciado o processo educativo.

Esse reconhecimento e assunção do valor de seu papel pelo próprio professor, do seu potencial transformador, revolucionário e de orientação junto às classes sócio, política, econômica e culturalmente excluídas, faz com que ele tenha (ou pelo menos devesse ter) uma postura educacional diferenciada diante da atual situação da escola pública. Segundo PARO (2006, p. 118), “a apreensão do saber enquanto instrumento de transformação social configura-se a verdadeira dimensão revolucionária do trabalho pedagógico na escola. A apropriação dessa dimensão pelo educador que aí trabalha, em

especial o professor, deve servir de estímulo para que ele se constitua num verdadeiro intelectual orgânico da classe dominada.”

Outros docentes sentiam-se realizados na sua profissão devido, principalmente, à sua valorização social e ao carinho com que eram tratados pela comunidade local, em especial pelos antigos e atuais alunos, conforme observado no discurso a seguir:

“Eu gosto muito do que eu faço, não é fácil, você lida ao mesmo tempo com muitos problemas, então é um trabalho que a gente tem que estar muito exposto. Depois de 10, 15 anos vão falar, ‘nossa você trabalhou em tal escola’, as pessoas preservam esse carinho, essa atenção. [...] depois de um tempo eles se formam e aí eu me encontro com eles e eles falam ‘professora eu fui fazer um teste numa empresa e realmente exigem isso, aquilo, então a senhora tinha razão.’ [...] Eu me sinto realizada, não me vejo fazendo outra coisa. Tem dia que saio daqui jurando que nunca mais eu volto, mas no dia seguinte um olhar, um ‘que bom que você está aqui’, pronto, você já é a pessoa mais feliz do mundo.” (DSC dos Professores)

Esses professores também sentiam-se privilegiados por exercer essa função e orgulhosos de seus alunos, conforme afirmado em suas narrativas: “antigamente, eu não dava aula e hoje eu acho que é a melhor coisa que eu fiz na minha vida, me arrependo em parte de não ter começado antes. [...] Eu também me sinto muito orgulhosa quando estou com os meus alunos, eu não sei se é por que eu gosto muito do que eu faço. Eu chego a me sentir privilegiada.” (DSC dos Professores)

Observou-se, porém, que para a maior parte dos professores predominava as concepções vinculadas ao campo *Sentimento negativo*, agrupadas nas seguintes categorias: *Impotente*; *Frustrado*; *Desamparado*; *Acomodado*; *Desvalorizado*; *Inculcado pela sociedade*; e *Desinteressado pela rede pública de ensino*.

Alguns docentes acreditavam que estavam falhando na sua função por sentirem-se impotentes e desgastados devido à indisciplina e ao desinteresse do aluno, à precária condição sócio-econômica de parte destes, ao assistencialismo arraigado, à não-retenção do aluno – fruto da política de progressão continuada –, ao desinteresse da família pela escola, à dificuldade em formar valores humanos positivos, ao desinteresse do poder público por uma educação de qualidade e, por conseqüência, conforme discurso a seguir, à freqüente descontinuidade das iniciativas educacionais pelo poder

público. “Eu acho que o pior de tudo é essa coisa da descontinuidade e do professor receber um pacote, jogam um monte de coisa na mão da gente para gente ler e a gente lê aquilo e faz. Daqui a um ano já não é mais aquilo e aí lá vai o professor ler mais um monte de outras coisas [...] O Governo fala que tem que fazer isso, fazer aquilo, então às vezes você está direcionando o seu trabalho de um jeito e você é obrigado a parar.” (DSC dos Professores)

Outros identificaram a frustração como o sentimento predominante, pois não conseguiam resgatar o interesse do aluno pelo aprender, atingindo, nesse sentido, somente uma pequena parcela, conforme constatado no discurso a seguir:

“Eu pelo menos não tenho conseguido chegar aos alunos e para mim isso é uma grande frustração. Às vezes a gente percebe que é muito pouco o que a gente consegue fazer, ainda não desanimei, mas, eu sei que se as coisas não mudarem rapidamente, a possibilidade de ir desanimando é muito maior. Eu me sinto frustrada, porque eu me aposentei e voltei achando que dependia do professor fazer com que os alunos se interessassem e eu acho que não seja isso só, é claro que o professor é importante, mas só ele não resolve. Eu gosto de ser professora, acredito que eu faça bem o meu trabalho, mas eu me sinto frustrada, porque se você atingir metade dos alunos é muito.” (DSC dos Professores)

PARO (2001b, p. 129) faz um alerta referente à falta de conhecimento, nos processos de análise e criação de políticas públicas, sobre as dramáticas e reais condições da escola pública que levam à má qualidade de seu exercício. Assim, importantes questões deixam de ser consideradas, como a auto-estima do professor, “aviltada demais para quem tem a missão de elevar o autoconceito de outros e fazê-los engrandecer-se pela apropriação da cultura.”

Diante desses fatores, alguns desses docentes afirmaram oscilar entre a frustração e a persistência em tentar fazer um bom trabalho, sendo que ao menor sinal de interesse e aprendizado do aluno, sentiam-se novamente estimulados e voltavam a acreditar em uma realidade diferente para a educação pública e para os alunos. O seguinte DSC dos Professores revela essa situação: “sinto-me muito frustrado, pois não vou conseguir mudar isso nunca. Por outro lado, você vê alguns alunos que são flores de lótus e aí você já fica com um ‘pinguinho’ de esperança. Um dia você está

totalmente sem esperança e no dia seguinte está achando tudo lindo e maravilhoso, que você vai conseguir mudar a vida de todos esses alunos.”

Outra concepção negativa, encontrada em parte dos depoimentos, relacionava-se ao sentimento de total desamparo dos professores em relação ao seu aperfeiçoamento profissional, sendo que, neste aspecto, a rede pública de ensino estadual era ainda pior que a municipal. Eles afirmavam não contar com respaldo pedagógico e nem mesmo com a troca de experiências com outros professores, em especial na rede estadual. Vale lembrar, aqui, que mesmo as categorias relacionadas às facilidades da escola pública – *Oportunidade de formação do professor, Apoio pedagógico e Acesso aos atores escolares* –, consideravam a atualização profissional insuficiente diante das dificuldades atuais. O apoio pedagógico e o acesso aos atores escolares referiam-se unicamente à rede municipal e em comparação à rede particular de ensino, o que confirmava o desinteresse do poder público pela educação pública, legitimando o sentimento de desamparo do professorado.

Ainda dentro desse pensamento, identificou-se o descaso dos gestores públicos em relação à qualidade de vida e à saúde física e psíquica do professor. Então, “esquecem do educador, tudo bem, porque o objetivo principal é o educando, mas quem trabalha com ele [aluno] também tem que estar bem e ninguém pára para saber o que está acontecendo, por quê que tem tanto professor deprimido, ninguém toma providência.” Torna-se evidente, a partir deste discurso, a urgência de se incluir nas políticas públicas educacionais o cuidado com a saúde dos professores, uma vez que esse descuido consiste em fator determinante da atual má qualidade da educação pública de ensino fundamental.

Outra concepção identificada nos depoimentos indicava a acomodação do professor diante das adversidades do ensino público fundamental, sua limitação às regras e legislações vigentes, às metodologias pedagógicas, aos currículos e conteúdos disciplinares tradicionais, o que indicava a transferência de sua responsabilidade para a instituição Escola, conforme desvelado no discurso seguinte: “bom, eu procuro fazer o meu papel, de vir, dar minhas aulas, trabalho, prova. [...] Se de 40 eu consegui fazer a

diferença para pelo menos 5, eu já acho que cumpri o meu papel, gostaria de fazer a diferença para todos, não eu, mas a educação em si, a escola em si.”

Para outros professores, apesar de toda a dedicação voltada ao trabalho, sua desvalorização social e econômica, sofrida nos últimos tempos, era marca registrada do magistério público. A imagem do docente teria se desgastado devido às constantes reivindicações salariais, bem como por sua própria postura e de seus representantes em manifestações. Sentiam-se desvalorizados, também, pela família dos alunos, o que acontecia, principalmente, quando o progresso no aprendizado dos filhos não era notado. De uma forma geral, esses docentes eram reconhecidos somente por alguns profissionais da própria escola, conforme observado no seguinte discurso:

“Eu me sinto um pouco vítima, eu tento dar o melhor de mim, mas sinto que eu não sou reconhecida, que eu nunca vou ter valor. [...] Muitas vezes você paga empregados para cuidar dos seus filhos, para a gente cuidar dos filhos dos outros e o professor não pode errar, ele não pode ficar doente, ele não pode faltar, porque as mães caem matando. É tudo preguiçoso. Então é uma desvalorização muito grande. O professor também não sabe reivindicar, quando vai em uma greve, é uma coisa meio degradante. [...] O professor também não é valorizado como deveria, porque os pais vêm, muitas vezes, esse filho voltar ainda pior para ele, porque além de não aprender o que deve, aprende o que não deve. Entre os colegas [professores] existe um reconhecimento dos nossos trabalhos, mas ninguém mais nos reconhece.” (DSC dos Professores)

Como profissionais idôneos, a maior força dos professores está na sua capacidade de se organizar politicamente. Neste sentido, os órgãos que os representam deveriam priorizar a qualidade da formação permanente, encarando-a como tarefa política, e repensar a eficácia das greves. Isso não significaria parar de lutar, mas sim reinventar a forma histórica de lutar (FREIRE, 1996).

Para ZAGURY (2006), tanto na escola pública como na particular, as opiniões do professor são respeitadas e consideradas entre os demais colegas, porém o mesmo não ocorre em relação aos diretores e coordenadores, que geralmente os vêem como meros executores no processo educativo.

Outro aspecto identificado pela pesquisa, e que teria surgido como consequência da própria desvalorização social e econômica do professor da rede pública de ensino,

foi a culpa atribuída a este profissional pelo fracasso do aprendizado do aluno e pela má qualidade da educação pública como um todo. “Se a educação vai mal, o culpado é o professor, não se culpa a situação social, política, quem está administrando, se culpa o professor.” (DSC dos Professores)

Segundo a pesquisadora Sandra Gasparini, do programa de pós-graduação da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais, o sistema escolar transfere ao professor a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na escola pública, o que aumenta drasticamente a incidência do estresse e da depressão nesse profissional (CURI, 2007).

Assim, é preciso desvelar os verdadeiros determinantes do atual fracasso da educação pública de ensino fundamental, considerando que a compreensão destes encontra-se no interior da escola, junto a cada um dos atores da comunidade escolar. Caso contrário, torna-se difícil contrapor esses fatores às injustiças e falhas muitas vezes propositais, ou de incompetência técnica, por parte considerável dos gestores públicos. Assim, não é justo nem ético responsabilizar apenas um único elo dessa estrutura sócio-educacional, no caso, o docente. Todos os atores da sociedade devem assumir sua parcela de responsabilidade e agir, o quanto antes, em busca de um novo paradigma educacional.

Por fim, revelou-se que o docente estava cada vez mais desinteressado pela rede pública de ensino, pois a carreira de Magistério havia se tornado um caminho profissional frustrante, não-rentável e de retorno subjetivo, sendo escolhido algumas vezes por simples falta de melhor colocação no mercado de trabalho, conforme percebido no DSC dos Professores a seguir: “não sei se daqui a uns 10 anos vai ter alguém querendo essa profissão, as pessoas estão vendo que é frustrante, desgastante e não tem um retorno imediato, nosso retorno é uma coisa bem subjetiva, todo mundo quer ganhar dinheiro e eu acho que a educação não é o melhor caminho. Quando me formei não pensava em ser professor, mas por não conseguir uma boa colocação, acabei caindo no Magistério.”

A concepção anterior reforçava-se pela inadequada infra-estrutura escolar, pelo desinteresse e indisciplina do aluno e também pela submissão a diretrizes do poder

público que interferiam na qualidade de vida do professor, como é o caso do terceiro turno na rede municipal de São Paulo: “eu que estou saindo, pelo amor de Deus, eu estou correndo, porque quanto mais rápido a gente sair, menos desespero eu vejo. Chega em junho, julho, agosto a sua vontade já foi, porque você tem que fazer tudo na raça. E ainda tem esses horários da escola pública, eu peguei das 11h às 15h, é um horário que você perde a manhã e a tarde.” (DSC dos Professores)

Um professor que se faz objeto e não sujeito da história, desinteressado pela educação, pela escola, pela comunidade local, pela prática educativa e pelos alunos, torna-se negativamente contagiante, provocando enormes danos no processo de construção, por meio da educação, de uma outra sociedade, fundamentada em valores como a justiça, a ética, a solidariedade e a equidade.

FREIRE (1996) considera que o educador não pode desgostar do que faz, sob pena de não fazê-lo bem. O professor, quando desrespeitado em sua prática pedagógica, não deve desamá-la e tampouco seus educandos. A resposta à desvalorização da educação deve ser a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Por fim, completa, “aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos.” (p. 67)

De forma geral, observou-se, aqui, que o professor se sente impotente e frustrado diante do descaso por parte do poder público e da desvalorização financeira e social de sua profissão, assim como sente-se desgastado pela histórica descontinuidade das iniciativas educacionais, além de desamparado diante da necessidade de capacitação profissional e da sua má qualidade de vida, principalmente no que se refere à saúde. Todos esses fatores levam, ainda, ao desinteresse da sociedade pela profissão de professor e, conseqüentemente, pela própria escola pública.

7.2.4 Saúde e Meio Ambiente no ensino público fundamental

Considerando que aspectos bióticos – fauna e flora – e abióticos – físicos e químicos –, tanto os naturais quanto os construídos pelo Homem, somados às suas inter-relações sociais e políticas, constituem o meio-ambiente, REIGOTA (1994, p. 14) define que “meio ambiente é o lugar determinado ou percebido onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação.”

Junto aos dinamismos dessa interação, a qualidade do meio ambiente consiste em um importante determinante da qualidade da saúde, e, portanto, não se pode abordar questões relacionadas à saúde sem considerar a complexidade dos aspectos intrínsecos à questão ambiental. Segundo COIMBRA (2002, p. 192), a questão ambiental precisa de uma abordagem interdisciplinar, pois “não foi criada pela Natureza, mas, infelizmente, pelo Homem. Mais uma vez é possível concluir que o Meio Ambiente é uma realidade histórica e social.”

A educação, por sua vez, constitui-se, potencialmente, como o caminho sensibilizador, formador de valores positivos e, conseqüentemente, promotor da autoconsciência sobre a importância do equilíbrio entre Homem e Natureza. A escola é, assim, o locus irradiador de ações necessárias às transformações de hábitos e valores da sociedade contemporânea e à superação de suas desigualdades.

Para REIGOTA (1994), a educação deve e precisa ter um caráter político de reivindicação e de formação da cidadania local e global, visando a justiça e a ética nas relações sociais e com a natureza.

Partindo desse princípio, buscou-se compreender como seria para o professor trabalhar com saúde e meio ambiente no ensino público fundamental e como o poder público abordava essas questões. Utilizou-se inicialmente, para o tema *saúde*, o seguinte questionamento: **“Tem gente que acha que a escola deveria trabalhar questões ligadas à saúde. O que você acha disso? Na sua opinião, como deveriam ser abordadas essas ações?”**.

No Quadro 10, a seguir, apresenta-se o mapa das categorias identificadas junto às concepções dos professores que fazem menção à pertinência do tema *saúde* no ensino fundamental público.

Quadro 10 – Categorização da pertinência do tema *saúde* nos trabalhos da escola pública de ensino fundamental

Aspecto 4	Saúde e Meio Ambiente no Ensino Público Fundamental
<i>Tem gente que acha que a escola deveria trabalhar questões ligadas à saúde. O que você acha disso? Na sua opinião, como deveriam ser abordadas essas ações?</i>	
Meta-Categorias	Categorias
1. Não deveria trabalhar a saúde	1.1 Precisa manter o foco na educação
2. Deveria trabalhar a saúde	2.1 Informando e Prevenindo 2.2 Prevenindo 2.3 Sensibilizando o aluno 2.4 Relacionando o tema com o meio ambiente 2.5 Estabelecendo parcerias 2.6 Como conteúdo curricular 2.7 Por meio de projetos 2.8 Com especialistas na escola 2.9 Aprimorando as ações junto aos postos de saúde 2.10 Deveria, mas não dá conta de mais essa função 2.11 Utilizando método pedagógico adequado
3. Já trabalha	3.1 Prevenindo 3.2 Em disciplina específica 3.3 Como conteúdo curricular

Essas concepções sobre a inclusão do tema *saúde* na pauta de trabalho da escola pública de ensino fundamental foram organizadas em três grandes campos de

pensamento ou meta-categorias: *Não deveria trabalhar a saúde; Deveria trabalhar a saúde; e Já trabalha.*

Conforme observado no discurso a seguir, no campo *Não deveria trabalhar a saúde*, verificou-se que, na opinião de alguns professores, a escola pública não deveria trabalhar questões ligadas à saúde, pois era preciso manter o seu foco unicamente na função educacional, evitando sobrecarregar o docente com a responsabilidade por essas ações. Caberia ao poder público oferecer um serviço de qualidade nesse setor, criando instrumentos legais que levassem a família a cuidar da saúde dos seus filhos. À escola, caberia efetuar os encaminhamentos necessários aos postos de saúde e hospitais.

“Eu acho que deveria estar ligado aos postos, hospitais e deixar a escola com a sua função, porque a escola está querendo abraçar todas as funções. Você não vai conseguir fazer nada direito, eu não concordo, a escola tem que ficar com a função dela, de ensinar, a parte da saúde tem que ficar voltada para a saúde, não tem que ficar misturado. A escola teria que voltar a pensar simplesmente na educação [...] Se não tem essa cultura relacionada a cuidados, então obriga os alunos a fazer esses exames, cria-se instrumentos para isso e deixe a escola para educar.” (DSC dos Professores)

Percebeu-se, também, em relação a essa questão, que há uma grande insatisfação do professor em relação à utilização do seu trabalho como mão-de-obra de baixo custo, conforme constatado no DSC dos Professores: “por que você vai pagar um funcionário mais caro, sendo que você pode utilizar o professor? O professor tornou-se um burro de carga. Existem os postos de saúde para isso, pode ter até um intercâmbio, que é o que a gente faz.”

A atenção à saúde ainda hoje é confundida, na educação básica pública, com ações preventivas e informativas, sendo esse equívoco o motivo pelo qual muitos professores se negam a abordar essa questão, refletindo, também, nas iniciativas atuais desenvolvidas pelas áreas da educação e da própria saúde. Saúde ainda é entendida como ausência de doença e não como qualidade de vida. É preciso que a escola, dentro de cada realidade e contexto, seja um ambiente promotor da saúde junto à comunidade na qual está inserida.

Porém, a maior parte dos professores acreditava que a escola pública deveria ser mais pró-ativa, atuando sempre dentro das necessidades e demandas da comunidade local, principalmente no que diz respeito às unidades escolares localizadas em regiões com perfil sócio-econômico mais baixo, com serviços públicos deficientes em setores como a saúde e a educação, e com ausência de infra-estrutura mínima, como saneamento básico e habitação. Assim, o tema *saúde* deveria fazer parte da abordagem da escola, por ser esta melhor estruturada em relação a outras instituições públicas, por ser um espaço de formação de valores e hábitos, pelo vínculo estabelecido com a comunidade e também por trabalhar com a fatia da população mais sócio-economicamente necessitada. De acordo com o DSC dos Professores, “a escola é a instituição mais organizada e a que tem mais chances de trazer mais pais, mães, então eu acho que a escola deve tratar sim [da saúde]. É muito importante, eles vivenciam um mundo muito perverso, e trazem tudo isso para sala de aula. Então é super necessário, faz parte da educação também.”

