

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO:
estudo histórico da instituição escolar do ensino fundamental por seus trabalhadores.¹**

Maria Estela Sigrist Betini²

Rita de Cássia Salatti³

Érika Taccini Gonçalves Genesini⁴

Sílvia Madureira e Souza Silva⁵

estelasbetini@uol.com.br

RESUMO:

Este artigo aborda os fundamentos da organização do trabalho didático em escola pública, analisando como os professores vêm trabalhando atualmente para educar as crianças das classes populares. Com a tentativa de o capital universalizar a escola de ensino fundamental para que possa atingir seus interesses econômicos e com a pressão das classes populares para que seus filhos tenham acesso à educação escolar, cria-se um conflito de interesses que aparentemente segue a mesma direção, entretanto, serve a interesses opostos. Os professores estão entre os interesses do capital e do trabalho, ora atendem a um, ora a outro. Como professores, estamos interessados em estudar qual o trabalho por nós realizado que atende o interesse da classe subalterna ao capital. É nessa busca que temos procurado analisar o que fazemos na região de Campinas. A inversão da lógica da didática é um aspecto encontrado e que temos procurado evidenciar para que essa lógica entrelaçada a um currículo construído pelos professores sobreponha-se aos interesses do capital e atenda às classes populares.

Palavras-chave: Escola Pública, trabalho didático, currículo.

DIDACTIC WORK ORGANIZATION:

historical study of school institution of basic education for its workers

ABSTRACT:

This article approaches the fundamental of the didactic work organization and the current situation, that is, how the teachers from public school are working in order to educate children from low classes of education. In an attempt of the capital to universalize the school of fundamental education to achieve its economic interests and with the pressure from the low economic classes for their children to have access to the school education a conflict of interests is generated that apparently goes to the same direction, however, achieving the opposite interests. The teachers are between the capital and work interests, attaining to one or other each time. As teachers it is our interest to study which work that we accomplish that achieve the interest from the subclass to the capital, and is in this search that we have tried to assess what is done in that way at Campinas region. The inversion of the logical of didactic is one approach found that we have tried to emphasize in order of making this logic intertwined to a curriculum build by teacher to overcome the capital interest.

Key-words: Public School, didactic work, curriculum.

¹ Agradecemos a colaboração da professora Neusa Marina Ferreira da Silva pela leitura e revisão do texto.

² Mestre em Educação – na área de História, Filosofia e Educação - Unicamp, coordenadora do Grupo de Estudo da Organização do Trabalho Didático - OTD, que se iniciou em 2005, membro do HISTEDBR

³ Mestre em Política Científica e Tecnológica - Unicamp, Professora de 1ª série da rede municipal de Paulínia, participante do Grupo de Estudo OTD.

⁴ Pedagoga – Unicamp, Professora de Educação Especial da rede municipal de Paulínia, participante do Grupo de Estudo OTD.

⁵ Pedagoga – Unicamp, Professora de 1ª série da rede municipal de Paulínia, participante do Grupo de Estudo da OTD.

FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO

Para Gilberto Alves (2005), a didática se refere à relação educativa entre um educador e um estudante, realiza-se com a mediação de recursos técnico-pedagógicos para a transmissão do conhecimento, num determinado espaço físico. É uma atividade construída historicamente.

O modelo educacional / didático adotado atualmente, ainda segundo Alves (2001), surgiu com o advento do capitalismo no século XVII por três vertentes: a econômica, com a revolução industrial, a filosófica, com a revolução francesa e a religiosa, com a reforma.

O modelo capitalista, naquele momento, precisava cada vez mais da escolarização dos trabalhadores, assim como as religiões pensavam na doutrinação das classes sociais. Se antes bastava educar apenas os filhos das camadas privilegiadas, numa relação particular entre o “mestre” e o seu aluno, com a revolução burguesa amplia-se o debate sobre a necessidade de universalização da Educação. Esta, no início, era considerada uma meta quase impossível de ser atingida, como constataavam os economistas, os iluministas e os religiosos.

Com base religiosa e dentro da lógica do capitalismo iniciante, Comenius (bispo morávio, protestante) publicou a *Didática Magna*, em Amsterdam, 1657 (1997), propondo a forma que dá origem à seriação do ensino e a adoção de *livros panmetodológicos*, em detrimento dos clássicos. Ele diz, nesta sua obra que, se houvesse como distribuir suficientes livros *didáticos* (“panmetodológicos”) aos alunos, tudo estaria resolvido. Destaca nesta publicação de 1657 os obstáculos: “a falta de pessoas metódicas, capazes de dirigir escolas onde quer que estas se encontrem, com os sólidos resultados que perseguimos”, e ainda, “Uma única coisa é de extraordinária importância porque, se faltar, poderá inutilizar totalmente a máquina, e se estiver presente poderá pô-la perfeitamente em movimento: é uma provisão suficiente de livros ‘panmetodológicos’” (1997). A questão era ter papel suficiente e uma imprensa moderna, mas esta apenas despontava. Outra questão era a falta de “mestres”, o método deveria obter uma organização escolar que permitisse a um só professor atender a muitos alunos. Lancaster e Bell⁶ difundiram na Inglaterra o ensino mútuo, “na passagem do século XVIII para o século XIX” (Alves, 2005, p.123), quando um mestre ensinaria vários aprendizes, que ensinariam diversos alunos. Ambos, assim como Comenius, eram religiosos, mas de igrejas diferentes, pertencentes à Reforma religiosa. A educação naquele momento deixava de ser um processo artesanal, e passava a ser um processo manufatureiro. Divide-se o trabalho.