Desta forma, predominaram as concepções do campo *Deveria trabalhar a saúde*, sendo que as idéias sobre as maneiras de praticar essa função foram agrupadas nas seguintes categorias: *Informando e Prevenindo; Prevenindo; Sensibilizando o aluno; Relacionando o tema com o meio ambiente; Estabelecendo parcerias; Como conteúdo curricular; Por meio de projetos; Com especialistas na escola; Aprimorando as ações junto aos postos de saúde; Deveria, mas não dá conta de mais essa função; e Utilizando método pedagógico adequado.*

Para alguns professores, a rede pública de ensino fundamental deveria atuar efetivamente com as questões ligadas à saúde, de forma que envolvesse toda a escola, e não ficasse somente sob a perspectiva superficial de uma disciplina – em geral, Ciências. Seria preciso educar e prevenir sobre doenças, obesidade, desnutrição, higiene e vacinação, buscando promover uma conscientização junto à comunidade escolar, em especial ao aluno, aproveitando também as atividades e os espaços existentes, como é o caso do refeitório (merenda escolar) e das campanhas sazonais do poder público, conforme afirma o DSC dos Professores a seguir: “sim, orientando em relação às doenças, aos cuidados, prevenção, tudo isso. Eu acho que a escola tem que

transmitir o maior número de conhecimento possível para o aluno. [...] Mais na parte de orientação, de cuidado pessoal. Eu acho que é um dos papéis da escola, apesar que eu acho que saúde é para médico. Seria, então, prevenção de algumas doenças, de higiene, de cuidado com a alimentação.”

Identificou-se, também, o pensamento de que a prevenção na área da saúde era a única responsabilidade que deveria ser atribuída à escola pública, devendo-se trabalhá-la em conjunto com especialistas dentro da própria instituição, o que resultaria também na diminuição da procura pelo serviço público de saúde. Conforme discurso a seguir:

“O que tem que trabalhar mesmo é a questão da saúde, a prevenção para evitar esses postos de saúde lotados. Nós temos aqui um monte de alunos com um monte de dentes com problemas, esses alunos tinham que tratar esses dentes e desenvolver o hábito de fazer tratamento dentário. Então tinha que ter um dentista duas vezes por semana, revisão dos alunos mensalmente, obturação, passar um flúor. A prevenção começa na escola, com um dentista, um médico, que venham na escola.” (DSC dos Professores)

Percebe-se que o entendimento da temática saúde, quando relacionada ao ambiente escolar, e mesmo com o envolvimento da comunidade local, ocorreria em uma perspectiva preventiva, em ações sobre higiene pessoal e vacinação; e educativa, como é o caso da orientação sobre alimentação, desnutrição, orientação sexual, DST/Aids e outras doenças. Isto representa, ainda, uma visão limitada das possibilidades de atuação em saúde. De acordo com SILVEIRA & PEREIRA (2004), o tema *saúde* tratado transversalmente nos PCNs implica a transferência da responsabilidade pedagógica, passando-se da abordagem disciplinar para toda a escola – com a participação de toda a comunidade escolar; e na mudança de foco no caso individual para os aspectos sociais que têm impacto na saúde coletiva – moradia, trabalho, lazer, disponibilidade e qualidade dos serviços de saúde, entre outros.

Para outros docentes, havia a necessidade de trabalhar a saúde de forma contextualizada às necessidades de cada região e comunidade, buscando a sensibilização e a construção de um novo referencial crítico-comparativo no aluno. Para isso, poderiam ser organizadas palestras e também visitas do aluno a lugares que encontrassem em outras condições sócio-econômicas e ambientais, buscando-se a formação de sua cidadania crítica, reflexiva e política, com base nos contextos sócio-

político-ambiental. Assim, seria preciso que a escola estivesse “sempre trabalhando com problemas de saúde, vividos na própria comunidade, ou aproveitar casos de epidemias, orientação sexual, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez, coisas que os jovens vivem muito aqui, como aproveitar melhor os alimentos, trabalhando com filmes mostrando a realidade nua e crua para eles, para ver se acordam, se se conscientizam.” (DSC dos professores)

Já para alguns docentes, deveria-se trabalhar a saúde associando-a ao ambiente onde cada escola estivesse localizada, principalmente nas áreas onde a situação sócio-econômica-ambiental do aluno fosse precária e de exclusão. Portanto, fazia-se necessário incluir os temas *saúde* e *meio ambiente* no currículo escolar, formando e capacitando os professores e desenvolvendo projetos e programas que articulassem toda a escola.

Para outros, a atuação da escola pública na área da saúde deveria ocorrer por meio de parcerias e convênios junto às empresas e a profissionais do setor, como fonoaudiólogos, psicólogos e dentistas, oferecendo um atendimento de qualidade ao aluno. Essa medida, conseqüentemente, diminuiria o tempo de espera dos encaminhamentos médicos, já que o serviço público de saúde seria menos requisitado, amenizando, assim, as suas deficiências.

Outros professores acreditavam que o tema *saúde*, por estar intimamente ligado à educação, deveria ser obrigatório no currículo escolar de toda a rede pública de ensino fundamental, disciplinar ou transversalmente, além de estar presente no material didático. Porém, de acordo com o discurso a seguir, para trabalhar a questão de forma integrada, o corpo docente necessitaria de tempo e espaço específicos:

“Tem que ser trabalhada, dentro de uma disciplina específica, num tema transversal. Eu entendo que a saúde está intimamente ligada à educação, eu vejo que aqui é realmente o local para isso acontecer, isso deveria fazer parte de uma coisa obrigatória na escola e não ficar apenas em uma ou outra escola, ou de uma atividade. A gente poderia fazer uma coisa mais integrada, com mais embasamento, mas provavelmente não vai ter tempo, mas tem vários aspectos que a gente poderia fazer em conjunto, eu acho que nesse sentido, se tivesse uma conversa melhor entre os professores sobre os conteúdos, sobre o currículo dos alunos. Agora, essa parte de orientação de doenças poderia vir encartada tudo aí

[livros]. Os gestores mandam cartilhas para você trabalhar aquilo com o aluno, isso é que nem o negócio da dengue, vem revistinhas, aí todo mundo fala daquilo, e o aluno fica cansado. Tinha que ser uma coisa que ficasse incorporada.” (DSC dos Professores)

Outra possibilidade de se desenvolver um trabalho com a saúde na escola pública, segundo os professores, seria por meio de projetos contextualizados e participativos, desenvolvidos em conjunto com gestores públicos, educadores da escola e com a comunidade, concebidos a partir de cada realidade local e conforme a disponibilidade desses atores. Esse trabalho deveria se dar fora do horário escolar, podendo acontecer antes ou depois das aulas, nos feriados ou nos finais de semana, sendo necessária uma forte sensibilização da comunidade para que houvesse a sua efetiva participação. Assim, desenvolver-se-iam projetos interdisciplinares, envolvendo todos esses atores e com ações de médio e longo prazo, construindo-se junto ao aluno uma visão ampla, multicausal e reflexiva sobre o tema. Conforme apresentado no discurso a seguir:

“[O poder público] tinha que mandar para as escolas uma proposta. A escola fazer uma reunião e encaminhar para o Governo o material que ela precisa, porque a realidade de uma escola para outra é diferente. Então, projetos que envolvam os professores e pode envolver até a comunidade, fora da sala de aula, projeto que tenha compatibilidade de horário para todo mundo. Eu acho que poderia ser feito antes das aulas, ou criar um projeto de sábado. Nesses projetos entra a interdisciplinaridade, vamos fazer um texto só, que fala de química, biologia, educação física, tudo isso faz com que o aluno tenha conhecimento, saindo do pequeno para o universal. Um projeto que envolvesse a escola inteira, uma coisa muito bem articulada, um projeto longo, envolvendo todos e trabalhando em cima do mesmo tema, levando as pessoas a refletir sobre as coisas.” (DSC dos Professores)

A interdisciplinaridade, segundo ROCHA et al. (2002), mais do que a integração e a interação de conceitos disciplinares, requer do educador uma postura em prol do intercâmbio, da cooperação e do questionamento de saberes e práticas, visando a produção de um conhecimento significativo ao educando, associado a cada realidade.

Alguns professores defendiam a idéia de se ter especialistas da saúde dentro da escola, já que eles, docentes, não tinham o preparo necessário para cumprir essa função. Esses profissionais da saúde os orientariam, assim como orientariam e

atenderiam os alunos em suas necessidades odontológicas, psicológicas, fonoaudiológicas, entre outras, conforme revelado no DSC dos Professores, a seguir: “tinha que ter alguns trabalhos na área de saúde junto com as escolas, mas com profissionais da área atuando dentro da escola, avaliação psicológica, da parte emocional, mental, o que eu entendo disso? A gente age com o bom senso, com o coração, tinha que ter uma pessoa orientando o professor a trabalhar.”

Para outros, no entanto, não deveria haver especialistas atuando dentro da escola pública. Seria preciso, sim, aprimorar o serviço público de saúde disponível à sociedade, especialmente aos educandos, buscando maior integração com os postos de saúde e hospitais, desenvolvendo, assim, uma parceria mais eficiente, que implicasse não só a qualidade do atendimento, mas também a troca de informações, a orientação e a sensibilização tanto dos professores quanto dos alunos e da comunidade local.

Alguns docentes ainda consideravam que as questões relacionadas à saúde do aluno eram um dos maiores problemas* da escola pública de ensino fundamental e, assim, eram a favor de que se trabalhasse a questão na instituição. No entanto, acreditavam que a escola não daria conta de atender a mais essa demanda, o que fatalmente concorreria com a sua função educativa, sobrecarregando-a. De acordo com o DSC dos Professores, “eu acho que está certo, tem que trabalhar tudo. Agora é tudo para a escola, então que instituição a escola virou? E a parte pedagógica, a parte educacional ficou para quem? Você é pai, mãe, psicóloga, doutora. O único problema é que a gente às vezes não tem gente suficiente para fazer isso e às vezes a gente se atrapalha porque abraça muita coisa.”

Segundo ZAGURY (2006), a escola tem um compromisso com a qualidade da aprendizagem e deve preparar o aluno para enfrentar o mundo. Dar prioridade ao seu aspecto emocional é trabalho para psicólogos e terapeutas, e não para o professor, que pode e deve fazer o possível para compreender e ajudar o aluno, porém sem perder de vista sua função essencial que é ensinar, dominando conteúdos e usando técnicas adequadas de ensino.

* Conforme apresentado no item 2.2, estudos realizados em 2005 pela SME-SP confirmaram a péssima situação da saúde dos alunos da rede municipal de ensino de São Paulo.

Considerando-se a escola como espaço formador de novos valores e hábitos, capaz de despertar as potencialidades do aluno, conforme apresentado no aspecto *Papel da Instituição Escola*, parte dos professores acreditava que para se trabalhar questões sociais dentro da escola, como é o caso da saúde, seria preciso utilizar métodos pedagógicos interativos e lúdicos – teatro, desenho e histórias – que estimulassem o interesse do aluno, principalmente nas primeiras séries do ensino fundamental, conforme ficou evidenciado nos depoimentos a seguir:

“E aí eu falei das questões que surgiram desses alunos de 7ª e 8ª série, e ela [outra professora] falou, ‘eu já falei sobre esse assunto, eu toco nesse assunto sempre, eles não me falaram isso.’ A informalidade da aula de teatro faz com que seja mais fácil se posicionarem, se colocarem, de tirarem as dúvidas. Também através de uma historinha, do desenho, poderia ensinar para eles. Precisaria dos professores disciplinares para definir melhor. Se isso começasse no primário, seria uma beleza.” (DSC dos Professores)

Desta forma, percebe-se estar longe de haver um consenso sobre qual a melhor forma de abordar a saúde na educação, mas, para haver melhorias substanciais na área da saúde escolar, é preciso promover de forma democrática, sustentável e contextualizada, a sensibilização e transformação de todos os atores escolares, o que implicaria em planejar e executar um conjunto de medidas, por meio de políticas públicas de curto, médio e longo prazo, visando, com isso, preparar melhor o professor, estabelecer parcerias, oferecer especialistas para contribuir com a escola em determinadas situações, aprimorar os procedimentos junto aos postos de saúde e às ações educativas e preventivas, relacionar essas iniciativas com os aspectos sócio-ambientais determinantes da saúde.

No campo *Já trabalha*, as idéias centrais, que relataram que a escola pública já trabalhava de alguma forma com o tema *saúde*, foram agrupadas nas seguintes categorias: *Prevenindo*; *Em disciplina específica*; e *Como conteúdo curricular*.

Para alguns docentes, independente do poder público e embora ainda superficiais e sem continuidade, a escola já desenvolvia algumas iniciativas de prevenção em saúde, inseridas na disciplina de Ciências, e recentemente com o apoio da tecnologia computacional para realizar pesquisas na Internet. Essas ações eram, geralmente, contextualizadas ao ambiente local, associadas à determinação da saúde

pelo meio ambiente, e relacionadas ao bem-estar físico e mental dos alunos, orientando-os sobre higiene pessoal, saúde bucal e alimentação. “Então a gente trabalha um monte de coisas relacionado à saúde, eu vejo a professora de Ciências fazendo muitos trabalhos em vídeo com Aids, drogas, já foi trabalhado alguns textos também, nós temos o projeto do rio que a gente vê o rio e o lixo. [...] Dentro da matéria de Ciências se fala sobre saúde, eu acho que é suficiente.” (DSC dos Professores) Acreditavam ainda que, devido à importância da questão, a saúde deveria ser trabalhada obrigatoriamente na disciplina de Ciências.

Fica claro, principalmente se tomar como referência o programa Escola Promotora de Saúde da SME-SP, que a instituição escola, e conseqüentemente os seus educadores, acabam reproduzindo o pensamento existente e disseminado pelo poder público. A abordagem destinada às questões da saúde escolar e da saúde de uma forma geral, não evoluiu muito nos últimos tempos, e ainda é percebida, quase que exclusivamente, relacionada à cultura preventiva e informativa, e não à amplitude do conceito *promoção da saúde*, que vai muito além do modelo biomédico e leva em consideração a complexidade das questões sócio-ambientais que afetam e determinam a saúde humana.

De acordo com PELICIONI (2000), a maior parte das ações em saúde na escola estão, ainda, centradas na tentativa de mudar comportamentos, desconsiderando as inúmeras influências, provenientes da realidade e contexto, das quais o aluno está inserido. Assim, é preciso considerar a variedade de fatores que podem afetar a saúde e, conseqüentemente, a qualidade de vida das gerações atuais e futuras.

Identificadas as representações sobre a inclusão da temática *saúde* no plano de trabalho da rede pública de ensino fundamental, buscou-se entender como o poder público abordava essa questão junto à escola pública. Para este fim, utilizou-se o seguinte questionamento: **“Os gestores públicos têm trazido alguma proposta para trabalhar questões ligadas à saúde nas escolas? Quais? O que você achou disso?”**.

No Quadro 11, a seguir, apresenta-se o mapa das categorias identificadas junto às concepções dos professores que fazem menção às iniciativas em saúde do poder público no ensino fundamental público.

Quadro 11 – Categorização das iniciativas em saúde do poder público na escola pública de ensino fundamental

Aspecto 4	Saúde e Meio Ambiente no Ensino Público Fundamental
<i>Os gestores públicos têm trazido alguma proposta para trabalhar questões ligadas à saúde nas escolas? Quais? O que você achou disso?</i>	
Meta-Categorias	Categorias
1. Têm apresentado propostas	1.1 Em saúde ocular 1.2 Por meio de material informativo 1.3 Por meio de levantamentos sobre a saúde do aluno 1.4 Somente cursos para o professor
2. Não têm apresentado propostas	2.1 Não existem iniciativas do poder público em saúde 2.2 Somente iniciativas da própria escola

Essas concepções sobre as iniciativas do poder público na área da saúde voltadas à rede pública de ensino fundamental foram organizadas em dois grandes campos de pensamento ou meta-categorias: *Têm apresentado propostas*; e *Não têm apresentado propostas*.

No campo *Têm apresentado propostas*, as idéias centrais identificadas junto a praticamente a metade dos professores entrevistados, foram agrupadas nas seguintes categorias: *Em saúde ocular*; *Por meio de material informativo*; *Por meio de levantamentos sobre a saúde do aluno*; e *Somente cursos para o professor*.

Para alguns professores, o programa anual de acuidade visual, na rede de ensino municipal de São Paulo, era a única iniciativa percebida na área de saúde, e consistia no exame realizado pelo professor em sala de aula, no encaminhamento médico e, finalmente, no recebimento dos óculos. Acreditavam, ainda, que a escola não tinha infra-estrutura adequada para promover ações com qualidade na área de saúde, como era o caso deste programa. De acordo com o seguinte DSC dos Professores, “é tão precário o teste que nós fizemos, porque não tem lugar na escola, é dentro da sala de aula, então as crianças ficam ‘assoprando’, eu finjo que estou dando, porque o Governo

que mandou e quem garante que esse exame é confiável, com a confusão de uma sala de 40 alunos.”

Ficou evidente, assim, a falta de confiabilidade desse exame de acuidade visual, que poderia, por um eventual erro de diagnóstico que implicasse no não-encaminhamento do aluno, comprometer todo o seu aprendizado futuro. Além disso, esse teste, que era realizado pela escola simplesmente por ser uma imposição, possuía uma limitada abrangência, atendendo somente estudantes da 1ª à 4ª séries do ciclo I do ensino fundamental.

Percebe-se aqui, mais uma vez, o alto risco de fracasso das iniciativas que ocorrem junto à escola pública quando estas não envolvem efetivamente os educadores na sua concepção, planejamento e implantação. A existência dessa percepção nos professores reduz, consideravelmente, as possibilidades de inovação no ensino público, como é o caso das ações na área da saúde, pois, os docentes não se sentem motivados a cooperar com aquilo que esteja além da sua obrigação formal.

Os professores consideravam, também, que as iniciativas do poder público em saúde eram apenas políticas de uma determinada gestão e, por isso, não havia a continuidade dessas ações. Conforme observado no depoimento a seguir: “então, o que eles fazem todos os anos é o exame de acuidade visual, fora isso você tem uma coisinha ou outra, mas nada concreto, do jeito que elas vêm elas vão.” A vulnerabilidade da escola e das iniciativas – programas, projetos e ações – perante essas mudanças de gestores foi abordada anteriormente, na apresentação das dificuldades da escola pública, na categoria *Despreparo do poder público para atuar intersetorialmente*.

Para outros professores, as ações na rede pública municipal de ensino fundamental eram muito poucas, porém, ainda assim, eram mais constantes que na rede estadual, e contavam com apostilas ou informativos temáticos, que geralmente eram entregues ao professor, principalmente o de Ciências, para sua orientação, e também para que pudesse trabalhar em sala de aula. Esses docentes acreditavam ser um erro de estratégia a utilização desse tipo de material na escola, pois esses não atendiam às verdadeiras necessidades e especificidades locais; além disso, essas ações, geralmente,

por serem vinculadas às campanhas sazonais dos gestores públicos, não sensibilizavam o educando e a comunidade local, conforme constatado no discurso a seguir:

“Um tempo atrás chegou uma apostila falando sobre o comportamento dos alunos e sobre distúrbio mental ou psicológico. A coordenadora olhou isso com a gente na JEI. Então, às vezes aparecem folhetos, já vi sobre a dengue. Gasta-se um monte e na minha opinião as coisas ficam meio jogadas. Só entregar um folheto para uma criança ou mesmo para o EJA [Educação de Jovens e Adultos], muito poucos vão ler aquilo e perceber, mas no estado não vejo nada, nem folheto, pelo menos não chega na nossa mão. Geralmente quando vem proposta de saúde, eles encaminham para a professora de Ciências, livrinhos que falavam sobre a dengue para distribuir para os alunos. Sobre ratos e outras doenças provenientes do lixo amontoado nos córregos, o Governo tem mandado panfletos, não vão surtir o efeito necessário. [...] Eles falam sobre a dengue em certas épocas, isso muitas vezes repercute aqui na escola pela própria direção, por meio de um aviso e a gente vai tomando ciência, agora a parte que comanda lá de cima é bem pouco.” (DSC dos Professores)

Achavam, ainda, que essas ações sazonais tinham interesse unicamente político, não havendo intenção verdadeira de se obter resultados de qualidade na saúde do aluno e, conseqüentemente, na educação pública. Assim, “tudo que acontece tem que ser a ‘semana da dengue’, a ‘semana daquilo outro’, porque todo mundo tem que mostrar que fez alguma coisa. Os projetos estão muito ligados às políticas pessoais, eles estão interessados em aparecer e não em obter bons resultados.” (DSC dos Professores)

Outra observação identificada junto aos docentes referia-se à ineficiência do levantamento que havia sido realizado, a partir de 2005, pela Prefeitura de São Paulo, sobre a saúde do aluno. Conforme identificado no seguinte DSC dos Professores: “no ano passado e esse [2006] eles trouxeram aquela ficha da saúde do aluno para a gente preencher, tinha tudo, até coisas que a gente nem sabia, mas foi só isso. A que levou o questionário? E exatamente por que a escola teve que fazer?” Percebeu-se, então, um grande descontentamento desses docentes diante da falta de esclarecimento quanto a esse procedimento e pelo fato de que os diagnósticos não lhes foram apresentados. De uma forma geral, essas informações acabaram restringindo-se ao uso interno da própria escola, permitindo-lhe, eventualmente, que pudesse tomar decisões mais acertadas quanto ao acompanhamento da saúde desses educandos.