A escola, quando criada inicialmente pelo capitalismo, tinha a pretensão de ensinar apenas os melhores alunos, pode-se dizer “aqueles que tinham o dom” para o estudo, selecionando e excluindo os demais. Os filhos da burguesia seriam, naturalmente, todos educados; mas quanto aos filhos dos trabalhadores, apenas os que pudessem trazer benefícios ao capitalismo receberiam educação. Havia uma escola dual, para cada camada social um tipo diferente de educação: uma voltada à retórica, à política, às profissões nobres e outra escola voltada para o trabalho técnico, sem aprofundamento dos conhecimentos da formação humana plena. Eram muitos os que permaneciam fora de uma e de outra escola, o ideal propalado “educação para todos” não era realmente “para todos”.

⁶ Lancaster era quacker e Bell, pastor anglicano. Envolveram suas igrejas numa disputa, não propriamente visando impor a hegemonia de uma proposta pedagógica sobre a outra, pois ambas assemelhavam-se, mas, sim, a hegemonia da respectiva concepção quanto à relação entre educação e confessionalidade religiosa. (Alves, 2005: 123)

A SITUAÇÃO ATUAL

Considerando as condições históricas, hoje, a realidade é outra com relação aos tempos de Comenius: os professores formam-se nas universidades, faculdades ou no ensino médio; a imprensa desenvolveu-se, construíram-se prédios escolares, a porcentagem de crianças que chega aos bancos escolares é de 94,3% (MEC/INEP e IBGE - 2000). A universalização das matrículas foi atingida, inclusive com a entrada na escola regular de crianças com diferentes deficiências. Entretanto, se considerarmos os dados de 2004, há na escola de ensino fundamental um total de 33.530.007 de matrículas, sendo 30.158.428 dessas matrículas na escola pública e apenas 3.371.579 na rede privada, segundo o INEP (Fonte: Censo de 2005- INEP), a universalização ocorre na escola pública e não na particular. Mesmo porque é sabido que há escolas particulares que fazem a seleção de seus alunos e quando estes não correspondem aos seus objetivos têm suas matrículas rejeitadas.

Considerando as condições atuais, com a universalização das matrículas, pode-se perguntar: por que nem sempre as crianças das classes populares têm sucesso na escola de ensino fundamental, e muitas vezes nem mesmo levam desta o mínimo esperado, muito menos, uma educação voltada para a transformação da sociedade? Por que a universalização não se efetiva?

Historicamente é a partir de 1946 que há uma legislação efetiva voltada ao ensino elementar, pois a anterior, de 1827, nunca entrou em vigor (Zotti, 2004, p.114). A educação elementar foi deixada durante o Império a cargo da família, portanto, não voltada às camadas populares.

Na atualidade, dentro do modelo capitalista, a classe subalterna vem se deparando com diversas dificuldades: faltam empregos, os salários deixam a desejar, as famílias migram em busca de melhores condições, envolvem-se em atividades ilegais... Tal realidade desmonta, quebra a lógica da seriação escolar advinda do século XVIII.

O professor, em sala de aula, se depara, nas séries mais avançadas, com alunos que trazem saberes de mundo imensuráveis, mas com pouco conhecimento escolar, sistematizado, organizado e às vezes sequer estão alfabetizados, com quatro a cinco anos de escolaridade. Algumas crianças, adolescentes e adultos das classes populares não têm esses saberes escolares, possivelmente por diversas causas: por não freqüentar os bancos escolares assiduamente, por se depararem com propostas pedagógicas baseadas na seriação (seleção), ou porque o professor trabalha com um modelo de infância/ adolescência que corresponde às etapas de vida de outra classe social.

A função de seleção e a organização da escola num sistema dual não respondem aos anseios das classes populares e, em parte, nem mesmo ao capitalismo da alta tecnologia. A dimensão da questão da educação escolar é entendida por nós como entroncamento de duas dimensões: é do interesse da classe subalterna ter na escola pública a educação de qualidade social; e, por outro lado, é do interesse do capitalismo ter uma escola pública de qualidade, voltada para o mercado. Parece ter pontos de convergência, mas uma proposta, só aparentemente, está próxima da outra.

Para a classe subalterna, historicamente, é necessário sair desse capitalismo cruel. Este que cada vez mais vislumbra o mercado, seus lucros, que não se importa com o desemprego, com a má qualidade de vida, com a má qualidade social da saúde, chegando mesmo a se vangloriar de ter empresas “enxutas”, isto é, com maior lucro e menor custo, menor índice de empregados. Não está em jogo, no jogo do capitalismo, a qualidade de vida das pessoas enquanto seres humanos, apenas como produtos a serem vendidos.

No capitalismo, se uma nação incomoda, por ser um empecilho aos lucros, é bombardeada mesmo que morram crianças, velhos e pessoas que ingenuamente se coloquem fora da disputa; se ao capitalismo incomoda o número de empregados de uma empresa, coloquem-nos na rua, deixem-nos desempregados e comemore os lucros, a produtividade; se ao capitalismo é necessário, em determinado setor, aumentar a lucratividade aumenta-se a propaganda para a obtenção de maior venda, mesmo se o produto for nocivo ao ambiente, à saúde (depois outro produto aparece e será vendido para *milagrosamente* fazer a cura).

E seguindo a mesma lógica na educação: se ao capitalismo interessa manter as crianças fora das ruas, escola para elas! Mesmo que isso não as leve ao conhecimento, aliás, ao conhecimento construído historicamente pela humanidade, que cada vez mais tem sido considerado desnecessário pelas pedagogias das “competências”, dos “projetos”, do “professor reflexivo” e por tantas outras propostas pedagógicas (Facci, 2004). A quem interessa então a tão propalada qualidade de ensino dentro da universalização das matrículas?