Para outros professores, os gestores públicos ofereciam apenas alguns cursos na área de saúde, como era o caso da capacitação para inclusão de deficientes visuais na escola. Porém esses cursos, segundo eles, tornavam-se geralmente inviáveis, devido aos horários em que eram oferecidos, concorrendo com o período letivo e com a pesada carga horária de trabalho desses educadores.

Assim, na opinião desses docentes, embora houvesse iniciativas referentes à saúde na rede pública de ensino fundamental, essas se davam de forma superficial, descontínua, eram voltadas, geralmente, aos interesses políticos do poder público e, mesmo assim, praticamente não aconteciam ou não eram percebidas nas escolas da rede pública estadual.

De uma forma geral, as políticas públicas educacionais relativas à saúde favoreciam apenas o trabalho setorial, e não o intersetorial do Governo. Basicamente reduzia a questão à disciplina de Ciências, não havendo, assim, na prática, uma abordagem transversal e tampouco interdisciplinar da temática.

No campo *Não têm apresentado propostas*, as idéias centrais identificadas junto à aproximadamente metade desses professores, foram agrupadas nas seguintes categorias: *Não existem iniciativas do poder público em saúde*; e *Somente iniciativas da própria escola*.

Esses docentes entendiam que não havia, ou que pelo menos lhe era desconhecido, qualquer tipo de iniciativa na área de saúde por parte do poder público, tanto na rede municipal quanto na rede estadual de ensino da cidade de São Paulo, principalmente no ciclo II do ensino fundamental, correspondente ao período da 5ª à 8ª série. É importante esclarecer que, por serem mais vulneráveis e para evitar seqüelas que comprometam toda a vida de uma pessoa, tornasse necessário uma atenção especial aos alunos (crianças e adolescentes) do ciclo I, da 1ª à 4ª série.

Acreditavam, então, que as ações voltadas à saúde, por não promoverem visibilidade política, ficavam apenas nas promessas do governo, conforme observou-se no programa Escola Promotora de Saúde, da atual gestão municipal, que praticamente não chegou ao conhecimento do professor, conforme constatado no discurso a seguir:

“Se eu falar que sim eu estou mentindo e se eu falar que não eu estou mentindo, porque eu não sei, porque tem? Eu também não vejo nada junto ao público, de quinta a oitava série, tratando esses problemas, de audição, de fala, de visão. Aqueles [alunos] que não se conseguiu fazer nada, eles acabaram saindo da escola. E, em outras escolas também não, no estado eu estou há três anos e nunca houve nenhuma proposta. Eu ouvi falar que uma das linhas da gestão municipal atual seria estar trabalhando a questão da saúde dentro da escola [Escola Promotora da Saúde]. Na verdade para mim ficou só nas palavras com exceção dessas campanhas, nada além. Assim, no Estado, na Prefeitura que eu tenha notícias, não.” (DSC dos Professores)

Esses docentes consideravam que a falta de políticas públicas educacionais específicas na área da saúde consistia a principal razão dos altos índices de evasão escolar daqueles alunos que apresentavam algum tipo de problema de saúde.

Nos resultados do Censo Escolar Brasileiro de 2006, referente ao ano de 2005, a taxa de abandono no ensino fundamental do estado de São Paulo era, 2,7% na rede estadual de ensino, 1,0% na rede municipal de ensino e 0,2% na rede particular de ensino (INEP, 2007), revelando um cenário assustador no ensino público fundamental, tanto em números absolutos, 70 mil alunos, quanto em comparação com a educação particular.

Para outros professores, as iniciativas preventivas e curativas que eram desenvolvidas nas escolas da rede pública municipal e estadual de ensino não partiam do poder público, mas sim de parcerias estabelecidas entre a direção da própria escola e universidades, algumas empresas e o terceiro setor, e que eram voltadas principalmente à saúde ocular e à saúde bucal do aluno. Ainda assim, essas ações eram pontuais, não havendo garantia de sua continuidade, o que resultava em um insuficiente atendimento aos educandos. Esse quadro está evidenciado no discurso a seguir:

“A diretora trouxe o pessoal de odontologia da USP para fazer um trabalho de escovação nos dentes das crianças, também tivemos uma ONG aqui trabalhando com saúde ocular, mas não sei se é constante. Na minha escola do estado, foi feita uma parceria com o posto de saúde para a saúde bucal, tem dentista, eles vão, olham a boca, mas se vão tratar os dentes de quem tem problema, eu não sei. Então vem o dentista, o oftalmologista, mas não são iniciativas do poder público, são parcerias. O poder público tem condições de fazer

isso. Assim, os trabalhos que eu vejo acontecendo são de entidades filantrópicas.” (DSC dos Professores)

Esse discurso esclarece que, apesar de existirem iniciativas do governo, como é o caso do programa anual de acuidade visual da Prefeitura de São Paulo – e conforme também observado anteriormente, na categoria *Em saúde ocular* –, o professor não toma conhecimento dessas ações ou não é envolvido, o que se deve em parte ao fato de essas iniciativas serem poucas, descontínuas e não ocorrerem em toda a rede escolar.

Fica evidente que o exercício desinteressado dos gestores públicos e a falta de prioridade dada às políticas públicas educacionais eficientes são condicionantes que acarretam uma série de obstáculos ao aprendizado do aluno, e, conseqüentemente, leva a escola pública de ensino fundamental a descumprir o seu papel.

Para identificar as concepções sobre a inclusão do tema *meio ambiente* no plano de trabalho da escola pública de ensino fundamental, utilizou-se o seguinte questionamento: **“Tem gente que acha que a escola deveria trabalhar questões ligadas ao meio ambiente. O que você acha disso? Na sua opinião, como deveriam ser abordadas essas ações?”**.

No Quadro 12, a seguir, apresenta-se o mapa das categorias identificadas junto às concepções dos professores que fazem menção à pertinência do tema *meio ambiente* no ensino fundamental público.

Quadro 12 – Categorização da pertinência do tema *meio ambiente* nos trabalhos da escola pública de ensino fundamental

Aspecto 4	Saúde e Meio Ambiente no Ensino Público Fundamental
<i>Tem gente que acha que a escola deveria trabalhar questões ligadas ao meio ambiente. O que você acha disso? Na sua opinião, como deveriam ser abordadas essas ações?</i>	
Meta-Categorias	Categorias
1. Deveria trabalhar o meio ambiente	1.1 Contextualizado ao ambiente local 1.2 Sensibilizando o aluno 1.3 Sensibilizando a comunidade 1.4 Como um tema de cidadania 1.5 Dando o exemplo 1.6 Como conteúdo curricular 1.7 Formando o professor
2. Já trabalha	2.1 Sensibilizando o aluno 2.2 Como conteúdo curricular 2.3 Por meio de projetos

Essas concepções, relativas à inclusão do tema *meio ambiente* no plano de trabalho da escola pública de ensino fundamental, foram organizadas em dois grandes campos de pensamento ou meta-categorias: *Deveria trabalhar o meio ambiente*; e *Já trabalha*.

No campo *Deveria trabalhar o meio ambiente*, verificou-se que, na opinião de grande parte dos docentes, diante das emergenciais questões ambientais que assolam o planeta, a escola pública era o único espaço em que o aluno e a comunidade do entorno escolar podiam ter informações a esse respeito, e de onde era possível partir a sua mobilização e a construção de novos valores e práticas, considerando-se a escola como uma extensão da casa dos educandos e dos demais indivíduos da comunidade. No entanto, essa questão ainda era pouco abordada e ocorria de forma superficial, conforme indicado no seguinte discurso:

“Sem dúvida que deveria, porque o meio ambiente somos nós e a parte que envolve a natureza é primordial para a gente viver, então cuidar do meio ambiente é cuidar da gente mesmo. É uma coisa imprescindível para você estar trabalhando na escola, todas essas questões, da sobrevivência, da água, do lixo, a ocupação da terra, porque você está formando as pessoas já com essa visão para o futuro. Tem que ser na prática mostrando os dois lados. Eu acho que o papel da escola é essa coisa dos alunos se conhecerem, saber como interagir, descobrir como viver bem e fazer com que o mundo viva bem, eu tenho que estar consciente do que é o mundo que eu vivo, eu como sujeito disso, então para mim é totalmente essencial, e é também pouco tratado. Se eles [alunos] não sabem cuidar da casa deles e aqui é a extensão da casa deles, eles trazem tudo para sala de aula, se torna bem degradante. É necessário trabalhar essas coisas na escola, porque se não for na escola, em casa dificilmente eles vão ter essa orientação.” (DSC dos Professores)

Segundo PELICIONI & PHILIPPI Jr (2005), a educação aplicada ao meio ambiente, denominada de educação ambiental, busca identificar as causas socioeconômicas, políticas e culturais dos problemas ambientais, tem como base a Educação e a Pedagogia na identificação dos métodos de trabalho e utiliza subsídios de áreas como a Ecologia, a Geografia, a História, a Psicologia, a Sociologia, entre outras.

Desta forma, as concepções indicando como deveriam ser, na escola, as ações relacionadas ao meio ambiente, foram agrupadas nas seguintes categorias: *Contextualizado ao ambiente local; Sensibilizando o aluno; Sensibilizando a comunidade; Como um tema de cidadania; Dando o exemplo; Como conteúdo curricular; e Formando o professor.*

Para alguns professores, era necessário que a rede pública de ensino fundamental trabalhasse efetivamente as questões ambientais, a partir do contexto de cada escola, favorecendo, assim, as iniciativas que visavam sensibilizar o aluno e a comunidade local, transformando seus hábitos e valores. Defendiam, também, a necessidade de se desenvolver ações problematizadoras, centralizadas na disciplina de Ciências, que envolvessem a população local por meio de campanhas e mutirões, e que contassem com um acompanhamento pós-intervenções. O discurso a seguir revela essa situação:

“A escola tem que começar a se preocupar com isso, eu acho que é mais grave do que a saúde. Porque é o ambiente deles, você tem que refletir aquilo que você vive, então a

escola tem que participar [...] Quando dá enchente você não imagina o que você vê passando dentro desse rio, então o meu sonho seria ver um dia, por meio de campanhas de meio ambiente, ver aquele rio limpo, de fazer um mutirão, de sair pela comunidade ajudando na educação, junto aos professores de Ciências. A gente tinha o projeto lá do ‘um milhão de árvores’, nós fomos displicentes, a gente não deu a devida importância de o quanto era importante o projeto, não tinha um acompanhamento.” (DSC dos Professores)

Para outros, a abordagem do tema *meio ambiente* nas escolas de ensino fundamental deveria ter caráter prático e objetivar, sempre, a sensibilização do aluno. Para tal, a questão deveria ser incluída no currículo de todas as séries, além de ser relacionada a áreas como a saúde, ser contextualizada e ser vivenciada em outros espaços. Seria preciso haver a conscientização desse educando, tornando-o participante da construção desse conhecimento, levando-o a refletir e promover a mudança dos seus hábitos. No entanto, as escolas ainda não haviam obtido sucesso em iniciativas voltadas ao meio ambiente, o que os professores atribuíam ao comodismo do aluno, promovido, muitas vezes, pela prática do assistencialismo. O discurso a seguir evidencia essa concepção:

“Despertar essa preocupação, essa responsabilidade nas pessoas, a gente tem que resgatar isso. Tem que ser trabalhado em todas as séries, em todos os níveis dentro da escola. A partir do momento que você fica consciente dentro escola, você leva isso pra tua casa, para os vizinhos, para o bairro. Eles [alunos] não são sensibilizados porque eu acho que eles acostumam, é comum pegar as coisas e jogar em cima do guarda-roupa para não molhar. Então, não dá para ignorar, eles não acham que estão fazendo uma coisa errada. O absurdo para gente, não é absurdo para eles, é normal. A escola tem condições de questionar essas coisas, de mostrar, de chocar estas realidades para eles tirarem suas conclusões. Levar as crianças para parques ecológicos, aproveitando o próprio ambiente, a própria comunidade, conscientizar a criança, mas não ficar só numa coisa teórica. Tem que descobrir o porquê, se causa doenças, e é desde pequenininho mesmo, para eles começarem a olhar o que eles fazem.” (DSC dos Professores)

Alguns docentes acreditavam na importância da sensibilização da comunidade local como princípio para se abordar a questão ambiental no âmbito da escola, apesar do histórico de experiências fracassadas, devido principalmente à dificuldade em promover a participação desses atores locais. Conforme identificado no discurso a

seguir: “para você resolver mesmo deveria ser dada uma educação para os adultos, porque na escola a gente dá, mas os adultos é difícil você pegar. Talvez chamando a comunidade, fazendo palestras, tentando colocar aqueles cestos recicláveis.”

Observou-se, ainda que esses educadores sentiam-se responsáveis por esse fracasso e, por consequência, pelos problemas ambientais locais, visto que boa parte da comunidade local havia passado pela escola, o que fica evidenciado no seguinte discurso: “a questão do meio ambiente passa pura e simplesmente pela educação, é a base de tudo. [...] Boa parte desta população aqui passa pela nossa escola e aí você não conseguiu fazer a diferença.”

Identificou-se, também, o pensamento de que o meio ambiente estava diretamente relacionado à cidadania; assim, a escola deveria trabalhar a questão, permitindo que o aluno vivenciasse lugares que lhe despertassem o interesse pelo assunto. “Todos esses temas ligados à cidadania são importantes. Eles [alunos] não conhecem uma área de manancial, de reserva, eles não têm a mínima noção, então eles também não vão saber como preservar, como conservar, porquê tem que reciclar lixo? Eu acho que os temas saúde e meio ambiente são ligados à cidadania, eles não sabem quais são os direitos que eles têm.” (DSC dos Professores)

O trabalho de sensibilização do aluno em relação ao meio ambiente deve conduzir à sua conscientização, despertando-lhe o desejo de aprender e desenvolvendo sua reflexão crítica e fundamentada, para que ele tome conhecimento dos reais motivos que levaram à sua atual situação sócio-econômica, política, cultural e ambiental. Acima de tudo, isso deve permitir-lhe agir em busca dos seus ideais e da transformação desse cenário, inserindo-o em um novo e ampliado paradigma de cidadania, o ambiental. De acordo com GUTIÉRREZ (1999), por cidadania ambiental compreende-se as obrigações éticas que nos cabem e que nos vinculam tanto à sociedade como também aos recursos naturais do planeta, de acordo com o nosso papel social e na perspectiva da sustentabilidade. Então, é preciso associar os problemas ambientais e suas relações com a vida cotidiana e com a busca das relações harmônicas que nos levem a melhorar a qualidade de vida. No entendimento de JACOBI (2005), a educação para a cidadania busca que o indivíduo exerça, não só, os seus direitos de escolhas, mas principalmente

a autonomia e liberdade responsável, pretendendo, desta forma, sensibilizar alunos e professores para participarem conscientemente da sociedade, contrapondo comportamentos, atitudes e valores existentes com novas práticas.

Para outros docentes, se a retórica dos professores não fosse compatível com suas práticas, hábitos e valores, essas medidas seriam inúteis. “Então falar de meio ambiente é fácil, falar que não pode jogar papel no chão, não pode jogar lixo na rua, e aí? Saio do meu carro, chupo um sorvete e jogo o papel. Não condiz com aquilo que eu falei.” (DSC dos Professores) Eles consideravam, ainda, que o poder público deveria apoiar o currículo trabalhado em sala de aula, oferecendo um suporte prático às intervenções, como por exemplo, instalar coletores de lixo na escola quando estivessem sendo abordadas questões ligadas à reciclagem.

FREIRE (1996) afirma que ensinar exige a corporificação das palavras por intermédio do exemplo. Pensar certo é fazer certo. O professor, muitas vezes, não tem consciência do que um simples gesto seu pode representar na vida do aluno. Daí a importância do exemplo desse educador, da sua lucidez e do seu empenho na exigência das condições para o exercício de sua função.

Verificou-se também que, em relação ao meio ambiente, somente iniciativas pontuais não bastavam. O tema deveria ser incorporado ao currículo escolar e trabalhado em todas as séries da educação básica, sendo necessário, para tal, a devida preparação do professor. Com isso, o interesse no aluno seria despertado e seria garantida a aquisição de um certo nível de conhecimento na área. O discurso seguinte ilustra essa posição:

“Assim, como na saúde, dá para inserir como componente curricular, para garantir um determinado nível de conhecimento. Existem coisas pontuais, tinha que ser uma coisa mais sistematizada, como entrar na grade curricular. Elencando temas para você estar trabalhando, assuntos inerentes à questão ambiental, do lixo, da reciclagem. Mas, desde que nós tivéssemos um preparo, seria uma forma de despertar o interesse deles pela escola. Tem que ser para todas as escolas, desde a educação infantil.” (DSC dos Professores)

Outros acreditavam que deveria haver uma disciplina específica para o tema, e que esta deveria se interligar com as outras disciplinas tradicionais, conforme observado no DSC dos Professores: “o básico eu acho que pode estar começando pela escola, dentro de sala de aula, no meio de uma disciplina, uma coisa meio interligada. Então deve ter saúde, ecologia, tudo nas outras matérias.”

Cabe fazer aqui uma reflexão sobre essa inclusão da temática ambiental no currículo escolar, seja por meio de uma disciplina específica, como um componente transversal, ou de forma interdisciplinar. Conforme observado nos depoimentos anteriores, deve-se tratar a questão considerando a sua amplitude e sua relação intrínseca com fatores locais e globais, como cidadania, sustentabilidade e, conseqüentemente, com a formação de comportamentos, atitudes e valores humanos positivos, tendo em vista a sua interdependência com outras áreas de conhecimento, como a social, a política, a econômica e a cultural. O meio ambiente, diferentemente da saúde, não pode ser tratado como mero conteúdo curricular dentro de uma disciplina. De acordo com o Parágrafo 1º do Artigo 10º da Lei 9597, promulgada em abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, “a educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino.” (BRASIL, 1999)

É evidente a imprescindibilidade desses caminhos, mas, ao transcender o caráter natural do meio ambiente, relacionando-o intimamente ao social, deve-se considerá-lo um princípio que é construído ao longo de toda uma vida, o que inclui o processo de ensino-aprendizagem da escola básica pública.

Desta forma, os agentes da educação, em especial os professores, devem construir seus próprios valores e atitudes ambientais, internalizando-os, para assim poderem exercer um verdadeiro trabalho de mobilização, sensibilização e conseqüente promoção da autoconscientização dos alunos e dos outros atores da comunidade do entorno escolar.