A universalização efetiva só será alcançada numa sociedade onde a meta principal não é o acúmulo desenfreado de capital, onde a distribuição igualitária de bens possa ser alcançada, onde os avanços científicos possam ser utilizados para o bem social da humanidade como um todo. A educação não é a única responsável pelas transformações, como foi citado acima. E para Snyders, “a escola não é agente de renovação” (1981, p.394), mas o professor, intelectual de seu trabalho e comprometido com a educação das classes populares, deve buscar uma educação transformadora em vez de uma educação alienante e reprodutora do modelo capitalista.

A universalização das matrículas trouxe as camadas populares para a escola, impelindo os professores a assumirem o desafio de estudá-las para *compreender* e *sentir* a criança dessa classe social, para repensar a mediação do processo de ensino-aprendizagem e a formação integral dessas crianças; mas também os educadores foram impulsionados a criar as condições para a sua educação escolar.

São as crianças das classes populares e as crianças com deficiências que trazem para a educação as condições objetivas para se educar *a todas e cada uma*, por serem elas que carregam o desafio à escola de planejar *para cada criança*. Mas esse é o desafio dos intelectuais voltados para a classe subalterna, e claramente não é um desafio para aqueles que ainda pregam a seletividade, não é o desafio do capitalismo. E segundo Snyders:

As crianças do proletariado constroem a escola ou a eliminá-las ou a enveredar pela via da metamorfose; mas ao mesmo tempo é graças à escola que elas renovam a escola; até elas, elas próprias, para renovar a escola necessitam dela (Snyders, 1981, p.394).

Assim, repensar a organização do trabalho didático se faz necessário, mesmo sabendo que nem tudo estará resolvido e que será uma possibilidade de trabalho não alienado dos professores mais comprometidos com as classes populares. Snyders vai completar “Os docentes progressistas têm de construir em união com os alunos proletários, a partir das exigências próprias e dos problemas postos pelas crianças proletárias” a escola que ultrapassará suas próprias limitações de reprodutora da sociedade, e extrairá da desvantagem a positividade submersa (1981, p. 394).

Gilberto Alves (2005) propõe a organização do trabalho didático como categoria de análise em educação e esclarece:

... a organização do trabalho didático é uma categoria subordinada, desde o momento que é produzida no campo da educação. Mas sua importância é inquestionável para o estudo histórico das relações educativas, no âmbito das instituições sociais nas quais se realiza. A organização do trabalho didático constitui-se, conceitualmente, nos limites de outras categorias mais centrais, tais como trabalho e organização técnica do trabalho, e as implica. Daí, também, a sua riqueza, pois, ao embutir categorias centrais importantes para a revelação das relações sociais, permite que a discussão da educação e da escola desvele as características mais profundas que as permeiam. Portanto, ao estudioso que celebra o trabalho como uma categoria fundamental para o entendimento das relações sociais, só pode se afigurar desejável e promissora a iniciativa de se investigar a educação e a escola com base no trabalho didático. É urgente que se façam, para tanto, as aproximações devidas entre este e as transformações mais gerais do trabalho, no âmbito da sociedade capitalista, decorrentes da transição do artesanato para a manufatura, da passagem da manufatura para a fábrica moderna e desta para a fábrica automatizada. (2005, p.10)

É com essa categoria que temos analisado o trabalho do professor, comprometido com a classe subalterna, em sala de aula, identificando a lógica que utiliza em suas práticas, suas origens, como trabalha com os alunos com a universalização do ensino fundamental; como se organizam com a quebra da seriação e, por outro lado, quem são os alunos que, neste momento histórico, entram na escola e que historicamente ou não tinham acesso a ela ou, quando tinham, nela permaneciam por pouco tempo; quais suas características, a qual classe social eles pertencem; como aprendem, alunos que têm sido excluídos da escola após anos de escolarização sem estarem pelo menos com a alfabetização consolidada.

Há escolas que trabalham com esses alunos com sucesso no processo educativo e de aprendizagem. A pergunta que fazemos é: com qual didática trabalham esses professores? Qual é o currículo que esses professores desenvolvem com os alunos? Que condições de trabalho são desenvolvidas por esses mesmos professores?

E, por outro lado, apesar de analisarmos a escola nesse nosso tempo, o trabalho do professor que está presente em sala de aula é considerado em seu movimento, e como diz Sanfelice, ao falar da dialética:

A questão central, do ponto de vista da pesquisa dialética, é que o *em si*, ontologicamente, se constitui sempre em movimento... O que permanece, o movimento, contraditoriamente é o motor de todas as transformações e de si mesmo. Em última estância: a forma de ser dos seres e fenômenos é “estar” sempre em mudança, portanto, de já ter sido o que serão. É na captação, pelo pensamento do historiador ou de sua comunidade, desse processo de transformação, que os mesmos se aproximam do *em si* do passado. (2005, p.89, 90)

É importante observar, entretanto, a continuidade do texto acima:

No que diz respeito a esse posicionamento, o presente histórico não difere, enquanto processo, do passado. Já foi algo diferente do que é agora e que depois não será mais. Nesse sentido pode-se dizer que o pesquisador dos fenômenos histórico-educacionais da atualidade não encontra vantagens sobre o pesquisador histórico-educacional do passado. A diferença, caso assim se possa dizer, é que como possibilidade para o conhecimento, o

presente disponibiliza-se ao pesquisador em sua totalidade. ... Isso não é, entretanto, garantia automática e mecânica de que a sua representação plena e verdadeira (conhecimento) ocorreu na esfera do pensamento da comunidade de investigação. (2005, p.90)

Portanto, trabalhamos sobre o que fizemos e fazemos, mas tendo a consciência de que mesmo estando na escola não a *apreendemos* em sua totalidade e nem sempre “em sua representação plena e verdadeira”. Mas é na condição de professores que trabalham com crianças (infantil e fundamental) que estudamos a *educação* e a *organização do trabalho didático* desenvolvido pela instituição escolar e as políticas públicas que a afetam, no sentido de conhecer nossos limites e possibilidades.

Ainda é necessário esclarecer porque enfatizamos o fato de o professor criar as condições de trabalho, pois elas não deveriam ser dadas, para que o trabalho se desenvolvesse? E para essa resposta é importante voltar novamente à questão econômica atual.

O neoliberalismo, de hoje, é fruto de uma proposta econômica feita logo após a 2ª guerra mundial por Hayek, Friedman, Popper e Mandariaga reunidos em 1947 na Suíça, em Mont Pélerin, para salvar o capitalismo por meio do retorno de taxas de lucros estimulantes pelos: **cortes nas políticas sociais**; restrição aos movimentos sindicais; livre jogo do mercado; controle sobre a moeda. E colocada em prática após a década de 70. (Castanho, 2001, grifo nosso). E no Brasil essa ideologia neoliberal é aplicada mais amplamente à economia nos anos 90 e nos atuais. Os cortes nas políticas sociais, a que se refere Hayek e seus companheiros, são exatamente cortes nos gastos com educação e saúde. Assim, pode parecer aos desavisados e àqueles, como nós professores, que trabalham longe das questões econômicas, que a globalização, o liberalismo de hoje nada tem a ver conosco, ou ainda, que é uma decisão de governantes locais investir ou não em educação, entretanto, de acordo com Maria Abadia da Silva (2004), os governantes brasileiros apenas consentem amplamente na política ditada pela economia mundial.

Desse modo, quem pode criar as condições de trabalho para a educação das crianças da classe subalterna é o professor, como trabalhador da escola, num movimento de resistência ativa, como diz Saviani (1997); assumindo que pertence à mesma classe social das crianças, num movimento de classe *para si* e não apenas *em si*. Nada se pode esperar do capitalismo, e considerando as conclusões dos estudos de Cunha em 1991: “...eu afirmo que a *precedência política* da democratização da educação está nos níveis mais elevados do Estado [...] delas se poderá esperar maior profundidade: do nível federal e estadual para o nível municipal” (2001, p.476), pouco das mudanças locais.

Cunha ainda afirma que, quando na década de 1980, os educadores da oposição ao regime militar integravam as administrações municipais e estaduais enfrentaram três problemas: lidar com a máquina administrativa; com o conservadorismo dos professores pouco interessados “em mudanças pedagógicas que fossem além do discurso ‘engajado’”(p.477). E nesse momento denuncia que:

Os interesses imediatos da máquina administrativa e do corpo de professores têm sido no sentido de manutenção dos privilégios funcionais já conquistados, o que impediu eficazmente as mudanças que esses novos administradores pretendiam desenvolver. (ibidem, p. 477)

A terceira dificuldade é apontada mais à esquerda: a não “satisfação imediata das demandas reprimidas durante o longo período de regime militar” (ibidem, p.477). Conclui-

se que, se nada pode esperar das políticas liberais atuais, pouco se pode esperar das políticas públicas municipais, mesmo as mais avançadas, pela falta de continuidade. Mas apesar de Cunha considerar o conservadorismo dos professores, nós consideramos que nos cabe um movimento consciente de resistência ativa, com apoio ou sem apoio das políticas públicas, para frear o avanço do neoliberalismo nas escolas, não abandonando as crianças das classes populares ao destino dado a elas por essas políticas. Em contraponto, Mészáros diz:

Vivemos numa ordem social na qual mesmo os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade, enquanto os índices de desperdício assumiram proporções escandalosas, em conformidade com a mudança da reivindicada *destruição produtiva*, do capitalismo no passado, para a realidade, hoje predominante, da *produção destrutiva*. (2005, p.73, grifos do autor)

[...] O que está em jogo aqui não é simplesmente a *deficiência contingente* dos recursos econômicos disponíveis, a ser superada mais cedo ou mais tarde, como já foi desnecessariamente prometido, e *sim a inevitável deficiência estrutural*, de um sistema que opera através dos seus *círculos viciosos de desperdício e de escassez*. É impossível romper esse círculo vicioso sem a intervenção efetiva na educação, capaz simultaneamente, de *estabelecer prioridades* e de definir as *reais necessidades*, **mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos**. (2005, p.74, grifos do autor; grifo nosso: em negrito)

Se aos professores cabe um movimento mais geral que não se pode limitar ao imediato, é no chão da escola que será desenvolvida e efetivada a resistência ativa, mesmo quando ela é organizada fora dela, com a participação das classes populares que estão matriculadas na escola pública.

A INVERSÃO DA DIDÁTICA ATUAL

A lógica da didática oficial que as escolas praticam é a de **planejar, executar e avaliar**; tanto é assim que a primeira atividade do ano em todas as escolas é o planejamento. E mais, o livro didático determina o que será estudado em cada série e é determinado por quem sequer conhece os alunos, portanto, planeja-se para uma série e não para os alunos que ali estão.