PARO (2001b) ao tratar da urgência de se compreender a complexidade das relações e suas determinações no ensino básico, evitando-se o fracasso das iniciativas educacionais, afirma que “se a qualidade do ensino é determinada por todas as ações

que o constituem ou lhe servem de mediação, não se pode pretender que componentes importantíssimos dessa qualidade, como, por exemplo, o desenvolvimento de valores, posturas e hábitos democráticos, ou do gosto pelas artes e da aptidão para seu usufruto, sejam feitos apenas pela introdução desses novos conteúdos no currículo.” (p. 126-7)

Por fim, alguns dos professores acreditavam na necessidade de sua melhor preparação para que o tema fosse trabalhado com mais propriedade. “O professor necessita realmente de uma formação para o meio ambiente, de uma capacitação, de uma atualização, mas dentro das possibilidades de horário do professor, não adianta colocar um curso, sendo que ele não pode ter dispensa de ponto.” (DSC dos Professores)

Considerando a importância da formação – inicial, acadêmica e continuada –, em educação ambiental do professor de educação básica, e a polêmica que envolve a questão, de acordo com os resultados obtidos no Grupo de Trabalho 21 (GT 21) sobre o tema Educação Ambiental e Formação de Professores do V Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental coordenado por TRISTÃO & ZENOBI (2006), esse processo deve se basear nas seguintes diretrizes:

- a formação ambiental do professor deve ocorrer numa perspectiva crítica, política e de modo transversal nas diferentes formações, sendo tratada como política pública educacional, dentro das demandas e especificidades locais;
- as entidades formadoras devem se comprometer com os princípios da educação ambiental, da formação inicial à continuada; criar obrigatoriamente espaços nos cursos de educação superior para institucionalizar a temática;
- o currículo deve ser modificado por meio da criação da disciplina de *Educação Ambiental* voltada para as diferentes licenciaturas, e atendendo às especificidades locais.

No campo *Já trabalha*, as idéias centrais identificadas foram agrupadas nas seguintes categorias: *Sensibilizando o aluno*; *Como conteúdo curricular*; e *Por meio de projetos*.

Alguns docentes declararam que a escola pública de ensino fundamental já vinha trabalhando com a temática ambiental, porém sem sucesso. Tratava-se a questão superficialmente, pois, apesar de haver o esforço para sensibilizar o aluno dentro de seu contexto local, não havia apoio humano, logístico e estrutural do poder público, além do fato de essa abordagem concorrer com valores negativos difundidos pela mídia e praticados pela sociedade e pela família. O discurso a seguir torna esses fatos evidentes:

“Um pouco as escolas trabalham, só que é muito superficial. Eu não sei porque a gente não consegue fazer, eles [alunos] não acham que esse espaço aqui faz parte do meio ambiente, que começa na tua casa, no portão, na tua rua, na escola. O dia que a gente conseguir fazer isso, essas questões ficarão mais fáceis. Também não adianta a escola ficar falando alguma coisa e quando você vê na televisão, acontece outra, quando a gente sai para vida real é completamente diferente. [...] Às vezes a gente fala: ‘ahh, vamos separar o lixo!’ Mas e daí, quem vem buscar? Então está faltando infra-estrutura do poder público.” (DSC dos Professores)

É claro que além de uma adequada infra-estrutura de apoio à rede pública de ensino no tratamento das questões sócio-ambientais, evidencia-se novamente e, principalmente, a falta de vontade política dos gestores públicos para uma abordagem eficiente sobre o tema, conforme já foi observado nas dificuldades da escola, na categoria *Desinteresse do poder público pela escola*.

Verificou-se também que, devido à atual urgência associada às questões ambientais, a escola pública trabalhava a temática dentro do seu currículo escolar, incluindo-a no seu projeto pedagógico, principalmente dentro da disciplina Ciências como uma atividade pontual. Considerou-se, ainda, que as medidas eram ineficientes, pois, não atingiam a família do aluno e, assim, não transformava os valores e hábitos desta. “Inclusive aqui já se trabalhou muito a questão do meio ambiente, principalmente na área de Ciências, é importante sim. Só que é difícil você dar uma

orientação aqui, sem pegar os pais, vai ser difícil mudar a situação da escola, chega em casa, a orientação é outra.” (DSC dos Professores)

Nota-se no discurso anterior uma das mais importantes questões da educação básica pública, a necessidade de considerar a herança de uma má educação recebida pelos familiares dos alunos, que, necessariamente, leva a escola a ter que incluí-los em suas iniciativas pedagógicas, caso queira aumentar as chances de sucesso do processo educativo. Esse cenário evidencia, mais uma vez, o descumprimento do papel por essa instituição.

Por fim, alguns depoimentos indicaram que a escola pública abordava a temática ambiental por meio de pequenos projetos, voltados geralmente ao ciclo II do ensino fundamental, correspondente ao período da 5ª a 8ª série, e que seria preciso ter mais apoio executivo dos propositores. Assim, de acordo com o DSC dos Professores, “não se deve deixar cair no vazio, porque vêm as propostas e tudo é bonito, mas você não tem ajuda de quem propôs, estar junto, estar apoiando. O poder público sabe dessas nossas dificuldades.”

Percebeu-se, então, que a totalidade dos entrevistados acreditava na relevância de se trabalhar com o tema *meio ambiente*, por meio da sensibilização do aluno, da família e da comunidade local. Para isso, seria preciso considerá-lo como uma dimensão da cidadania, e assim, vivenciá-lo, inseri-lo como conteúdo curricular, por meio de material didático adequado, e realizar projetos que envolvessem toda a escola. Sua abordagem deveria ser contextualizada, contando com a formação adequada do professor. Seria necessário, ainda, que a escola e o professor oferecessem o exemplo, por intermédio de suas ações cotidianas, e que o poder público apoiasse integralmente as iniciativas na área.

Para JACOBI (2005) as práticas educativas articuladas com o meio ambiente devem ser vistas como parte de um processo de ensino-aprendizagem meio à crise ambiental e às incertezas produzidas pela própria sociedade contemporânea. Assim, torna-se necessário construir um pensamento crítico e criativo da educação ambiental, e, portanto, definir um posicionamento ético, político, de justiça social e de respeito as

diversidades socioculturais, o que somente ocorrerá na medida que o professor assumir uma postura reflexiva na sua prática pedagógica.

Identificadas as representações sobre a inclusão do tema *meio ambiente* na plano de trabalho da rede pública de ensino fundamental, investigou-se a forma como o poder público abordava essa questão junto à escola pública. Para a obtenção dos resultados que se seguem, foi utilizado o seguinte questionamento: “**Os gestores públicos têm trazido alguma proposta para trabalhar questões ligadas ao meio ambiente nas escolas? Quais? O que você achou disso?**”.

No Quadro 13, a seguir, apresenta-se o mapa das categorias identificadas junto às concepções dos professores que fazem menção às iniciativas em meio ambiente do poder público no ensino fundamental público.

Quadro 13 – Categorização das iniciativas em meio ambiente do poder público na escola pública de ensino fundamental

Aspecto 4	Saúde e Meio Ambiente no Ensino Público Fundamental
<i>Os gestores públicos têm trazido alguma proposta para trabalhar questões ligadas ao meio ambiente nas escolas? Quais? O que você achou disso?</i>	
Meta-Categorias	Categorias
1. Têm apresentado propostas	1.1 Por meio de projetos 1.2 Por meio de parcerias com o setor privado 1.3 Somente cursos para o professor
2. Não têm apresentado propostas	2.1 Não existem iniciativas do poder público em meio ambiente 2.2 Somente iniciativas da própria escola

Essas concepções sobre as iniciativas do poder público em meio ambiente, voltadas à rede pública de ensino fundamental, foram organizadas em dois grandes campos de pensamento ou meta-categorias: *Têm apresentado propostas*; e *Não têm apresentado propostas*.

No campo *Têm apresentado propostas*, as idéias centrais identificadas junto a boa parte desses professores foram agrupadas nas seguintes categorias: *Por meio de*

projetos; Por meio de parcerias com o setor privado; e Somente cursos para o professor.

Verificou-se, assim, que, na opinião de alguns professores, o poder público apresentava à escola iniciativas pontuais relacionadas à temática ambiental que além de inconsistentes, também não tinham o caráter de obrigatoriedade. Essas ações geralmente formalizavam-se em projetos e por isso requeriam mais planejamento e disponibilidade de tempo do professor, conforme observado no seguinte DSC dos Professores: “do poder público sempre vem informes para você estar trabalhando, são interessantes, pode não ser assim abrangente, mas é aquela questão, tudo envolve projetos e aí vem a incompatibilidade de horários, muitos professores estão em outras escolas. Está vindo um projeto aí para o pessoal do Fundamental I, voltado para o meio ambiente, mas também é se a escola quiser fazer parte.”

Para outros docentes, o poder público municipal apresentava algumas propostas na área ambiental, geralmente resultantes de parcerias estabelecidas com o setor privado, contemplando um número insignificante de escolas. Além disso, essas ações não tinham continuidade e não estavam integradas a outros campos de conhecimento. Observou-se, ainda, que geralmente os gestores públicos não eram pró-ativos, cabendo ao setor privado buscar as parcerias. De acordo com os depoimentos a seguir:

“É muito pouco. A escola trabalha muito sozinha, tem que unir realmente, trabalhar junto à saúde. Então são as parcerias, por exemplo, agora com a Phillips, pelo que eu entendi ela entrou pela Prefeitura, mas não é em toda a rede que se tem esse trabalho. Eu vejo as entidades, empresas fazendo um voluntariado, mas, o poder público com ações ligadas ao meio ambiente, eu não vejo. É claro que o projeto da Phillips, por exemplo, eles procuraram a diretoria de ensino, mas a iniciativa não foi do município.” (DSC dos Professores)

Mesmo assim, é preciso chamar a atenção para a vulnerabilidade das iniciativas trazidas pelo poder público, devido às constantes mudanças de gestão, o que evidencia o seu desinteresse pela educação pública e também o seu despreparo para atuar intersetorialmente em áreas como o meio ambiente, bem como a saúde, conforme já abordado anteriormente.

Alguns docentes consideravam que os cursos sobre meio ambiente, oferecidos pela Prefeitura de São Paulo e voltados para a capacitação dos professores, eram inviáveis, pois, geralmente, os horários em que eram oferecidos conflitavam com a sua agenda de trabalho. Assim, os poucos professores que conseguiam participar desses cursos tinham que repassar o conteúdo aos outros educadores da escola. De qualquer forma, a utilização desse conhecimento em sala de aula ficava a critério de cada um, conforme identificado no discurso a seguir:

“Concreto mesmo, nada. Quando tem alguma coisa que a escola fica sabendo, aí abre para quem quer participar. Foram se capacitar e estes trazem o que eles aprenderam e repassam para o grupo. Só que para isso chegar na sala de aula vai depender de cada um. Então, a Prefeitura sempre está promovendo cursos, relacionado a isso, só que você só pode participar fora do seu horário de trabalho, então isso afasta o professor, que tenha jornada dupla, o que é comum. Então o gestor oferece, mas ele não dá condição.” (DSC dos Professores)

O discurso anterior evidencia o descaso do poder público com a temática ambiental e, conseqüentemente, com a formação do professorado da rede pública, mal conseguindo garantir a participação desses docentes nos eventuais cursos oferecidos, assim como a efetiva aplicação dos novos conhecimentos em sala de aula. Segundo JACOBI (2005), os educadores devem estar cada vez mais preparados para contextualizarem as informações recebidas, como é o caso das ambientais, relacionando-as as suas múltiplas determinações, comprometendo-se com a formação crítica, ética e de valores positivos dos alunos, visando assim, a construção de uma sociedade sustentável.

No campo *Não têm apresentado propostas*, as idéias centrais identificadas foram agrupadas nas seguintes categorias: *Não existem iniciativas do poder público em meio ambiente*; e *Somente iniciativas da própria escola*.

Alguns docentes afirmaram que não havia, por parte do poder público, nenhuma iniciativa relativa ao meio ambiente na rede pública de ensino, principalmente na estadual, sendo que as propostas ficavam apenas no plano teórico. Eles acreditavam que isso se devia, em boa parte, ao desinteresse da própria comunidade escolar pelo

assunto, o que levava conseqüentemente ao desinteresse político do poder público, conforme verificado no discurso a seguir:

“Não me lembro de nenhuma iniciativa envolvendo as secretarias, o Governo. Você acaba também não tendo muito contato com essas coisas, mas a impressão que eu tenho na prática é que não fazem. É muito teórico, eu não vejo isso na prática. E nesse tempo meu todo de magistério eu percebi muito pouca coisa. O problema está em vários lugares, desde nós que estamos na escola e não exigimos que as coisas aconteçam – professores, funcionários, alunos; um poder público que prefere mandar a verba para outras coisas que dão mais bandeira do que fazer esses pequenos trabalhos que trouxessem mais qualidade de vida. Eu acho que no estado ainda é pior, é muito fechado.” (DSC dos Professores)

Por fim, constatou-se que as iniciativas existentes na rede pública de ensino, relacionadas ao meio ambiente, eram concebidas por meio de parcerias estabelecidas pela direção da própria escola com o setor privado e o terceiro setor. Conforme revelado no seguinte discurso, “não me lembro de nenhuma iniciativa. Aqui na escola trabalharam com reciclagem, mas eu acredito que foi iniciativa da própria escola. As coisas que a gente tem feito aqui sobre o meio ambiente são iniciativas nossas mesmo, um tempo atrás teve uma ONG e tem um projeto do setor privado. Agora no setor público eu não vejo manifestação nenhuma.”

Todos os professores entrevistados mostraram-se cientes da importância do desenvolvimento da temática ambiental, dentro de todas as séries da rede pública de ensino fundamental, de forma contextualizada e vivenciada, envolvendo toda a comunidade local em torno de iniciativas contínuas, e contando com o total apoio dos gestores públicos.

A problemática ambiental relacionada às ações antrópicas da sociedade contemporânea iniciou sua melhor compreensão, sistematização e difusão em nível global, a partir da década de 1970, por meio, principalmente, das conferências internacionais promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU). Como foi o caso da conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro em 1992 (Rio/92), e que deixou, conforme MEC (2006), o tratado de *Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*, como um dos seus principais legados, o qual considerava que a educação ambiental:

- é um processo de aprendizagem contínuo e permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida;
- deve ter como base o pensamento crítico e inovador para promover a transformação da sociedade;
- não é neutra, mas sim um ato político, baseado em valores para a transformação social;
- deve ter uma abordagem interdisciplinar;
- estimula a solidariedade e a igualdade por meio de estratégias democráticas;
- utiliza-se de uma perspectiva sistêmica, considerando o contexto social e histórico;
- promove a diversidade cultural e valoriza as diferentes formas de conhecimento;
- ajuda a desenvolver uma consciência ética.

Percebe-se, no entanto, que o poder público não se orienta pelas reflexões produzidas nacional e internacionalmente, nem pelas reais necessidades da escola e muito menos pelos conhecimentos dos professores e, portanto, não supre a urgente necessidade de definir e implementar políticas públicas que permitam compreender e intervir, por meio da educação, nos processos sócio-ambientais que se tornam cada vez mais complexos, interdependentes e irreversíveis.

8 CONCLUSÕES

É notório que o ser humano é conhecido e lembrado, essencialmente, pelo que pensa; o pensamento, por sua vez, se constrói a partir da leitura do mundo, social e ambiental, e pela acessibilidade às informações acumuladas historicamente pela humanidade. A escola é, nos dias de hoje, a principal responsável por transformar essas informações em conhecimento, matéria-prima fundamental para legitimar e desenvolver efetivamente qualquer ação de mudança social, promovendo a expansão da compreensão do indivíduo, o que conduz à sua mobilização, sensibilização, e, finalmente, à sua autoconscientização. Somente a partir deste ponto é que pode haver uma transformação sustentável da sociedade, baseada em atitudes e valores humanos coletivos mais éticos e mais justos.

Esta pesquisa buscou contribuir com a reflexão sobre algumas significativas questões presentes na escola pública de ensino fundamental, e com a conseqüente concepção de políticas públicas eficientes, democráticas e comprometidas com a qualidade da educação, alertando sobre a urgência de se construir um novo paradigma educacional. Com base, principalmente, nas representações sociais dos professores participantes, foi possível aprofundar o conhecimento sobre os aspectos políticos, sociais e pedagógicos desse setor educacional. Acredita-se, desta forma, que a academia assume, em parte e dentro das limitações deste estudo, a sua parcela de responsabilidade no atual fracasso da educação pública.

Esse grupo de professores participantes foi caracterizado por 76% de mulheres, 65,5% com idade entre 31 e 50 anos, 76% exerciam o magistério a mais de 10 anos, 66% cumpriam Jornada Especial Integral (JEI), 61% eram titulares da escola e 72% lecionavam, também, em outras escolas.

No primeiro objetivo específico relacionado ao *Papel da Instituição Escola* verificou-se que os professores entendiam a escola como um lócus responsável, essencialmente, por: transmitir conhecimentos; preparar o aluno para o mercado de trabalho; formar valores humanos positivos; educar para a cidadania; e ser um espaço socializador. Constatou-se, também, que para a maior parte desses docentes a escola

pública não conseguia cumprir esses papéis devido, principalmente: às críticas condições sócio-econômicas do aluno; ao assistencialismo e à falta de conhecimento da escola pelo poder público; à sobrecarga de funções; à política de progressão continuada; à ineficiência das políticas públicas educacionais; à pequena carga horária; e aos métodos pedagógicos inadequados.

No segundo objetivo específico relacionado às *Dificuldades e Facilidades no Ensino Público Fundamental* identificou-se que os professores acreditavam que as principais dificuldades eram: o desinteresse do aluno, da família, dos professores e do poder público pela escola; a indisciplina e a deficiência no encaminhamento médico do aluno; a desestruturação familiar; o quadro e a formação insuficiente e a pesada carga horária dos professores; o assistencialismo e o não-envolvimento do professor pelo poder público; a vulnerabilidade às mudanças de governos; a superlotação das salas de aula; e o excesso de liberdade pedagógica atribuída ao professor.

Percebeu-se também a importância de dar voz aos professores para melhor compreender a atual situação da educação pública fundamental, conforme ficou constatado nos depoimentos desses educadores e nas reflexões fundamentadas em outros estudos, conceitos e pensadores da educação. Torna-se evidente que não há, efetivamente, na atual estrutura burocrática do setor educacional, o envolvimento do docente na construção de políticas públicas educacionais, que são geralmente calcadas no histórico autoritarismo do poder público, evidenciado em inúmeros programas, projetos e iniciativas educacionais.

Desta forma, o professor não participava das tomadas de decisão ocorridas na educação pública, atuando na prática, como um mero executor, o que dificultava, ainda mais, a compreensão das especificidades e necessidades de cada unidade, comunidade e região escolar e, conseqüentemente, interferindo na construção democrática – participativa e cooperativa – de soluções eficientes para a escola, situação comprovada nos depoimentos dos docentes.

Essa postura imperativa dos gestores públicos não permitia nem mesmo a sensibilização desses profissionais diante das propostas apresentadas e, por isso, estas eram apenas parcialmente alcançadas ou fracassavam totalmente.

Os professores precisavam sim, atuar como agentes formuladores das mudanças necessárias à profunda e urgente reestruturação da educação fundamental, que devem estar sustentadas em políticas públicas educacionais concebidas conjuntamente pelos atores da comunidade escolar, poder público e sociedade.

Relacionado às facilidades, para uma parte desses docentes não havia nenhum tipo de ponto positivo na escola fundamental pública. Para o restante, quando comparada com a rede particular, havia sim alguns pontos positivos na rede pública de ensino, tais como: o bom relacionamento com o aluno; a menor cobrança pela família; a estabilidade profissional; a liberdade pedagógica; e a facilidade de acesso aos outros atores escolares.

No terceiro objetivo específico relacionado à *Saúde e Meio Ambiente no Ensino Público Fundamental* constatou-se que todos os professores acreditavam na importância de trabalhar o tema *meio ambiente* no ensino fundamental: sensibilizando o aluno e a comunidade; dentro do contexto local; incluindo-o no currículo escolar; e oferecendo uma formação adequada ao professor.

Já para o tema *saúde* não houve um consenso. Parte dos professores entendia que a escola deveria manter exclusivamente o foco no processo pedagógico, cabendo ao poder público oferecer um serviço de qualidade em áreas como a saúde. Junto ao restante dos docentes constatou-se que a escola deveria trabalhar com a temática, informando; prevenindo; sensibilizando o aluno; relacionando o tema com o meio ambiente; estabelecendo parcerias; incluindo-a no currículo escolar; por meio de projetos; com o apoio de especialistas na escola; e melhorando as ações junto aos postos de saúde.

Percebeu-se também a existência de algumas iniciativas, tanto junto à saúde quanto ao meio ambiente, mas essas ocorriam de forma superficial, não obrigatória, sazonal, somente na disciplina de Ciências, sem a formação adequada do professor e geralmente eram parcerias estabelecidas pela própria escola.

No quarto objetivo específico relacionado à *Situação do Professor no Ensino Público Fundamental* ficou evidenciado que os professores, em sua maioria, sentiam-se, impotentes e frustrados em relação ao descaso do poder público com a educação, à

indisciplina e ao desinteresse do aluno e da família pela escola, à não retenção do aluno e à descontinuidade das políticas públicas; desamparados em relação ao seu aperfeiçoamento profissional; acomodados às regras, às legislações e aos currículos, e assim, transferiam sua responsabilidade à instituição Escola; desvalorizados sócio-economicamente; e inculcados pela sociedade. A menor parte deles sentia-se motivada por acreditar na importância de sua função e realizada profissionalmente, apesar de todas as adversidades existentes no dia-a-dia da escola pública.

O último objetivo específico, *Sugerir diretrizes e alternativas que auxiliem a formulação de novas políticas públicas*, permeia e encontra-se, de forma contextualizada, em cada um dos aspectos investigados nos objetivos anteriores.

Contudo, pode-se afirmar que cabe ao poder público estabelecer um diálogo verdadeiro com o professor, buscando soluções a partir do amplo entendimento sobre a escola pública. Desta forma, seria possível a promoção de políticas públicas educacionais que sejam cúmplices da produção de um conhecimento libertador, reflexivo, crítico, político e transformador, o que somente se conseguirá a partir da melhor qualidade da prática de ensino-aprendizagem, em todos os níveis do sistema público de ensino básico. À sociedade, neste sentido, cabe engajar-se, assumir sua responsabilidade e exigir o seu espaço de participação na educação pública, pois, sabe-se que essa é a principal forma de controle das atividades pedagógicas e da aplicação de recursos educacionais dentro de cada necessidade e realidade.

Paulo Freire, em sua *Pedagogia do Oprimido*, define que os atores sectários são alienantes, castradores, irracionais, domesticadores, reacionários e fechados em seus círculos de segurança. Já os radicais, ao contrário, são criadores, devido ao caráter crítico que os alimenta, revolucionários, libertários, transformadores da sua realidade e de seu mundo.

Faz-se necessário, então, uma intervenção radical tanto pelo poder público quanto pela sociedade, principalmente em relação à educação, tendo por base o comprometimento com a transformação da situação de opressão de grande parcela da população e o engajamento em prol da construção de uma escola pública de qualidade, fundamentada na ética, equidade, democracia, justiça social e sustentabilidade

planetária. Os governantes devem assumir uma posição ousada, admitindo suas falhas, sujeitando-se à avaliação de sua atuação e estabelecendo o diálogo verdadeiro com os professores – tão desvalorizados sócio, político e economicamente, e excluídos dos espaços que definem, ou que pelo menos deveriam definir, o futuro da educação e, por consequência, de todo o país.

É preciso, também, contrapor-se à escola tradicional, provedora de determinações originárias do senso comum da sociedade, oferecendo, então, um novo holograma educacional, sustentado por um processo de ensino-aprendizagem de caráter inclusivo, criativo, compreensivo, crítico e político, voltado à formação do ser humano em sua integralidade, com base na ética e na democracia, e contextualizado na complexidade da vida contemporânea.

Deve-se, entretanto, evitar o desperdício de tempo e energia em defesas egocêntricas de conceitos e opiniões, partindo-se urgentemente para a oferta e o desenvolvimento de novos subsídios teóricos, que auxiliem a pensar verdadeiramente a realidade escolar e a superar questões que comprometem seriamente a qualidade do ensino público.

Não é possível saber com precisão, e *a priori*, quais seriam as estratégias e mudanças a serem efetuadas nessa instituição. O que se tem por certo é que essas respostas estão, definitivamente, no interior da própria escola, junto à comunidade escolar, em especial no que diz respeito ao professor e ao aluno e às suas inter-relações, na implementação de políticas públicas que permitam ao professor o exercício digno de sua função, sempre considerando o princípio de que o aluno é o objetivo central e orientador de todo o processo educacional.

Todo esse cenário desfavorável ao desenvolvimento de uma escola fundamental pública de qualidade desvela a atual dimensão da crise educacional brasileira, que afeta diretamente o caráter político, cidadão, ético e intelectual da maior parte da população, cuja formação e transformação depende diretamente dessa instituição que, por sua vez, depende da qualidade do trabalho do professor.

Desta forma, acredita-se que os objetivos propostos neste estudo tenham sido alcançados, à medida que, para além dos resultados apresentados, buscou-se

verdadeiramente compreender e significar a escola fundamental pública – setor de extrema importância para atender às complexas necessidades contemporâneas –, e assim, construir o conhecimento de forma legítima, dinâmica, contextualizada e democrática, contribuindo, deste modo, à urgência de se conceber um novo paradigma sustentável de sociedade, mais justo, eqüitativo, solidário, ético, natural e de respeito a todas as formas de vida, que por sua vez, somente se materializará por meio de uma educação libertadora, e por isso crítica e política, transformando os atuais valores e hábitos em uma nova consciência do *ser*. Todo esse processo, inevitavelmente, passará pela qualidade reflexiva e revolucionária dos seus professores.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É comum trabalhos desenvolvidos por estudiosos da educação – acadêmicos ou não –, do terceiro setor, do setor privado e também do próprio governo, serem encontrados sob a classificação de metodologia qualitativa, sendo que em muitos casos não há nada além de quantificações de dados coletados, os quais não deixam de ter a sua relevância investigativa, mas que estão muito distantes de fazer jus ao emprego desta denominação. Utilizam-se inclusive, em muitos desses casos, métodos inadequados, como é o caso de questionários semi-abertos com alternativas definidas previamente, ou de entrevistas que não contam com a presença de pessoas capacitadas e que são delineados por questões indutoras, visando-se obter resultados já previstos, com o intuito de oferecer subsídios ao pesquisador ou financiador para que seus pontos de vista ou interesses próprios sejam preservados. Como consequência dessa prática, um dado grupo social, objeto de pesquisa, sente-se, muitas vezes, desrespeitado e descrente em relação aos pesquisadores e a própria investigação, o que acaba comprometendo os resultados de uma pesquisa social, que definitivamente não deve ser reduzida a meros dados.

Cabe destacar o caminho metodológico planejado e efetivamente utilizado nesta pesquisa, que, por meio de técnicas e procedimentos adequados, permitiu aprofundar a compreensão sobre a escola pública de ensino fundamental, a partir do olhar do professor.

Assim, considera-se acertada a estratégia utilizada, embasada em uma abordagem qualitativa – compreensiva e não estatística –, junto aos professores de uma única escola. Conforme constatado, esses educadores possuíam, na sua grande maioria, uma vasta experiência no magistério, acumulando vários anos de trabalho, a passagem por diversas escolas, tanto da rede pública quanto da particular, e a vivência de inúmeras gestões públicas, sendo assim, legítimos representantes do pensamento coletivo do professorado da rede pública de ensino fundamental. Desta forma, os resultados observados não se valem apenas à escola pesquisada, mas contribuem para uma reflexão sobre todo o sistema público de ensino fundamental, respeitando suas especificidades regionais, culturais, sociais, econômicas e políticas.

Outra consideração refere-se à importância e foco atribuídos a esse segmento educacional. Acredita-se, pois, conforme ficou demonstrado, na importância da função que a escola de ensino fundamental desempenha na educação básica, e na necessidade de se desenvolver políticas públicas eficientes voltadas a esse setor, superando o descaso existente por parte tanto do poder público quanto da sociedade. A escola fundamental pública, geralmente, é o primeiro espaço onde a maior parte das crianças entra em contato com o mundo do ensino formal, além de ser responsável por nove dos doze anos da educação básica, promovendo assim, a formação anual de milhões de pessoas. Portanto, qualquer ação significativa que seja bem-sucedida, atingirá diretamente a enorme maioria das crianças e adolescentes.

Ao fazer uma imersão em *o que pensam os professores*, conforme apresenta a temática desta pesquisa, surgiram inúmeras concepções, prático-conceituais para a ciência, sobre questões intrínsecas à função da escola fundamental contemporânea, a saber, *a Saúde, o Meio Ambiente, as Políticas Públicas, e a Educação* propriamente dita. Isto permitiu sistematizar, qualitativamente, os sentimentos, sonhos e opiniões inseridos na concretude da instituição Escola – realidade arduamente vivenciada por esses legítimos representantes da educação –, obtendo-se, assim, uma compreensão significativa do como e do porquê dessas concepções.

Este estudo não se deparou com o receio de denunciar, construtivamente, as práticas e os setores responsáveis pela atual situação desse setor educacional. Contudo, não basta pautar-se apenas por discursos, faz-se necessária a imediata ação, coletiva, por meio do conhecimento libertador, encontrado principalmente em uma educação compreensiva, crítica, política e transformadora da população oprimida.

A necessidade de o indivíduo se revoltar contra as cegueiras da ignorância – impostas por seus opressores –, em prol da utopia libertadora, está explícita, ainda que metafóricamente, nos pensamentos visceralmente perturbadores da ordem domesticadora de Bakunin:

“Ele queria, pois, que o homem, privado de toda consciência de si mesmo, permanecesse um eterno animal, sempre de quatro patas diante do Deus *vivo*, seu criador e seu senhor. Mais eis que chega Satã, o eterno revoltado, o primeiro livre-pensador e o emancipador dos

mundos! Ele faz o homem se envergonhar de sua ignorância e de sua obediência bestiais; ele o emancipa, imprime em sua fronte a marca da liberdade e da humanidade, levando-o a desobedecer e a provar o fruto da ciência.” BAKUNIN (2000, p. 15)

Torna-se, assim, urgente a organização dos sujeitos, letrados ou não, de todos os segmentos da sociedade em prol da concepção e execução de uma cidadania ativa e libertadora, por meio do conhecimento verdadeiro, da ciência ativista e prática, da educação pública (não estatal) transformadora, emancipando todos os indivíduos pertencentes à grande massa populacional escravizada intelectualmente pelas classes dominantes e, conseqüentemente, anestesiada pela histórica banalização das desigualdades e injustiças da humanidade.

10 REFERÊNCIAS

- Araújo J. Discutindo a situação do ensino no país, desafios metodológicos. *Rev Fac Educ.* 2000;16:9-19.
- Asbahr FSF, Sanches YCS. Transformação social: uma possibilidade da educação escolar? In: Paro VH, organizador. *A teoria do valor de Marx e a educação.* São Paulo: Cortez; 2006. p. 57-76.
- Bakunin M. *Deus e o Estado.* São Paulo: Imaginário; 2000.
- Bardin L. *Análise de conteúdo.* 70. ed. Lisboa; 1979.
- Bohm D. *Diálogo: comunicação e redes de convivência.* São Paulo: Palas Athena; 2005.
- Brasil. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. *Diário Oficial da União.* 28 abr de 1999.
- Buss PM. Promoção da saúde e qualidade de vida. *Ciênc Saúde Colet.* 2000;5(1):163-77.
- Coimbra JAA. *O outro lado do meio ambiente: uma incursão humanista na questão ambiental.* Campinas: Millennium; 2002.
- Costa ACG. *Encontros e travessias – o adolescente diante de si mesmo e do mundo.* São Paulo: Instituto Ayrton Senna; 2001.
- Cunha C. Fundeb falha ao não definir metas, afirma especialista. *Folha de São Paulo,* 2006 dez 11; *Caderno Cotidiano:*4.
- Curi F. Professor sob pressão. *Rev Educ.* 2007;119:30-7.
- Freire P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 27. ed. São Paulo: Paz e Terra; 1996.
- Freire P. *Pedagogia do oprimido.* 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2005.
- Fundação SEADE. *Índice de Vulnerabilidade Juvenil [base de dados na Internet].* São Paulo; 2004; [acesso em 28 de mar 2007] Disponível em: <http://www.seade.gov.br/ivj>.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo escolar da educação básica 2006 [base de dados na Internet]. [acesso em 06 de jul 2007] Disponível em:
<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/resultados.htm>.

Ioschpe G. Analfabetismo e a inviabilidade do Brasil [documento na internet]. 2006; [acesso em 10 maio 2007]. Disponível em:
<http://www.reescrevendoeducacao.com.br/2006/pages.php?recid=24>

Jacobi PR. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. *Rev Educ Pesqui*. 2005; 31(2):233-50.

Lefèvre F, Lefèvre AMC, Teixeira JJV. O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: EDUCS; 2000.

Lefèvre F, Lefèvre AMC. O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). Caxias do Sul: EDUCS; 2005.

Lima-e-Silva PP, Guerra AJT, Mousinho P, Bueno C, Almeida FG, Malheiros T, et al. Dicionário brasileiro de ciências ambientais. 2. ed. Rio de Janeiro: Thex; 2002.

Lüdke M, André MEDA. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU; 1986.

Góis A, Takahashi F. Escolas próximas têm médias distantes. Folha de S. Paulo, 2007 mar 31; Caderno Cotidiano:5.

Gil AC. Métodos e técnicas de pesquisa social. 4. ed. São Paulo: Atlas/Abrasco; 1994.

Gomes R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: Deslandes SF, Cruz Neto O, Gomes R, Minayo MCS, organizadores. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 24. ed. Petrópolis: Vozes; 1994. p. 67-80.

Guimarães A, Faria F. Uma profissão, várias realidades. *Rev Nova Esc*. 2007;201:26-37.

Gutiérrez FCP. Ecopedagogia e cidadania planetária. São Paulo: Cortez; 1999.

Mello GM. Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio. 10. ed. São Paulo: Cortez; 2005.

Michelat G. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: Thiollent MJM. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. 5. ed. São Paulo: Polis, 1987. p. 191-211.

Minayo MCS. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: Deslandes SF, Cruz Neto O, Gomes R, Minayo MCS, organizadores. Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. 24. ed. Petrópolis: Vozes; 1994. p. 9-30.

Minayo MCS. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco; 2000.

MEC – Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília(DF); 1997.

MEC – Ministério da Educação. Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global [documento na Internet]. 2006; [acesso em 10 jul 2007]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>

Moretti VD. A teoria do valor de Marx e a educação: um olhar sobre a pedagogia das competências. In: Paro VH, organizador. A teoria do valor de Marx e a educação. São Paulo: Cortez; 2006. p. 179-89.

Morin E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; 2000.

Moscovici S. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar; 1978.

OECD – Organization for Economic Co-operation and Development. Education at a glance: OECD Indicators. Paris; 2006.

OPS – Organización Panamericana de La Salud. Escuelas Promotoras de La Salud: entornos saludables y mejor: salud para las gerenciones futuras. Washington(DC);1998. (Comunicacion para la Salud, 13).

Paro VH. Por dentro da escola pública. São Paulo: Xamã; 1995.

Paro VH. Parem de preparar para o trabalho!!!: reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: Paro VH. Escritos sobre educação. São Paulo: Xamã; 2001a. p. 13-31.

Paro VH. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: Paro VH. Escritos sobre educação. São Paulo: Xamã; 2001b. p. 121-39.

Paro VH. Administração escolar: introdução crítica. 14. ed. São Paulo: Cortez; 2006.

Pelicioni MCF, Philippi Jr A. Bases políticas, conceituais, filosóficas e ideológicas da educação ambiental. In: Philippi Jr A, Pelicioni MCF (editores). Educação ambiental e sustentabilidade. Barueri: Manole; 2005. p. 1-12. (Coleção Ambiental,3).

Pelicioni MCF. Educação em saúde e educação ambiental: estratégias de construção da escola promotora da saúde. [tese de livre-docência]. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da USP; 2000.

Pereira IMTB, Penteadó RZ, Marcelo VC. Promoção da saúde e educação em saúde: uma parceria saudável. Mundo Saúde; 2000;24(1):39-44.

Petry EC. LDB – Lei de Diretrizes e Bases: uma abordagem orientadora. Porto Alegre: AGE; 2002.

Philippi Jr A, Bruna GC. Política e gestão ambiental. In: Philippi Jr A, Romero MA, Bruna GC, editores. Curso de gestão ambiental. Barueri: Manole; 2004. p. 657-711. (Coleção Ambiental,1).

Redclift MR. Novos discursos de sustentabilidade. In: Fernandes M, Guerra L, organizadores. Contra-discurso do desenvolvimento sustentável. Belém, PA: Unamaz; 2003. p. 47-74

Reigota M. Meio ambiente e representação social. São Paulo: Cortez; 1994.

Reigota M. A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna. São Paulo: Cortez; 1999.

Rocha DG, Marcelo VC, Pereira IMTB. Escola promotora da saúde: uma construção interdisciplinar e intersetorial. Rev Bras Crescimento Desenvol Hum. 2002;12(1):57-63.

São Paulo (Município). Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal, e dá outras providências. Diário Oficial da Cidade de São Paulo. 27 jun 1992.

São Paulo (Município). Lei nº 11.434, de 12 de novembro de 1993. Dispõe sobre a organização dos quadros de profissionais de educação da Prefeitura de São Paulo, re-enquadra cargos e funções, estabelecidos na Lei nº 10.430 e na Lei nº 11.229. Diário Oficial da Cidade de São Paulo. 15 nov 1993.

São Paulo (Município). Decreto nº 45.986, de 16 de junho de 2005. Dispõe sobre a criação do Programa Municipal de Atenção à Saúde do Escolar. Diário Oficial da Cidade de São Paulo. 17 jun 2005a.

São Paulo (Município). Decreto nº 46.113, de 21 de julho de 2005. Dispõe sobre as novas modalidades para concessão de licenças médicas aos servidores públicos municipais. Diário Oficial da Cidade de São Paulo. 22 jul 2005b.

Sennett R. Tudo ao mesmo tempo agora. Rev Educação. 2006;115:30-52.

Silveira GT. Escolas promotoras de saúde: quem sabe faz a hora! [tese de doutorado]. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da USP; 2000.

Silveira GT, Pereira IMTB. Escolas promotoras de saúde ou escolas promotoras de aprendizagem/educação. In: Lefèvre F, Lefèvre AMC. Promoção de saúde: a negação da negação. Rio de Janeiro: Vieira & Lent; 2004. p. 119-132.

SME-SP – Secretaria de Educação da cidade de São Paulo. Escola promotora de saúde: projetos de intervenção 2005. São Paulo; 2005.

SME-SP – Secretaria de Educação da cidade de São Paulo. O que fazer pela saúde das crianças? [documento na Internet]. 2006; [acesso em 28 mar 2007]. Disponível em:
http://www.prefeitura.sp.gov.br/portal/a_cidade/noticias/index.php?p=1971

SP corta verba de projeto de Alckmin para as escolas. Folha de S. Paulo, 2007 jan 11; Caderno Cotidiano:6.

Squizato R. Educação: lições por fazer. Rev Página 22. 2006;2:20-31.

Takahashi F, Tófoli D. Escolas particulares de SP ‘encolhem’. Folha de S. Paulo, 2006 fev 10; Caderno Cotidiano:5.