A divisão da escola em séries homogêneas é um produto da era moderna, segundo Gilberto Alves:

... Já nos estabelecimentos escolares produzidos a partir da época moderna, os estudantes passaram a ser distribuídos por níveis de adiantamento, para o que se fez necessário as classes homogêneas, os graus de ensino, bem como a emergência de tipos diferenciados de escolas, adequados às destinações profissionais da clientela. (Alves, 2005, p.12)

As aulas são dadas com o conteúdo da série e, ao final, avalia-se para identificar quem corresponde aos indicadores da série e, desse modo, fazer a seleção ou ainda, nos tempos atuais, não se avalia e adota-se a progressão continuada de todas as crianças para não sobrecarregar os bancos escolares.

Desta forma, perde aquele que entra com menos saberes na escola ou que por condições de vida não acompanha o ritmo da maioria. Perde também quem entra com mais saberes, ou aprende muito rapidamente, e sua aprendizagem fica aquém de seu

desenvolvimento. Lembrando sempre que se lida com crianças pertencentes a uma classe social e não adultos em miniatura ou crianças genéricas.

Ao estudar a escola de Betel, em 2004, já analisávamos que o professor do ensino fundamental pode ser professor reconhecido oficialmente, mas não o é daqueles alunos que estão em sala de aula, se não realizar algum movimento para vir a ser. Falávamos das professoras da escola: “Torna-se professora na medida em que as inter-relações em sala de aula vão ocorrendo; as trocas de informação fazem-na conhecer seus alunos, em suas particularidades e em sua classe social, tendo domínio sobre a mediação, desenvolvendo sua forma particular de trabalhar com aqueles alunos”, pois “é o exercício da docência que a faz professora!” (Betini, 2004, p.75). E consideramos ainda que: “Quanto menor a idade da criança, maior a necessidade de se conhecer o aluno: sua história, sua forma de aprender, suas estratégias de ação, sua forma de pensamento” (Betini, 2004, p.76). Mas, por outro lado, é importante considerar que o estudo das crianças das classes subalternas traz aprendizagem aos professores sobre todas as crianças desta classe social, nem sempre em suas particularidades. Consideremos a fala de uma professora de Betel (Betini, 2004, p.80), que visita as famílias de seus alunos para conhecê-las:

Acredito que o objetivo principal da entrevista é entender, enxergar a individualidade da criança e da sua família. Mas com esse trabalho, mesmo aquela família **não-visitada** passa a ser mais visível, melhor compreendida. Você consegue enxergar, de maneira geral, sua população. (Entrevista realizada em 13/05/2004, com a Profª. Rita de Cássia Salatti, grifo nosso).

Assim, ao desconsiderar a criança no ato de planejar e, principalmente, desconsiderar que ela pertence a uma classe social e por isso traz para escola uma lógica, conhecimentos práticos, saberes próprios dessa classe social, a escola tem pouca chance de poder educar *a todas e a cada uma* das crianças que ingressam na escola pública. Principalmente se considerarmos que é a escola pública que absorve com a universalização das matrículas, na década de 90, as crianças que, antes, ou não entravam, ou não permaneciam na escola.

O fracasso escolar que vem ocorrendo nas escolas públicas, e que aumenta com a universalização do ensino fundamental, com alto índice de não aprendizagem (não se fala aqui de aprovação ou reprovação), tem raízes históricas e na própria didática utilizada oficialmente pelas escolas. E por outro lado, não se construiu ainda a cultura escolar para o processo ensino aprendizagem desses alunos; não se conhece exatamente **como** os alunos aprendem, **quais** os saberes que trazem para a escola, sua lógica; para que sobre estes saberes as crianças aprendam novos conhecimentos, habilidades, aceitem desafios da vida particular e social e desenvolvam valores para sua classe social.

E ao analisar o que diz Vygotsky, podemos nem mesmo estar promovendo o seu desenvolvimento e assim instaurando um círculo vicioso de não aprendizagem e não desenvolvimento:

...Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (Vygotsky, 1988, p.101)

Voltemos à questão feita acima: qual didática tem sido aplicada pelos professores das escolas que têm sucesso na educação e aprendizagem das crianças da classe subalterna?

Pela análise histórica, realizada em duas escolas públicas de Paulínia (EMEF “José Dalmo” e EMEF “Domingos de Araújo”), observou-se que quando os professores começaram a estudar seus alunos antes de planejar e executar, ou seja, inverteram a lógica da seriação, conseguiram trabalhar com as crianças das classes populares, para que avançassem na aprendizagem da alfabetização e das bases da matemática com sucesso (ver trabalho apresentado na V Jornada do HISTEDBR, Sorocaba e trabalho apresentado no Congresso de educação da UNISO, de 2005, por Betini e Salatti). Cabe observar que as escolas estudadas tinham a marca do fracasso escolar, numa alta porcentagem de seus alunos e atendiam majoritariamente crianças das classes populares.

No período analisado, de 1997 ao ano 2000, as professoras de Betel trabalharam a partir da avaliação feita de seus alunos, planejaram *para todos e para cada um*, analisando o que os alunos sabiam, agrupando-os por *saberes semelhantes* e analisando qual seria o melhor trabalho a fazer com cada grupo e com cada criança.