Takahashi F, Harnik S. Escola privada amplia domínio na Fuvest. Folha de S. Paulo, 2006 fev 15; Caderno Cotidiano:5.

Tófoli D. Escola municipal terá carga horária maior. Folha de S. Paulo, 2006 ago 14; Caderno Cotidiano:6.

Tristão M, Zenobi V, coordenadores. Educação ambiental e formação de professores [relatório do grupo de trabalho 21 (GT21) do V Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental realizado em Joinville]. 2006 [acesso em 10 mai 2007]. Disponível em:
<http://www.viberoea.org.br/index.php?secao=secoes.php&sc=112&sub=MA=&id=221>.

Unesco. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna; 2004.

Villela VHL. Albergue: espaço possível para a promoção da saúde? [dissertação de mestrado]. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da USP; 2002.

WHOER – World Health Organization Europe Report. 1st Conference of European Network of Health Promoting Schools. Thessaloniki; 1997.

Zagury T. O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Record; 2006.

11 ANEXOS

ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Como educador da Emef Prof^o Lorenço Manoel Sparapan, aceito fazer parte desta pesquisa, colaborando com a etapa de levantamento de informações, por meio de uma entrevista individual realizada nas dependências dessa escola. Sei que não é obrigatória a minha participação, podendo ser interrompida por minha decisão a qualquer momento e sem qualquer prejuízo.

Fui esclarecido que a presente pesquisa faz parte do curso de pós-graduação, nível mestrado, da Faculdade de Saúde Pública da USP tendo como pesquisador o aluno Elias P. Marques, telefone (11) 3873-6849, orientadora a Prof^a Dr^a Isabel M.T. Bicudo Pereira, telefone (11) 3066-7780 e como objetivo principal investigar, junto aos educadores desta escola, o papel social da instituição Escola diante da complexidade e necessidades educacionais contemporâneas.

O pesquisador compromete-se a esclarecer qualquer dúvida acerca da pesquisa, a divulgar os resultados aos entrevistados(as), em eventos e artigos científicos, às autoridades competentes das áreas relacionadas à pesquisa, assim como garantir o anonimato do(a) entrevistado(a).

Assim, declaro que, após ter sido convenientemente esclarecido(a) pelo pesquisador, aceito participar desta entrevista, estando ciente de que, com a minha autorização, a entrevista poderá ser também gravada.

São Paulo _____ de _____ de 2006

Entrevistado:

Pesquisador: Elias P. Marques

Obrigado por sua participação!!

**ANEXO 2 – Ficha de caracterização e roteiro de perguntas
utilizados nas entrevistas dos professores**

Caracterização do Entrevistado

Nome: _____

Idade: _____ anos

Sexo: () F () M

Ocupação na Emef Sparapan:

Atuação:

() Ciclo I () Ciclo II () EJA

Disciplina: _____

Tipo de Jornada:

() JB () JEA () JEI

Situação Funcional:

() Titular () Adjunto () Estável
() Comissionado () Contratado

Atua em outras escolas: () Sim () Não

Se Sim, quais?

() Municipal () Infantil () Fundamental

Cargo: _____

() Estadual () Fundamental () Médio

Cargo: _____

() Particular () Infantil () Fundamental () Médio () Outra

Cargo: _____

Há quanto tempo atua no magistério: _____ anos

Graduado em: _____

Nome da Faculdade: _____

Reside na cidade de São Paulo?

() Sim, em qual Bairro? _____

() Não, em qual cidade? _____

Se possui filhos, em que tipo de escola eles estudam ou estudaram?

() Municipal () Estadual () Particular

Roteiro de Perguntas

1. Na sua opinião, qual é o verdadeiro papel da instituição Escola?

Foco: questão introdutória visando um “aquecimento” do processo, e também começar a identificar o significado e o conhecimento dos professores acerca do atual papel da instituição Escola.

2. Você acha que a escola pública está conseguindo cumprir esse papel? Fale um pouco sobre isso.

Foco: identificar o significado e o conhecimento dos professores acerca das práticas da escola pública no cumprimento do seu papel.

3. Quais (outras) dificuldades você tem encontrado na escola pública?

Foco: identificar quais os pontos negativos enfrentados pela escola pública de ensino fundamental e pelo professor que dificultam o cumprimento dos seus papéis.

4. Quais sugestões você daria para minimizar ou resolver essas dificuldades?

Foco: identificar as sugestões do professor para enfrentar as dificuldades enfrentadas por ele.

5. Quais facilidades você tem encontrado na escola pública?

Foco: identificar quais os pontos positivos disponíveis na escola pública de ensino fundamental que a auxiliam no cumprimento do seu papel.

6. Como você se sente nesse contexto da escola pública?

Foco: identificar como o professor se sente em meio ao atual cenário da escola pública

7. Tem gente que acha que a escola deveria trabalhar questões ligadas à saúde. O que você acha disso?

() Se a escola deve trabalhar estas questões. Na sua opinião, como deveriam ser abordadas essas ações?

Foco: identificar a opinião do professor sobre inserir na pauta de trabalho da escola questões relacionadas à saúde e como deveriam ser essas ações.

8. Os gestores públicos têm trazido alguma proposta para trabalhar questões ligadas à saúde nas escolas? Quais? O que você achou disso?

Foco: identificar a percepção do professor sobre as iniciativas em saúde trazidas para a escola pelo poder público.

9. Tem gente que acha que a escola deveria trabalhar questões ligadas ao meio ambiente. O que você acha disso?

() Se a escola deve trabalhar estas questões. Na sua opinião, como deveriam ser abordadas essas ações?

Foco: identificar a opinião do professor sobre inserir na pauta de trabalho da escola questões relacionadas ao meio ambiente e como deveriam ser essas ações.

10. Os gestores públicos têm trazido alguma proposta para trabalhar questões ligadas ao meio ambiente nas escolas? Quais? O que você achou disso?

Foco: identificar a percepção do professor sobre as iniciativas em meio ambiente trazidas para a escola pelo poder público.

11. Para encerrar a nossa conversa, você gostaria de dizer mais alguma coisa, algum sonho, alguma mensagem, algum desabafo?

Foco: dar espaço para o entrevistado acrescentar e complementar as questões anteriores ou trazer outras informações.

ANEXO 3 – Convite efetuado aos professores que não foram entrevistados durante as cinco semanas iniciais

São Paulo 15 de Setembro de 2006



Prof(a) _____,

Venho desenvolvendo uma pesquisa no curso de mestrado da Faculdade de Saúde Pública da USP junto aos professores da Emef Sparapan. Com o principal objetivo de dar voz aos professores num diálogo franco sobre a escola pública, realizei entrevistas no período de 05 de Junho a 04 de Julho último, totalizando 28 participações.

Iniciada a fase de análise dos discursos observou-se um resultado quali-quantitativo muito superior ao previsto, graças ao imenso carinho, cooperação e receptividade da direção, coordenação e principalmente de vocês professores.

Desta forma, caso queira participar com o seu relato, coloco-me totalmente à sua disposição nas segundas, terças e sextas-feiras no período de 18 de Setembro a 03 de Outubro. Para agendar a entrevista favor entrar em contato no telefone 3873-6849 ou e-mail **eliaspmarques@bol.com.br**.

Atenciosamente,

Elias P. Marques

ANEXO 4 – Exemplo dos resultados obtidos na análise qualitativa dos depoimentos dos professores*

Aspecto 1	Papel da Instituição Escola
<i>Na sua opinião, qual é o verdadeiro papel da instituição Escola?</i>	
Meta-Categorias	Categorias
5. Conhecimento	1.3 Transmitir conhecimentos 1.4 Preparar para o trabalho
6. Valor Humano	2.4 Formar valores humanos positivos 2.5 Educar para a cidadania 2.6 Despertar as potencialidades do aluno
7. Social**	3.3 Ser assistencialista 3.4 Ser um espaço socializador
8. Conhecimento e Valor Humano	4.2 Transmitir conhecimentos e formar valores humanos positivos

* A escolha do Aspecto 1 (Papel da Instituição Escola) foi efetuada de forma aleatória, por sorteio.

** A Meta-Categoria *Social* refere-se especificamente ao papel social da escola pública.

Papéis da instituição Escola

Na sua opinião, qual é o verdadeiro papel da instituição Escola?

Meta-Categorias	Categorias	Idéias Centrais	Expressões-Chave	Prof.	DSCs
Conhecimento	Transmitir conhecimentos	Transmitir os saberes acumulados às gerações futuras	...retransmitindo os saberes acumulados da humanidade para as gerações futuras (...) Devido então à quantidade de informações que nós temos no mundo hoje, é necessário a escola para estar retransmitindo	P2	A escola seria só para ensinar mesmo, passar os conteúdos. Assim, a principal função da escola é socializar o saber, não tem outro rumo! Se o aluno quer se reciclar na área que ele estiver, ele sempre vai procurar uma escola. Seja ela qual for. Democratizar o saber ou então a sistematizar o saber, porque você aprende em todos os lugares, na sua casa, na rua, convivendo, trabalhando, mas eu acho que o papel da escola seria sistematizar isso. Devido, então, à quantidade de informações que nós temos no mundo hoje é necessário a escola para estar retransmitindo os saberes acumulados da humanidade para as gerações futuras. Mas o objetivo dela mesmo, o propósito de ensinar está muito longe. Eu vejo a escola como se fosse uma pessoa que pega uma bandeja e coloca todo mundo nessa bandeja, aí nessa bandeja eu vou ter que olhar mais ou menos um por um (...) então essa bandeja é a hora que você tem de ensinar (...) porque passa pelas minhas mãos (...) de tudo quanto é tipo de pessoa...
		Ensinar os conteúdos	...a escola seria só para ensinar mesmo, passar os conteúdos...	P4	
		Fornecer atualização na área que houver interesse.	...se ele quer se reciclar na área que ele estiver, ele sempre vai procurar uma escola. Seja ela qual for.	P11	
		A escola tem o propósito de ensinar	...o objetivo dela mesmo, o propósito de ensinar está muito longe.	P13	
		Democratizar e sistematizar o saber	...a democratização do saber ou então a sistematização do saber, porque você aprende em todos os lugares, na sua casa, na rua, convivendo, trabalhando, mas eu acho que o papel da escola seria sistematizar isso...	P16	
		Ensinar respeitando a necessidades individuais dos alunos	Eu vejo a escola (...) como se fosse uma pessoa que pega uma bandeja e coloca todo mundo nessa bandeja, aí nessa bandeja eu vou ter que olhar mais ou menos um por um (...) então essa bandeja é a hora que você tem de ensinar (...) porque passa pelas minhas mãos (...) de tudo quanto é tipo de pessoa...	P17	
		Socializar o saber	A principal função da escola é socializar o saber, não tem outro rumo!...	P23	
	Socializar o conhecimento com criatividade promovendo o gosto pela educação	...eu acho que é de estar acolhendo as crianças, de estar orientando, estimulando a criatividade, o gostar de aprender (...) de se interessar mesmo pela parte da escola, que é dar conhecimento para os alunos, ampliando o que eles já conhecem, socializando mesmo o conhecimento	P24		
	Preparar para o trabalho (vestibular)	Orientar profissionalmente, preparando o aluno para o vestibular, como era antigamente	...não é mais aquela instituição que você vinha para ensinar, orientar, direcionar (...) o aluno para seguir uma profissão, encaminhá-lo, orientar mesmo (...) não precisava de cursinho para entrar numa faculdade, para entrar numa USP, não tinha necessidade, ele já saía da escola pública preparado...	P3	
	Preparar para o trabalho (ascensão sócio-econômica)	Promover uma expectativa de ascensão social	Para passar conhecimento, isso eu estou falando da minha época de estudante, nessa época a escola passava conteúdos, conhecimento (...) a gente tinha uma expectativa de alcançar, através da escola, uma ascensão social...	P9	
	Obter ascensão cultural e profissional	Deveria ser uma instituição de ascensão para a sociedade, para o aluno ter o acesso à cultura e ter ascensão cultural, de trabalho também.	P10		

Meta-Categorias	Categorias	Idéias Centrais	Expressões-Chave	Prof.	DSCs
Valor Humano	Formar valores humanos positivos	Complementar a educação em valores fornecida em casa	...um complemento da educação da criança, ajudar, porque a educação vem de casa, mas na escola ele teria um auxílio, aprender os valores, esse tipo de coisa.	P4	A escola tem um papel muito bonito, a escola levado a sério. Eu vejo que a escola é tudo, é na escola que a criança começa a aprender as primeiras coisas, ele tem a vivência da escola. A escola é fundamental na vida do ser humano, é uma coisa que aqui a gente aprende, ensina, dá um conselho, dá uma orientação, um complemento da educação da criança, ajudar, porque a educação vem de casa, mas na escola ele teria um auxílio, aprender os valores, esse tipo de coisa. A escola é um lugar onde uma palavra que você fala, você pode interferir na vida de uma pessoa. Então, você não só ensina, não só educa, você conduz mesmo a pessoa porque você tem mais experiência, conduzir para o melhor essa vida que está nas suas mãos e daí você pode conduzir para o bem ou para mal. A passagem dele na escola contribui para a formação da pessoa dele, que ele vai ser no futuro, toda a vivência é que forma pessoa. Eu vejo muitos ex-alunos meus por aí, trabalhando, e os alunos que participavam mais, que tinha mais interesse, eu percebo que eles tiveram mais sucesso e noto que eles continuam mais participativos mesmo depois, eu sinto uma continuidade.
		Ensinar os primeiros valores	A escola tem um papel muito bonito, a escola levado a sério (...) eu vejo que a escola é tudo, é na escola que a criança começa a aprender as primeiras coisas (...) ele tem a vivência da escola...	P11	
		Mudar a vida do aluno construindo novos valores humanos	A escola é fundamental na vida do ser humano, é uma coisa que aqui a gente aprende, ensina, dá um conselho, dá uma orientação (...) a escola é um lugar onde uma palavra que você fala, você pode interferir na vida de uma pessoa...	P17	
		Conduzir na formação de valores humanos nobres	...você não só ensina, não só educa, você conduz mesmo a pessoa porque você tem mais experiência (...) conduzir para o melhor essa vida que está nas suas mãos e daí você pode conduzir para o bem ou para mal	P21	
		Formar novos e duradouros comportamentos e atitudes	...a passagem dele na escola contribui para a formação da pessoa dele, que ele vai ser no futuro, toda a vivência é que forma pessoa (...) eu vejo muitos ex-alunos meus por aí, trabalhando, e os alunos que participavam mais, que tinha mais interesse, eu percebo que eles tiveram mais sucesso e noto que eles continuam mais participativos mesmo depois, eu sinto uma continuidade.	P22	
	Educar para a cidadania	Ensinar o aluno a ser crítico, compreender e refletir	...pelo menos fazer eles compreenderem um texto, ler um texto e fazer o entendimento sabendo o que ele está lendo, o porquê ele está lendo, ele saber analisar e entender aquilo, o porquê de tudo aquilo...	P3	Fazer eles compreenderem um texto, ler um texto e fazer o entendimento sabendo o que ele está lendo, o porquê ele está lendo, ele saber analisar e entender aquilo, o porquê de tudo aquilo. A gente tem que preparar cidadãos, conscientizar que a educação não é um mero conhecimento. Tem que formar o cidadão, formar por completo, não só direcionar a ler e escrever, mas criar consciência do mundo que está em volta dele, é ele pensar naquilo que está fazendo, criar o conhecimento dele.
		Preparar cidadãos conscientizados	A gente tem que preparar cidadãos, conscientizar que a educação não é um mero conhecimento...	P19	
		Formar cidadãos completos, conscientizados e contextualizados	...tem que formar o cidadão, formar por completo, não só direcionar a ler e escrever, mas criar consciência do mundo que esta em volta dele, é ele pensar naquilo que está fazendo, criar o conhecimento dele...	P22	
	Despertar as potencialidades do aluno	Ser um lugar que desperte o interesse em aprender no aluno	A instituição deveria ser um lugar em que os alunos viessem aqui realmente buscar, aprender, ter interesse em estar aprendendo coisas para o futuro deles...	P14	A instituição deveria ser um lugar em que os alunos viessem aqui realmente buscar, aprender, ter interesse em estar aprendendo coisas para o futuro deles. Para mim a escola cumpre um papel social super importante na transformação do saber, de estar construindo saberes, deixar a pessoa conhecendo a si mesmo, conhecendo o mundo, sabendo das suas potencialidades e daquilo que é possível fazer para se desenvolver e desenvolver o mundo que ele vive...
		Trocar conhecimentos, permitindo o auto-conhecimento do aluno e a descoberta das suas potencialidades	Para mim a escola cumpre um papel social super importante (...) na transformação do saber (...) de estar construindo saberes (...) deixar a pessoa conhecendo a si mesmo, conhecendo o mundo, sabendo das suas potencialidades e daquilo que é possível fazer para se desenvolver e desenvolver o mundo que ele vive...	P15	