Após a execução do trabalho, avaliaram este e a partir desta nova avaliação do aluno fizeram novo planejamento. Este foi apresentado ao Conselho de Classe como possibilidade de trabalho para o próximo período, tornando assim o Conselho não um momento de seleção, mas de planejamento, por se ter em mãos a avaliação e o planejamento *de cada e de todos*. Propostas que eram analisadas e enriquecidas por todos os professores da escola. Observe o que diz uma professora da escola de Betel:

O “Nélio” é um ícone mesmo porque quando a gente... Acho que aí a gente vai vendo como a educação pode dar elementos de transformação. O “Nélio” precisava de um tempo, precisava de uma escuta cuidadosa, precisava de limites muito bem estabelecidos, precisava de boas opções, precisava de alguém que visse qual a linha para facilitar a aprendizagem para aquele menino. Porque ele sabia contar “causos”, todas as crianças... isso é um marco de Betel, como é que num grupo de vinte a gente pode não passar por cima das individualidades. E ao mesmo tempo tem hora que **você forma o grupo**, então as crianças a gente conseguia dizer delas, como elas eram, do que elas gostavam, **como é esse grupo, quais eram as dificuldades para esse grupo**, mesmo não tendo isso como objetivo, porque o nosso objetivo eram relações mais humanas. (Entrevista realizada em 05/06/2004, com a Prof^a. Andreia dos Santos de Jesus, grifo nosso)

Os grupos eram formados, não como objetivo em si, mas para possibilitar o planejamento para todas as crianças da classe e não se perder nenhuma criança neste trabalho. Era uma educação voltada *para todas e para cada um*, quando se procurava não perder a visão da totalidade presente e de suas partes. Entretanto, não se abstraía essa prática, ela não se evidenciava para nós professoras da escola, era apenas um fato. Esta era a didática realizada.

Em 2002, a possibilidade de estudar as crianças da escola nasceu na EMEF “José Dalmo” de modo mais sistematizado e foi desenvolvido por seus professores no trabalho. Primeiro surgiu da necessidade sentida pela orientadora pedagógica que chegara à escola e fora professora de Betel de saber quem eram os alunos que tanto as professoras diziam “nada saber”, isto é, da necessidade de saber o que “eles sabiam”. E também quem eram os

alunos que “muito sabiam”, e não deveriam estar naquela classe, ou que para eles nada deveria ser planejado.

Ao solicitar às professoras que descrevessem o que os dois grupos de alunos sabiam, surgiu a necessidade de as professoras falarem sobre “os que sabiam menos que o grupo que muito sabiam” e descreverem o grupo “que sabiam pouco mais do que o grupo que ‘nada sabia’”. O exercício ocorreu numa reunião pedagógica com participação efetiva de todas que estavam presentes. É importante salientar que se tratava de uma escola com 28 classes de alunos de 1ª à 4ª série, enquanto que em Betel havia apenas 5 classes de 1ª à 4ª série, portanto, tal sistematização não aconteceu por acaso.

Para o Conselho de Classe a orientadora planejou aproveitar o trabalho desenvolvido pelos professores e levou a descrição sistematizada para analisar cada aluno de cada classe. E se num primeiro momento trouxe desconforto, no segundo conselho de classe ele foi totalmente absorvido pelos professores. Tornou-se a prática e mais, passou-se a divulgar para outros professores da rede o trabalho que vinha sendo realizando. Para apresentarem para outra escola se fez necessário que alguns professores em conjunto com a orientadora pedagógica sistematizassem minimamente a proposta que as professoras apresentariam.

Com esse processo as professoras tiveram um ganho importante: desde o início do ano e sem sucesso, reivindicavam a possibilidade de fazer a recuperação dos alunos “mais atrasados”; com os dados, organizados e sistematizados, obtidos no primeiro conselho de classe, a escola solicitou à Secretaria da Educação mais uma professora para cada período; a solicitação, diante dos dados, foi atendida, claro que com muito empenho da diretora junto à supervisão.

Em nenhum momento do trabalho, aquelas professoras que não vinham à reunião pedagógica, pois não eram obrigatórias, foram constrangidas a realizarem sozinha a descrição. A questão não era individual, não era *saber se* cada uma das professoras era capaz, ou não, de fazer a descrição. A descrição coletiva da maioria das professoras dava conta para se conhecer a totalidade e cada criança estava presente nesta totalidade. Mesmo que uma ou outra criança não fosse considerada naquele momento inicial, durante o bimestre ela acabava surgindo como necessidade de se ter para ela um trabalho em classe e aí ela era incluída num dos grupos, ou se acrescentava sua característica particular. Assim não era um mando burocrático da orientação, mas a possibilidade de sistematizar o conhecimento, dos professores, sobre os alunos da escola.

Com o estudo realizado pelo nosso grupo de professores sobre a história da educação (HISTEDBR) e procurando compreender a didática usada nas duas escolas no período indicado, utilizando-se a categoria da organização do trabalho didático, a sistematização foi realizada e se compreendeu melhor os fatos ocorridos no período citado.

A proposta apresentada aos profissionais das escolas do ensino fundamental (em Campinas nos anos 2005 e 2006 e em Paulínia a partir de 2006, sendo que ocorreu em Paulínia, em algumas escolas, desde 2002) decorreu da análise histórica que já vinha sendo feita pelos professores da escola pública para realizar a educação das crianças e da sistematização produzida pelo grupo. Ela intentou evidenciar qual o trabalho didático que o professor vinha realizando com as crianças da classe subalterna, e a partir disso torná-la oficial. O objetivo é que a didática que vem sendo construída pelos professores seja assumida conscientemente e se torne a oficial na escola. Com ela se pretendem atingir *todas e cada criança* em sua humanidade. Portanto, não é uma nova proposta pedagógica.

Nesta proposta, parte-se do pressuposto de que o professor anseia por **ser** o intelectual de seu trabalho; quer **colocar** em prática a sua visão de educação, seus conhecimentos teóricos, e a partir, de sua prática, colocá-los em questionamento; e por

outro lado, que o professor **apresenta formação, competência** para esse movimento, desde que tenha **compromisso** com a classe subalterna. E se sustenta na didática que os professores vêm construindo historicamente, ao ser “constrangido” pelas crianças da classe subalterna na escola a transformar seu trabalho.

O grupo de professores que estuda a História da Educação propõe aos professores comprometidos com a classe subalterna **assumir consciente e coletivamente a inversão desta lógica** colocando-a de ponta cabeça: **avaliar, planejar e executar**.

Quando se estudou o trabalho dos professores de Betel parecia ser apenas uma manifestação particular, mas rapidamente o grupo de estudo foi observando que muitos professores diziam: “é assim que faço”, “primeiro avalio”, “eu sempre fiz desta forma” ou “planejo, entro em sala, avalio e mudo meu planejamento, todo ano é a mesma coisa”. Enfim, observamos várias manifestações de diversos professores da rede municipal de Paulínia e de Campinas indicando esse caminho atual na elaboração do seu trabalho. Alguns relataram que faziam uma avaliação mais sistemática, outros apenas observavam os trabalhos dados aos alunos nas primeiras semanas, a participação em sala de aula e faziam seu planejamento real, nem sempre o entregue oficialmente.

Essa avaliação inicial não é oficial, pertence ao movimento histórico da didática que os professores vêm construindo nas condições atuais, e não é uma política pública; assim nem sempre há registro dela, quando há, estão nos cadernos dos professores, ou se toma conhecimento dela quando eles se manifestam. A escola não a considera e oficialmente ainda se mantém a lógica da seleção: planeja-se, faz-se o trabalho em sala de aula e avalia-se atribuindo uma nota a cada criança.

A frustração dos professores comprometidos com a classe subalterna e dos alunos desta classe social é grande, pois tanto alunos como os professores sabem que, muitas vezes, houve um grande avanço na aprendizagem daqueles que chegam com menos saberes escolares do que outros, mas ao final do ano escolar ainda não corresponde aos indicadores oficiais de aprovação na série. A proposta do professor isolada se perde na proposta oficial.

Oficialmente desconsideram-se os avanços de quem entra no ano escolar com menos saberes e não consegue ter avanços significativos, para sua idade/série, naquele ano escolar. Muitas vezes é necessário mais de um ano escolar para que os alunos cheguem no mesmo patamar de saberes que os colegas mais adiantados da sala de aula, isso quando há dos seus professores um trabalho nessa direção. Nem sempre manter a criança com a mesma turma, progredindo nas séries é o melhor, mas muitas vezes é a melhor indicação para a criança.

No diálogo com os profissionais das duas redes municipais, observaram-se muitos professores reconhecendo imediatamente o movimento da didática que usa em sala de aula, na proposta e análise apresentada. Numa avaliação, em junho de 2006, feita com os professores municipais de Paulínia que participavam de reunião oficialmente reconhecida pela Secretaria de Educação, com este grupo de estudo, diante da pergunta: Como você vê a inversão da Organização do Trabalho Didático: Avaliação, Planejamento e Execução? A resposta de 21 professores foi: “*Importante, já realizava esta inversão*”; a resposta de 8 professores foi: “*É importante planejar a partir da Avaliação*”; e mais 6 respostas indicam: “*Bom, passou-se a trabalhar/ conhecer as necessidades das crianças*” e “*Excelente, pois se planeja sobre os conteúdos e dificuldades apresentadas pelos alunos*”. Seguem-se mais 38 respostas positivas tais como o de uma professora: “*Como uma forma de democratização da escola, tendo em vista a priorização de um trabalho que vai ao encontro das possibilidades e necessidades do educando, procurando o sucesso ao invés do insucesso escolar. Além disto, faz do momento avaliativo uma possibilidade a mais*

para a aprendizagem, em contrapartida à visão de avaliação como mensuração e verificação de dados”⁷.

E diante da pergunta: As etapas de trabalho propostas alteraram sua prática pedagógica? Houve 58 respostas (56,3%) afirmativas, com várias justificativas do tipo: “Tornou a prática mais organizada, com um rumo mais concreto e com resultados positivos visíveis”; “Norteou as atividades a serem desenvolvidas”; “Enriqueceu a prática pedagógica”; “Acréscetaram-se algumas coisas em relação ao que vinha sendo feito antes”; “Já trabalhava com este tipo de proposta. Agora a escola toda está envolvida”; “Promoveu maior reflexão de uma prática semelhante”; “Estou cada vez mais procurando atividades que atinjam todos os níveis”; a “Discussão leva a maior visão de como trabalhar com as diversas dificuldades em sala de aula”. E 26 professores responderam que não houve alteração na prática, pois: “Já fazia parte da prática” (25,2%), somando-se 81,5%. O que sustenta nossa afirmação de que pertence ao movimento histórico dos professores essa inversão, não é uma proposta nova, apenas a evidenciamos e ao fazê-lo, sistematizamos.

Os professores, muitas vezes, ainda vêm no processo de manter um aluno numa série um “castigo”; assim como consideram aprová-lo para outra série, como já foi ouvido: um “crime de abandono”, ou um “prêmio pelo esforço”. Esquecendo-se de que, independentemente da turma em que ele se encontra, sempre há a possibilidade de avaliação e de planejamento a partir de seus saberes. O mais importante é o aluno estar num grupo em que possa continuar aprendendo e se desenvolvendo.

Quem melhor pode tomar esse caminho são os professores da escola por serem eles, pelo menos supostamente, os comprometidos com a educação *de cada e de todas* as crianças. Mas há sempre a necessidade de que essa decisão seja feita pelo *coletivo* para evitar rompantes autoritários. A aprendizagem não é responsabilidade apenas de um professor, não se limita apenas num ano escolar, nem seu sucesso nem seu insucesso. Portanto, na lógica social, contrapondo-se à lógica neoliberal, as decisões a serem tomadas sobre a vida escolar dos alunos da escola pertencem ao coletivo.