Meta-Categorias	Categorias	Idéias Centrais	Expressões-Chave	Prof.	DSCs
		Despertar a criatividade e os potenciais do aluno, deixando-o mais livre para descobrir	...eu vejo essa necessidade em deixar o aluno um pouco mais livre, em deixar o aprendizado ficar um pouco mais solto para o aluno descobrir coisas (...) arte dentro da escola já ajuda um pouco, um pouco para serem eles mesmos, eles se soltarem um pouco mais, eles sentem um pouco mais livre para criar, para saberem que são capazes de fazer alguma coisa (...) falar as coisas que acontecem em casa, falar das coisas deles...		desenvolver e desenvolver o mundo que ele vive. Eu vejo essa necessidade em deixar o aluno um pouco mais livre, em deixar o aprendizado ficar um pouco mais solto para o aluno descobrir coisas, para saberem que são capazes de fazer alguma coisa, falar as coisas que acontecem em casa, falar das coisas deles.
Social*	Ser assistencialista	Devido a situação sócio-econômica do aluno, faz-se necessário o assistencialismo	...esse negócio de os alunos receberem material (...) se torna necessário porque se o governo não dá, eles não têm como, eles não têm nem roupas para vir à escola, nem material, então é uma situação difícil.	P4	Esse negócio de os alunos receberem material torna-se necessário porque se o governo não dá, eles não têm como, eles não têm nem roupas para vir à escola, nem material, então é uma situação difícil. Quando nós éramos crianças, nós não precisávamos, o nosso pai trabalhava, você tinha o necessário, mas não é isso que acontece hoje (...), entregar leite, material, mochila, enche o saco (...) são ações que dificultam o trabalho, mas do jeito que as coisas estão hoje, elas são necessárias...
		Devido a situação sócio-econômica do aluno, faz-se necessário o assistencialismo, mesmo prejudicando a educação	...quando nós éramos crianças, nós não precisávamos (...) o nosso pai trabalhava (...) você tinha o necessário, mas não é isso que acontece hoje (...) entregar leite, material, mochila, enche o saco (...) são ações que dificultam o trabalho, mas do jeito que as coisas estão hoje, elas são necessárias...	P11	Esse negócio de os alunos receberem material torna-se necessário porque se o governo não dá, eles não têm como, eles não têm nem roupas para vir à escola, nem material, então é uma situação difícil. Quando nós éramos crianças, nós não precisávamos, o nosso pai trabalhava, você tinha o necessário, mas não é isso que acontece hoje, entregar leite, material, mochila, enche o saco, são ações que dificultam o trabalho, mas do jeito que as coisas estão hoje, elas são necessárias na escola pública.
	Ser um espaço socializador	Os alunos vêm para a escola pública para se relacionar e por não ter lugar para ficar	Alguns entram na escola porque não tem lugar para ficar em casa (...) os alunos vêm para cá para fazer várias coisas, para se relacionar com outros alunos, eles tem uma rede de amizade muito produtiva na escola...	P7	Alguns alunos entram na escola porque não tem lugar para ficar, vêm para cá para fazer várias coisas, para se relacionar com outros alunos, eles têm uma rede de amizade muito produtiva na escola. Na escola pública eles estão seguros, dão para brincar, têm alimento, têm colegas com os mesmos problemas que eles, então eles aqui são felizes. A escola pública é a única esperança que essas crianças têm. É a única forma de sair da casa que tem rato e o rato come o pé...
		A escola pública é um espaço social e de lazer que o aluno tem para ser feliz	...aqui elas estavam seguras, dava para brincar, tinham alimento, tinham colegas com os mesmos problemas que eles, então eles aqui eram felizes...	P11	Alguns alunos entram na escola porque não tem lugar para ficar, vêm para cá para fazer várias coisas, para se relacionar com outros alunos, eles têm uma rede de amizade muito produtiva na escola. Na escola pública eles estão seguros, dão para brincar, têm alimento, têm colegas com os mesmos problemas que eles, então eles aqui são felizes. A escola pública é a única esperança que essas crianças têm. É a única forma de sair da casa que tem rato e o rato come o pé. É o espaço que a criança e a comunidade têm hoje dentro do seu bairro. Para mim a escola pública é para ajudar a criança a ter conhecimento de mundo, ajudar no saber...
		A escola pública é o único espaço para o aluno fugir da sua precária condição sócio-econômica	A escola (...) é a única esperança que essas crianças têm (...) É a única forma de sair da casa que tem rato e o rato come o pé...	P23	Alguns alunos entram na escola porque não tem lugar para ficar, vêm para cá para fazer várias coisas, para se relacionar com outros alunos, eles têm uma rede de amizade muito produtiva na escola. Na escola pública eles estão seguros, dão para brincar, têm alimento, têm colegas com os mesmos problemas que eles, então eles aqui são felizes. A escola pública é a única esperança que essas crianças têm. É a única forma de sair da casa que tem rato e o rato come o pé. É o espaço que a criança e a comunidade têm hoje dentro do seu bairro. Para mim a escola pública é para ajudar a criança a ter conhecimento de mundo, ajudar no saber...
	A escola pública é o único lugar que a comunidade tem para obter conhecimento de mundo	...é o espaço que a criança e a comunidade tem hoje dentro do seu bairro (...) para mim a escola é para ajudar a criança a ter conhecimento de mundo, ajudar no saber...	P12	Alguns alunos entram na escola porque não tem lugar para ficar, vêm para cá para fazer várias coisas, para se relacionar com outros alunos, eles têm uma rede de amizade muito produtiva na escola. Na escola pública eles estão seguros, dão para brincar, têm alimento, têm colegas com os mesmos problemas que eles, então eles aqui são felizes. A escola pública é a única esperança que essas crianças têm. É a única forma de sair da casa que tem rato e o rato come o pé. É o espaço que a criança e a comunidade têm hoje dentro do seu bairro. Para mim a escola pública é para ajudar a criança a ter conhecimento de mundo, ajudar no saber...	
Conhecimento e Valor Humano	Transmitir conhecimentos e formar valores humanos positivos	Desenvolver a parte educacional, pessoal e de valores humanos do aluno	...escola para mim não é só a parte de ensino-aprendizagem, é a parte social também, é uma coisa muito ampla, é de mostrar, de fazer a pessoa crescer como um ser humano num todo, tanto na parte educacional como na parte pessoal e como ser humano mesmo, e vendo o mundo como um todo.	P1	Eu acho que hoje não dá para gente estar fugindo, pensando que a minha função aqui é só passar algum conteúdo. O fato da família estar muito distante dos filhos, leva a escola a fazer o papel de tudo hoje e não adianta você negar a fazer, porque se não só piora (...) você não faz nem a sua parte porque as outras coisas são essenciais que você não consegue nem sair daquilo...
		Não adianta tratar só conteúdos, é preciso tratar também as questões sociais	Eu acho que hoje não dá para gente estar fugindo, pensando que a minha função aqui é só passar algum conteúdo (...) o fato da família está muito distante dos filhos, leva a escola a fazer o papel de tudo hoje e não adianta você negar a fazer, porque se não só piora (...) você não faz nem a sua parte porque as outras coisas são essenciais que você não consegue nem sair daquilo...	P18	Eu acho que hoje não dá para gente estar fugindo, pensando que a minha função aqui é só passar algum conteúdo. O fato da família estar muito distante dos filhos, leva a escola a fazer o papel de tudo hoje e não adianta você negar a fazer, porque se não só piora (...) você não faz nem a sua parte porque as outras coisas são essenciais que você não consegue nem sair daquilo...
		Ensinar conhecimentos e estruturar o aluno em valores humanos	A escola realiza várias funções, mas a principal é de ensinar, no meu caso, ler e escrever, no fundamental (...) é lógico que a escola tem outras funções, de estruturar o ser humano para outras coisas também, criar nele outros valores...	P20	Eu acho que hoje não dá para gente estar fugindo, pensando que a minha função aqui é só passar algum conteúdo. O fato da família estar muito distante dos filhos, leva a escola a fazer o papel de tudo hoje e não adianta você negar a fazer, porque se não só piora, você não faz nem a sua parte porque as outras coisas são essenciais. A escola para mim não é só a parte de ensino-aprendizagem, é a parte social também, é uma coisa muito ampla, é de mostrar, de fazer a pessoa crescer como um ser humano num todo. A escola realiza várias funções, mas a principal é de ensinar, no meu caso, ler e escrever no fundamental. É lógico que a escola tem outras funções, de estruturar o ser humano para outras coisas também, criar nele outros valores. O conteúdo, é lógico tem que passar, mas os

Meta-Categorias	Categorias	Idéias Centrais	Expressões-Chave	Prof.	DSCs
		A escola além dos conteúdos também tem que formar novos valores no aluno	...o conteúdo, é lógico tem que passar, mas e os valores estão tão difíceis para gente passar, eu acho que um educador também tem que passar valores bons (...) com essa carência toda...	P21	valores estão tão difíceis. Eu acho que um educador também tem que passar valores bons.

Aspecto 1	Papel da Instituição Escola
<i>Você acha que a escola pública está conseguindo cumprir esse papel? Fale um pouco sobre isso.</i>	
Meta-Categorias	Categorias
4. Faz o possível	1.2 Faz o melhor possível para cumprir o seu papel
5. Depende de outros atores	2.2 Depende dos educadores e da comunidade local
6. Não cumpre o seu papel devido a(o)	3.15 Má qualidade geral da escola pública 3.16 Excesso de projetos
	3.17 Crítica condição sócio-econômica do aluno
	3.18 Formação insuficiente do professor 3.19 Desconfiança do professor na rede pública como espaço para educar seus filhos
	3.20 Assistencialismo 3.21 Assistencialismo e sobrecarga de funções 3.22 Assistencialismo e progressão continuada 3.23 Assistencialismo e desinteresse da família pela escola 3.24 Sobrecarga de funções 3.25 Desconhecimento da escola pública pelo poder público 3.26 Falta ou ineficiência de políticas públicas educacionais 3.27 Método pedagógico inadequado 3.28 Pequena carga horária escolar

Papéis da instituição Escola

Você acha que a escola pública está conseguindo cumprir esse papel? Fale um pouco sobre isso.

Meta-Categorias	Categorias	Idéias Centrais	Expressões-Chave	Prof.	DSCs
Faz o possível	Faz o melhor possível para cumprir o seu papel	Considerando a demanda e a infra-estrutura disponível, a escola pública faz o possível para cumprir o seu papel	Olha eu acho que dentro do contexto que a gente vive, pelo menos (...) onde eu vivencio as coisas, a gente tenta fazer tudo da melhor maneira possível e com os recursos que tem (...) então, conseguir, não consegue, tudo o que gostaria de fazer, porque é muita coisa...	P1	Olha eu acho que dentro do contexto que a gente vive, pelo menos onde eu vivencio as coisas, a gente tenta fazer tudo da melhor maneira possível e com os recursos que tem. Então conseguir, não consegue, tudo o que gostaria de fazer, porque é muita coisa. Ela tenta muito, a escola pública é muito persistente, é uma das entidades mais persistentes que nós temos, a escola pública não desiste (...) porque vive muitas dificuldades, muitas barreiras, acaba sofrendo muitas conseqüências da parte social, da saúde, mas não desiste (...) a escola pública é uma das coisinhas que ainda resta no nosso país de muita persistência, ela insiste, ela sabe o que ela quer, às vezes fica meio perdida, porque as coisas mudam muito...
		A escola pública é muito persistente, mesmo com todas as dificuldades sociais e as freqüentes mudanças nas políticas educacionais	...ela tenta muito, a escola pública é muito persistente (...) é uma das entidades mais persistentes que nós temos, a escola pública não desiste (...) porque vive muitas dificuldades, muitas barreiras, acaba sofrendo muitas conseqüências da parte social, da saúde, mas não desiste (...) a escola pública é uma das coisinhas que ainda resta no nosso país de muita persistência, ela insiste, ela sabe o que ela quer, às vezes fica meio perdida, porque as coisas mudam muito...	P11	
		Devido com a grande demanda, a escola pública cumpre parcialmente o seu papel	...a escola pública faz milagres, em muitas coisas a gente até que consegue, mas é muita coisa para escola resolver (...) fica tudo um pouquinho (...) você está sempre nadando contra a maré, está tentando resolver, aquele dia você resolveu...	P18	
		Apesar do esforço, a escola pública não da conta de toda a demanda social	Nem sempre, por mais que ela [escola] se esforce, tem muitas falhas (...) não transiram todos os problemas sociais para nós (...) não ponham tudo nas nossas mãos porque a gente não vai dar conta...	P21	
		A escola hoje procura ser mais reflexiva e significativa	...ela é mais verdadeira agora do que antes (...) a escola que eu estudei não tinha tanta preocupação em ser significativa na aprendizagem (...) se ele está aprendendo, se está sendo significativo para ele, se ele está entendendo, se está construindo, então tem uma preocupação muito maior hoje por parte do professor (...) antes as coisas eram mais prontas e não faziam a gente pensar, refletir...	P22	
Depende de outros atores	Depende dos educadores e da comunidade local	Por não ter apoio do poder público, dependerá muito da boa vontade da direção, coordenação e professores	...mas tem que contar com a boa vontade, com a muita boa vontade, dos professores, da direção, da orientação (...) porque não tem uma coisa por trás ajudando mesmo na parte educacional...	P1	O cumprimento do papel depende muito da região, do corpo docente. Então, tem que contar com muita boa vontade dos professores, da direção, da orientação, porque não tem uma coisa por trás, ajudando mesmo na parte educacional. Também depende muito da minha vontade de querer estar articulando com os meus parceiros, se as pessoas não fazem um trabalho, não digo aquele excelente trabalho, mas um trabalho razoável, está muito relacionado à sua vontade. E também essas cartilhas, uns textos enormes, que o aluno chega lá embaixo, ele já esqueceu. Então, eu começo a produzir textos pequenos, começo a ensiná-los no próprio texto. Na escola estadual que eu estou,
		Na escola pública quem cobra o professor é a consciência (PARTICULAR)	Na escola particular você é mais cobrado e aqui quem te cobra é a sua consciência, a escola cobra (...) mas não é uma cobrança igual, então vai mais da sua responsabilidade...		
		Para cumprir razoavelmente o seu papel a escola pública dependerá muito da vontade e da articulação do professor	...depende muito da minha vontade de querer estar articulando com os meus parceiros (...) se as pessoas não fazem um trabalho, não digo aquele excelente trabalho, mas um trabalho razoável, está muito relacionado a sua vontade.	P2	

Meta-Categorias	Categorias	Idéias Centrais	Expressões-Chave	Prof.	DSCs
		Cumprir por iniciativas da escola e não por políticas educacionais	Agora o que eu percebo na escola pública é que isso (...) acontece por um desejo pessoal e não pelo próprio processo em si da escola.		nós estamos lá com alunos de quintas séries que não sabem ler e escrever, então nós, professores, nos juntamos e organizamos uma sala com esses alunos, e a gente chegou ao cúmulo de perguntar à coordenadora se ela tinha alguma dúvida e ela 'ahh eu não estou sabendo de nada, vocês que fizeram isso'. Na escola particular você é mais cobrado e aqui quem te cobra é a sua consciência. A escola [pública] cobra, mas não é uma cobrança igual, então vai mais da sua responsabilidade.
		Devido a inadequação de materiais e métodos, o aprendizado do aluno depende da capacidade de inovação do professor	...essas cartilhas (...) uns textos enormes, que o aluno chega lá embaixo, ele já esqueceu, então (...) eu começo a produzir textos pequenos, começo a ensiná-los no próprio texto (...) eu ensino fazer produção de texto...	P3	
		Para cumprir a escola pública dependerá muito de iniciativas e vontade do professor (ESTADO)	...a escola estadual que eu estou (...) nós estamos lá com quinta séries com alunos que não sabem ler e escrever, então nós, professores, nos juntamos e organizamos uma sala com esses alunos, e a gente chegou ao cúmulo de perguntar à coordenadora se ela tinha alguma dúvida e ela "ahh eu não estou sabendo de nada, vocês que fizeram isso".	P5	
		Depende muito da boa vontade do professor e da comunidade local	...depende muito da região, do corpo docente (...) aqui a gente vê, que a clientela, eles vêm a escola como uma instituição assistencialista...	P9	
Não cumpre o seu papel devido a(o)	Má qualidade geral da escola pública	A má qualidade da escola pública leva a formação de mão-de-obra para sub-empregos	...A escola pública degingolou a sua educação e todo mundo sai para ser trabalhador braçal.	P2	A escola pública tenta, mas ela não tem conseguido. Ela pode transmitir parte do conhecimento, mas a criança não consegue extrapolar esse conhecimento para a vida dela, nesse sentido a escola não consegue, não só essa parte técnica, mas mesmo a parte social, o relacionamento. Eu vejo que a escola tem dificuldade em fazer que os alunos trabalhem em equipe, na verdade eles saem daqui achando que é importante fazer as coisas sozinhos, em todas as escolas pública que eu passei, eu não vejo um trabalho neste sentido. O nível de analfabetismo é muito grande e de ano para ano vai piorando mais. Na quarta série, uma minoria é bem alfabetizada, os outros lêem, mas com muita dificuldade. Na segunda série a maioria das crianças está no nível da primeira série, então você está sempre trabalhando uma série atrás e você não consegue avançar com o conteúdo, não dá para ficar deixando, eles ficarem mais um ano sem aprender algo. A escola pública degingolou a sua educação e todo mundo sai para ser trabalhador braçal. A escola atual tornou-se paternalista, não tinha esse papirico que tem agora "ahh coitadinho, sabe, ele mora na favela, ele tem problemas em casa, ele tem isso, ele tem aquilo", será que não tinha os mesmos problemas antigamente? Então nós estamos fabricando verdades nulas, vamos passando, vamos jogando. Eu tenho poucos alunos para quem eu dou aula mesmo, para quem você ensina e eles aprendem, fazem perguntas. Eu acho que tem sido muito
		Devido ao assistencialismo e a não retenção oriunda da progressão continuada a escola pública está produzindo nulidades	A escola atual tornou-se paternalista, não tinha esse papirico que tem agora (...) "ahh coitadinho, sabe, ele mora na favela, ele tem problemas em casa, ele tem isso, ele tem aquilo", será que não tinha os mesmos problemas antigamente? (...) Então nós estamos fabricando verdades nulas, vamos passando, vamos jogando.	P3	
		Não consegue, pois o conhecimento e alguns valores transmitidos não são incorporados	...a escola pública tenta (...) mas ela não tem conseguido (...) Ela pode transmitir parte do conhecimento, mas a criança não consegue extrapolar esse conhecimento para a vida dela (...) nesse sentido a escola não consegue (...) não só essa parte técnica, mas mesmo a parte social, o relacionamento. Eu vejo que a escola tem dificuldade em fazer que os alunos trabalhem em equipe (...) na verdade eles saem daqui (...) achando que é importante fazer as coisas sozinhos (...) em todas as escolas pública que eu passei, eu não vejo um trabalho neste sentido...	P6	
		Não cumpre, pois o aluno não aprende e não está interessado, mas o professor também não tem tempo para se preparar em novas metodologias	Eu acho que muito pouco, eu tenho poucos alunos para quem eu dou aula mesmo, para quem você (...) ensina e eles aprendem, fazem perguntas (...) eu acho que tem sido muito complicado, porque a gente não consegue, a gente tem várias teorias sobre novas práticas de ensino (...) mas a gente não consegue desenvolver essas novas práticas por conta de falta de tempo para preparar.	P7	

Meta-Categorias	Categorias	Idéias Centrais	Expressões-Chave	Prof.	DSCs
		Não cumpre, devido ao desinteresse da família e a progressão continuada o aluno do ensino fundamental não aprende, comprometendo a qualidade do ensino médio	...o aluno tem que vir aprender alguma coisa, ele vem e não aprende nada (...) da primeira à oitava série o aluno é empurrado (...) e quando chega no ensino médio eles não conseguem acompanhar, muitos desistem (...) e o pessoal que da aula comigo no ensino médio, eles têm que abaixar o nível para chegar nos alunos, e o que acontece com nível médio, você sai do terceiro ano defasado também...	P10	complicado, porque a gente não consegue, a gente tem várias teorias sobre novas práticas de ensino, mas a gente não consegue desenvolver essas novas práticas por falta de tempo para preparar. O aluno tem que vir aprender alguma coisa, ele vem e não aprende nada, da primeira à oitava série o aluno é empurrado e quando chega no ensino médio eles não conseguem acompanhar, muitos desistem. O pessoal que da aula comigo no ensino médio têm que abaixar o nível para chegar nos alunos, e o que acontece com nível médio, você sai do terceiro ano defasado também.
		Não tem conseguido, visto o alto índice de analfabetismo funcional	Não tem conseguido, o nível de analfabetismo é muito grande e de ano para ano vai piorando mais (...) quarta série, uma minoria é bem alfabetizada, os outros lêem, mas com muita dificuldade...	P20	
		Não cumpre pelo não aprendizado do aluno e conseqüente não cumprimento do conteúdo	...eu trabalho com a segunda série, mas a maioria das crianças estão no nível de primeira série então você está sempre trabalhando uma série atrás (...) e você não consegue avançar com o conteúdo (...) não dá para ficar deixando, eles ficarem mais um ano sem aprender algo.	P24	
	Crítica condição sócio-econômica do aluno	Não consegue, devido às críticas condições sócio-econômicas do aluno que estão levando-o ao desinteresse	...a dificuldade que os alunos passam, a pobreza da população, dificulta a transmissão do conhecimento (...) a família que praticamente não existe mais (...) às vezes drogas, o alcoolismo na família, o desemprego (...) referindo à outra escola (...) vejo o desinteresse dos alunos, não têm interesse em nada, não querem aprender (...) tudo isso atrapalha...	P4	A dificuldade que os alunos passam, a pobreza da população, dificulta a transmissão do conhecimento. A família que praticamente não existe mais, às vezes drogas, o alcoolismo na família, o desemprego.
	Formação insuficiente do professor	Não cumpre, pois a escola assumiu também a função de formar o aluno em valores humanos e ela e o professor não estão preparados	A escola perdeu a característica que ela tinha antigamente, de ser apenas um órgão transmissor de conhecimento, para fazer agora mais uma função (...) ela é responsável basicamente pela educação dos alunos, por dar limites aos alunos (...) a própria escola não está preparada para tudo isso (...) eu vejo que os professores também não estão preparados para essa mudança tão profunda que foi feita.	P6	A escola perdeu a característica que ela tinha de ser apenas um órgão transmissor de conhecimento, para fazer agora mais uma função. Hoje ela é responsável pela educação geral dos alunos, por dar limites, mas não está preparada para tudo isso. Eu vejo que os professores também não estão preparados para essa mudança tão profunda que foi feita.
	Desconfiança do professor na rede pública como espaço para educar seus filhos	O professor não confia a educação de seus filhos à rede pública	...a minha filha está na prefeitura, ela sempre estudou em escola particular, e por questões financeiras ela está na prefeitura...	P9	A minha filha está na prefeitura, ela sempre estudou em escola particular, e por questões financeiras ela está na prefeitura. Quando fui procurar uma escola para a minha filha pensei, a Emei tem muito mais estrutura, tem professores formados, espaço próprio, material adequado, eu só não a coloquei por causa do número de alunos, a professora não dá conta, o número de alunos é excessivo. Se eu tivesse filho eu
O professor não confia a educação de seus filhos à rede pública		E se eu tivesse um filho eu não o colocaria na escola pública, não o colocaria a mesmo.	P13		

Meta-Categorias	Categorias	Idéias Centrais	Expressões-Chave	Prof.	DSCs
		O professor tem preconceito social em relação aos usuários da rede pública, estudando seus filhos na rede particular	...muitos professores que a gente conhece ao invés de colocar o filho em uma escola estadual colocam em uma escola particular (...) eles alegam que o ensino é melhor (...) mas muitos professores de escola particular dão aula em escola pública (...) será que não existe nesse fato de colocar o filho em uma escola particular um pouco de preconceito em relação a escola estadual, municipal? (...) Não é questão de preconceito de raça, de cor, não é isso, é mesmo do tipo social.	P17	não o colocaria na escola pública, a maioria das pessoas que trabalham na escola pública e que têm condições, pagam uma escola particular, mostrando o fracasso da escola pública. Muitos professores que a gente conhece, ao invés de colocar o filho em uma escola estadual colocam em uma escola particular. Eles alegam que o ensino é melhor, mas muitos professores de escola particular dão aula em escola pública. Será que não existe nesse fato de colocar o filho em uma escola particular um pouco de preconceito em relação à escola estadual, municipal? Não é questão de preconceito de raça, de cor, não é isso, é mesmo do tipo social.
		O professor não confia a educação de seus filhos à rede pública, devido a superlotação das salas (EMEI)	...quando fui procurar uma escola para a minha filha (...) pensei a Emei tem muito mais estrutura (...) tem professores formados, espaço próprio, material adequado, eu só não a coloquei por causa do número de alunos (...) a professora não dá conta, o número de alunos é excessivo.	P18	
		O professor não confia a educação de seus filhos à rede pública	...se eu tivesse filho eu não colocaria na escola pública (...) a maioria das pessoas que trabalham na escola pública e que têm condições, pagam uma escola particular, mostrando o fracasso da escola pública.	P20	
	Assistencialismo	Não cumpre, pois tornou-se essencialmente assistencialista	O que eles dizem é uma coisa, o que a gente vê é outra. Na verdade a escola atualmente só está colocando as crianças aqui dentro para gente tomar conta, dar lanche, merenda, enfim fazer uma assistência social dentro da escola...	P8	O que eles dizem é uma coisa, o que a gente vê é outra, na verdade a escola atualmente só está colocando as crianças aqui dentro para gente tomar conta, dar lanche, merenda, enfim fazer uma assistência social dentro da escola. Na escola particular a criança vai lá e é a lição, é a tarefa, não tem essa coisa toda que tem na escola pública, para tomar a vacina vai na escola, para distribuir o leite vai escola... Atualmente só está servindo para obras de caridade, assim entrega de material, uniforme, leite, tênis, meia, o objetivo dela mesmo, o propósito de ensinar está muito longe. ...hoje desviou-se totalmente a função da escola, principalmente, olha, quando eu me vejo perdendo muito tempo da minha aula, tirando o meu aluno da sala para entregar o uniforme, leite, para experimentar tênis, pegarem aquele monte de material (...) A escola virou assistencialista, ela está fazendo um papel totalmente assistencialista... Nos últimos tempos o desvio de função, a escola paternalista (...) são muitas funções que estão se acumulando para gente e não fazem parte da nossa função. ...ela está perdendo essa função aos poucos porque ela está assumindo funções que não são dela, quando se diz que escola tem que dar leite, material, uniforme...
		Não cumpre, pois tornou-se essencialmente assistencialista (PARTICULAR)	Na escola particular a criança vai lá e é a lição, é a tarefa, não tem essa coisa toda que tem na escola pública, para tomar a vacina vai na escola, para distribuir o leite vai escola...	P12	
		Atualmente só faz assistencialismo	Atualmente só está servindo para obras de caridade, assim entrega de material, uniforme, leite, tênis, meia, o objetivo dela mesmo, o propósito de ensinar está muito longe.	P13	
		Não cumpre, pois tornou-se totalmente assistencialista	...hoje desviou-se totalmente a função da escola, principalmente, olha, quando eu me vejo perdendo muito tempo da minha aula, tirando o meu aluno da sala para entregar o uniforme, leite, para experimentar tênis, pegarem aquele monte de material (...) A escola virou assistencialista, ela está fazendo um papel totalmente assistencialista...	P16	
		Não cumpre, pois o assistencialismo sobrecarrega a escola com outras funções	Nos últimos tempos o desvio de função, a escola paternalista (...) são muitas funções que estão se acumulando para gente e não fazem parte da nossa função.	P21	
		Está perdendo este papel para o assistencialismo	...ela está perdendo essa função aos poucos porque ela está assumindo funções que não são dela, quando se diz que escola tem que dar leite, material, uniforme...	P23	

Meta-Categorias	Categorias	Idéias Centrais	Expressões-Chave	Prof.	DSCs	
		Não cumpre, hoje os gestores públicos desviaram o papel da escola para fazer política assistencialista que não é função da escola	Não (...) eles estão desvirtuando o papel da educação, a escola hoje não consegue fazer o que as escolas antigas faziam (...) estão fazendo é politicagem. Nos dias que você tem entrega de leite, uniforme, material, é o dia que as crianças mais vêm (...) isso não é a função da escola (...) a metade você perde entregando e a outra metade com a ansiedade da criança...			
		Não cumpre, pois hoje tornou-se assistencialista	Não é esse assistencialismo que a escola se tornou ultimamente...	P24		
	Assistencialismo e sobrecarga de funções	Não cumpre, a escola pública tornou-se assistencialista e assumiu outras funções	Atualmente a escola é tudo, ela é hospital, área de lazer, instituição que ajuda na educação (...) a escola tem as funções dela desviadas (...) dentro de todas as instituições que têm por aí, postos de saúde, etc, a escola é que tem mais organização, então é o local onde se distribui as coisas, onde se oferece lazer para a criança e para a comunidade, é o local de tudo...	P12		Atualmente a escola é tudo, ela é hospital, área de lazer, instituição que ajuda na educação. A escola teve as funções dela desviadas. Dentro de todas as instituições que têm por aí, postos de saúde, etc, a escola é que tem mais organização, então é o local onde se distribui as coisas, onde se oferece lazer para a criança e para a comunidade, é o local de tudo.
	Assistencialismo e progressão continuada	Não cumpre, devido ao assistencialismo e à aprovação automática levando ao desinteresse do aluno	...agora hoje, infelizmente, a função da escola é para o uniforme, o material, o leite, dar uma assistência (...) a escola tornou muito assistencialista. Isso compromete, porque o aluno acaba perdendo o interesse (...) e tem a questão do ciclo também, com essa aprovação automática, eu sou contra...	P9		Hoje infelizmente, a função da escola é para o uniforme, o material, o leite, dar uma assistência, a escola tornou muito assistencialista. Isso compromete, porque o aluno acaba perdendo o interesse e tem a questão do ciclo também, com essa aprovação automática, eu sou contra. A escola pública faz tempo que perdeu essa característica, de passar alguma coisa. Hoje em dia você não estuda, você passa automaticamente, você não tem obrigação de estudar. A escola do estado está um pouquinho melhor, os professores são os mesmos, a comunidade é a mesma, mas lá eles trabalham. Na prefeitura você perde muito tempo fazendo obras, serviços sociais, lá no estado não, você entra e são 5 horas de aula.
		Não consegue ensinar, pois o assistencialismo e a não retenção levam ao desinteresse do aluno (ESTADO)	A escola pública faz tempo que perdeu essa característica, de passar alguma coisa (...) hoje em dia você não estuda, você passa automaticamente, você não tem obrigação de estudar (...) a escola do estado está um pouquinho melhor (...) os professores são os mesmos, a comunidade é a mesma (...) lá eles trabalham, na prefeitura você perde muito tempo fazendo obras, serviços sociais, lá no estado não, você entra e são 5 horas de aula...	P13		
	Assistencialismo e desinteresse da família pela escola	Não cumpre, pois tornou-se assistencialista e com um total descaso da família (MUNICIPAL)	A municipal atualmente está sendo assistencialista, a criança vem aqui na escola unicamente para buscar coisas (...) não tem interesse dos pais de ficarem ali em cima dos filhos, estar verificando o aprendizado (...) é um descaso total da família (...) o importante é que eles venham aqui e levem tudo que têm direito...	P14		A municipal atualmente está sendo assistencialista, a criança vem aqui na escola unicamente para buscar coisas. Também não tem interesse dos pais de ficarem ali em cima dos filhos, estar verificando o aprendizado, é um descaso total da família. O importante é que eles venham aqui e levem tudo que têm direito.
	Sobrecarga de funções	Não cumpre, pois atualmente não consegue atender todas as demandas sociais	O importante é colocar as crianças no depósito que é a escola, a escola virou um depósito, joga na escola e no professor a obrigação de educar, de ser pai, de ser mãe, de ser o orientador, de ser professor, então mudou-se a situação do ensino, do professor.	P3		Hoje em dia eu acredito que a escola desempenha várias funções, exceto de ser um lugar próprio para a aquisição de conhecimento. O importante é colocar as crianças no depósito que é a escola, joga na escola e no professor a obrigação de educar, de ser pai, de ser mãe, de ser o orientador, de ser professor, mudou a situação do ensino, do professor. Então, coloca-se tudo na escola, eu acho que a escola é uma parte, a
		Não cumpre, pois a escola pública exerce hoje funções que não são suas	Atualmente a escola, principalmente a municipal, está servindo para um monte de coisas que não era, que eu acho, que não caberia a escola em si...	P4		

Meta-Categorias	Categorias	Idéias Centrais	Expressões-Chave	Prof.	DSCs
		Toda a sociedade educa e a escola é responsável por transmitir o conhecimento formal	Porque hoje em dia parece que só a escola que funciona como educação, então colocasse tudo na escola, eu acho que a escola é uma parte, a outra parte vem da família, da sociedade, eu acho que tudo educa, não é só a escola.	P5	outra parte vem da família, da sociedade, eu acho que tudo educa, não é só a escola. Atualmente a escola, principalmente a municipal, está servindo para um monte de coisas que não era, que eu acho, que não caberia a escola em si. A escola normalmente tem que cumprir com a educação geral, que é difícil porque muitas vezes não é dada pela família, tanto aqui nessa escola quanto na outra escola que eu atuo. Assim, está meio perdido o papel, a escola hoje em dia além de preparar os cidadãos, nós temos que educá-los, cumprir o papel que os pais não cumprem mais e que a sociedade deixou todo para escola que é educar, mostrar o caminho certo, o respeito, a honestidade, a moral, a ética, os valores, tudo isso ficou na mão na escola. A função da escola está perdida.
		Não cumpre, pois desempenha outras funções exceto a de transmitir conhecimento	...hoje em dia eu acredito que a escola desempenha várias funções, exceto de ser um lugar próprio para a aquisição de conhecimento...	P7	
		Não cumpre, pois assumiu responsabilidades de outros atores sociais (PARTICULAR)	...escola normalmente tem adquirido um papel geral (...) a escola tem que ser pai, mãe, governo (...) tem que cumprir com a educação geral, que é difícil porque muitas vezes não é dada pela família (...) tanto aqui nessa escola quanto na outra escola que eu atuo (...) mas isso é uma questão geral da sociedade, não é só desse público e da gente...	P15	
		A função está perdida, pois teve que assumir os papéis educacionais da família e da sociedade	...está meio perdido o papel, a escola hoje em dia além de preparar os cidadãos, nós temos que educá-los, cumprir o papel que os pais não cumprem mais e que a sociedade deixou todo para escola que é educar, mostrar o caminho certo, o respeito, a honestidade, a moral, a ética, os valores mesmo, tudo isso ficou na mão na escola (...) a função da escola está perdida, eu não saberia te dizer qual é a função da escola em si...	P19	
Desconhecimento da escola pública pelo poder público	Não cumpre, pois quem define as políticas educacionais não conhece a escola	Não (...) nós temos grandes teóricos falando o que é uma escola, o que é uma sala de aula, sem estar numa sala de aula (...) entre o que a lei diz e o que se aplica tem uma longa distância (...) A escola pública não tem cumprido seu papel por mais boa vontade, por mais que os professores queiram (...) a gente até tenta, mas não tem o respaldo, poderia ser melhor.	P19	Não cumpre, nós temos grandes teóricos falando o que é uma escola, o que é uma sala de aula, sem estar numa sala de aula. Entre o que a lei diz e o que se aplica tem uma longa distância. A escola pública não tem cumprido seu papel por mais boa vontade, por mais que os professores queiram. A gente até tenta, mas não tem o respaldo, poderia ser melhor.	
Falta ou ineficiência de políticas públicas educacionais	Não cumpre, devido a falta de políticas públicas voltadas à saúde do aluno	...você tem assim um suporte material, sala de aula, você tem o prédio, você tem a estrutura material (...) mas a parte mesmo, que você precisa para trabalhar com os alunos, veja a gente aqui tem alunos com N problemas, psicológicos, emocionais, médicos, e esse suporte você não tem (...) isso que a gente precisa para o ensino ir para frente...	P1	Nós não temos uma política de educação pública, a política é partidária, então eu não assumo o que o outro partido estava fazendo, pode até estar dando certo, mas eu paro e ponho o meu projeto. O maior problema da escola pública é a falta de política de educação pública e assim o ensino fundamental e médio foi muito lá para baixo e está começando a puxar o ensino superior também para baixo também. Então, a preocupação com o ensino é zero, ao invés de eles reformar o ensino fundamental eles estão mudando é a faculdade. Então eles já saem fracos, com uma alfabetização muito prejudicada e eles vão levando essa confusão para frente, não tem que dar cota lá em cima, eles têm que reformar a escola aqui em baixo. Não são todos os alunos que têm uma	
	Não cumpre, pois não existe continuidade das políticas públicas educacionais	...nós não temos uma política de educação pública, a política é partidária, então eu não assumo o que o outro partido estava fazendo, pode até estar dando certo, mas eu paro e ponho o meu projeto (...) maior problema da escola pública é a falta de política de educação pública (...) por não ter uma política pública para escola, o ensino fundamental e médio foi muito lá para baixo (...) está começando a puxar o ensino superior também para baixo...	P6		

Meta-Categorias	Categorias	Idéias Centrais	Expressões-Chave	Prof.	DSCs
		Não cumpre, devido ao desinteresse do poder público com a ensino fundamental e médio o que acaba comprometendo a qualidade do ensino superior	...a preocupação com o ensino (...) é zero, que ao invés de eles reformar o ensino fundamental eles estão mudando a faculdade (...) Então eles já saem fracos, com uma alfabetização muito prejudicada, e eles vão levando essa confusão para frente (...) não tem que dar cota lá em cima, eles têm que reformar a escola aqui em baixo (...) e não são todos os alunos (...) que têm uma capacidade para depois chegar a uma faculdade, então eles misturam e nivelam por baixo (...) Se você dá cota na USP, você acaba com a pesquisa, porque eles chegam sem conhecimento...	P8	capacidade para chegar a uma faculdade, então eles misturam e nivelam por baixo. Se você dá cota na USP, você acaba com a pesquisa, porque eles chegam sem conhecimento. Uma outra coisa, você tem a estrutura material, mas a parte mesmo, que você precisa para trabalhar com os alunos, não. Veja a gente aqui tem alunos com N problemas, psicológicos, emocionais, médicos, e esse suporte você não tem, isso é o que a gente precisa para o ensino ir para frente.
	Método pedagógico inadequado	Não cumpre, porque utiliza métodos pedagógicos arcaicos que não estimulam a criatividade do aluno	...não cumpre (...) é o tipo de aprendizado um pouco arcaico no sentido de que eu já tenho o que é para ser passado (...) a gente poda um pouco (...) então eu acho que a gente não tem cumprido muito bem esse papel não (...) eles entram na escola e ficam meio 'eu não posso, não sei, não consigo'...	P15	Não cumpre, pois é um tipo de aprendizado um pouco arcaico no sentido de que eu já tenho o que é para ser passado, a gente poda um pouco, então eu acho que a gente não tem cumprido muito bem esse papel não. Eles entram na escola e ficam meio 'eu não posso, não sei, não consigo'.
	Pequena carga horária escolar	Não consegue, devido à pequena carga horária escolar, insuficiente para contrapor a influência da sociedade	Eu não acho que a escola pública esteja conseguindo cumprir esse papel (...) ela não tem tempo para fazer tudo isso, a criança está só 4 horas na escola (...) uma base tem (...) mas se as influências lá fora não são boas, a escola não consegue suprir tudo não (...) lá fora a sociedade está deseducando, enquanto a escola tenta educar.	P5	Eu não acho que a escola pública esteja conseguindo cumprir esse papel, ela não tem tempo para fazer tudo isso, a criança está só 4 horas na escola. Uma base tem, mas se as influências lá fora não são boas, a escola não consegue suprir tudo não, lá fora a sociedade está deseducando, enquanto a escola tenta educar. A gente fica 4h aqui dentro falando para ter mais tato para lidar com as pessoas, a gente luta contra muito mais tempo e muita mais gente falando diferente, a gente mostra a vida de um jeito e eles vivem de um outro. Você educa o tempo todo e como o nosso tempo é bem menor do que a educação de fora, você vê um aluno pegar uma tesoura e enfiar no outro porque ele não emprestou. Um tipo de escola em que o aluno passa pouco tempo, com quatro períodos de 4 horas para fazer tudo, então é muito pouco tempo do aluno na escola para ela abarcar tudo.
O aluno permanece pouco tempo na escola, principalmente as que trabalham em 3 turnos (SP É UMA ESCOLA)		...um tipo de escola em que o aluno passa pouco tempo na escola, agora com o Programa "São Paulo é uma Escola" e outras coisas assim, o aluno passa mais tempo na escola (...) essa escola, por exemplo, tem quatro períodos de 4 horas para fazer tudo, então é muito pouco tempo do aluno na escola para ela abarcar tudo...	P15		
A carga horária escolar é pouca para a escola contrapor a educação negativa que vem da sociedade		...mas o tempo que eles passam aqui é muito curto (...) o resto do tempo é em casa (...) aí a gente fica 4h aqui dentro falando (...) ter mais tato para lidar com as pessoas (...) a gente luta contra muito mais tempo e muita mais gente falando diferente, a gente mostra a vida de um jeito e eles vivem de um outro.	P18		
A carga horária escolar é pouca para a escola contrapor a educação que vem da sociedade (ESTADO)		...isso de você ter uma linguagem e na vida deles, na casa deles ter uma outra forma de ver as coisas, você educa o tempo todo e como o nosso tempo é bem menor do que a educação de fora (...) você vê um aluno pegar uma tesoura e enfiar no outro porque ele não emprestou...			
Excesso de projetos	Não consegue, devido ao excesso de projetos, sem propósito educativo, os quais desgastam o aluno e o professor	...a escola abraça mil projetos, eu acho que deveria ser mais dirigido ao rendimento do aluno, e não é, porque não dá tempo (...) o professor se cansa (...) as crianças também ficam cansadas, então esse acúmulo de projetos eu acho que atrapalha, atrapalha muito o trabalho do professor.	P12	A escola abraça mil projetos, eu acho que deveria ser mais dirigido ao rendimento do aluno, e não é por que não dá tempo, o professor se cansa, as crianças também ficam cansadas, então esse acúmulo de projetos eu acho que atrapalha, atrapalha muito o trabalho do professor.	

ANEXO 5 – Registro fotográfico

(NÃO DISPONIBILIZADO NA VERSÃO DIGITAL)

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)