A escola, comprometida com as classes populares, deve partir da possibilidade teórica de que todas as crianças podem chegar ao mesmo patamar de saberes, que alguns já apresentaram. Os “mais adiantados” indicam o caminho que os “menos adiantados” em saberes escolares podem chegar. Assim, a criança “mais adiantada” abre a possibilidade para o professor alcançar o mesmo nível com as outras crianças.

Chegar, ou não, a esse patamar é a *possibilidade e o limite* que cada criança tem a cada momento da vida de aprender, mas não pode ser um limite *a priori* do adulto que com ela trabalha. Atingir, ou não, esse patamar pode exigir anos de esforço, de dedicação, isto é, de trabalho da criança e dos seus professores; por isso, não se limita a um ou outro *bom ano* escolar, a um ou outro *bom professor*; ou também pode depender é da forma como a escola reprodutora encara as crianças das classes populares, principalmente as mais penalizadas pela sociedade que se aproxima da barbárie; ou ainda, para ir mais longe, mudar a lógica da sociedade, a regra geral.

Dependerá de *uma escola* que esteja inserida na resistência ativa, que trabalhe voltada *para todas e para cada criança* matriculada, na direção planejada do conhecimento e das habilidades necessárias para aprender os conhecimentos, dos desafios dos problemas que vão surgindo para se ter a possibilidade de desenvolver a criatividade e dos valores para construção de uma sociedade, para convivência humana e condução da vida pessoal. É bom que se diga desde já que se pode ter um ou outro coletivo que assim

⁷ Não é possível citar o nome da professora, pois foi pedido que não houvesse identificação nas avaliações, nem mesmo a que escola pertenciam.

trabalhe, mas nesta sociedade atual, não teremos todas as escolas trabalhando com essa mesma lógica. Não é uma questão de forma, de método, de técnica, é a sociedade como um todo que deve ver a humanidade a partir de outra lógica. Mas há de se criar desde já essa possibilidade.

Consideramos que uma das possibilidades imediatas é: avaliar, estudar os alunos que estão na escola e descrever seus saberes, que não são iguais; pois há hoje nas escolas de ensino fundamental alunos com saberes semelhantes nas mais diferentes séries, com as mais diferentes idades e com saberes muito diferentes na mesma série.

Planejar para esses alunos, a partir do que eles trazem para a escola, pensar objetivos que possam atingir em curtos períodos, que considerem suas características enquanto classe; planejar trabalhos para que, através deles, os alunos desenvolvam um pensamento crítico da realidade e apropriem-se dos conhecimentos acumulados pela humanidade, além de se apropriarem de habilidades básicas como leitura, escrita, matemática, é a tarefa do educador que se compromete com a educação das crianças que estão na escola pública.

Propiciar ambiente em sala de aula para que todos compartilhem seus saberes, tomem decisões, formem coletivos, possam ir além do imediato e sejam respeitados em suas características particulares, lembrando que elas são frutos das condições de vida, tudo isso pode indicar um avanço nas condições de trabalho do professor e na educação das crianças da classe subalterna. Pode-se dessa forma atingir *todas e cada criança* desde que o professor parta da possibilidade de que “todos podem aprender”. Isso foi o que se observou.

Avaliar, planejar e executar são atividades que fazem parte da racionalidade humana, e no trabalho didático, seu direcionamento no sentido de atender *cada uma e todas as crianças* proporciona ao professor, que tem seu trabalho voltado para as crianças das classes populares, a possibilidade de satisfação profissional, de realização de seus objetivos.

Com esse trabalho se pensa a escola a partir do ponto de vista das crianças que estão na escola, da classe social a que pertencem, e do ponto de vista da sociedade que queremos construir com sua educação. Elas determinam o ponto de partida da ação pedagógica e dão as respostas de como agir, se for aceito o desafio de estudar, para *sentir e compreender* a criança dessa classe social e/ou as crianças com diferentes deficiências. O ponto de chegada é o currículo elaborado em resposta à sociedade a ser construída.

SISTEMATIZAÇÃO DO CURRÍCULO

A inversão da didática que vem sendo realizada no trabalho por muitos professores com as crianças da classe subalterna, no ensino fundamental, se, de um lado, é um **avanço**, em relação à proposta de partir do planejado para a série, por considerar a criança que entra na escola; por outro lado, representa um **retrocesso** quando o currículo deixa de ser considerado, é abandonado, perde-se de vista o conhecimento, contenta-se em ensinar, minimamente, algumas habilidades, ou apenas mantém as crianças das classes populares dentro da escola, brincando e longe das ruas. Esta é a contradição presente no movimento de inversão da lógica oficial da didática.

Se este é um movimento que os professores fazem para acolher as crianças, com características que antes, ou não entravam na escola, ou quando ali estavam não permaneciam; também é um movimento que traz perda de qualidade social à educação, quando se contenta com qualquer progresso da criança em relação ao seu saber inicial. Focaliza-se apenas a criança e deixa de considerar a construção da sociedade, a

importância dos conhecimentos na formação social dos indivíduos. Nessa perspectiva basta a criança “ser feliz”, isto é, mostrar-se satisfeita no imediato. É a lógica dominante, por ser a lógica da sociedade.

Faz-se necessário diferenciar a qualidade da escola para o capitalismo e a qualidade da escola para a classe subalterna, à qual chamaremos de qualidade social, e não qualidade como *produtividade* capitalista. Há sim uma qualidade social que interessa historicamente à educação da classe subalterna.

Se as “novas” pedagogias aparecem distanciando-se do conhecimento no âmbito das ideologias neoliberal e pós-moderna, que tanto favorecem o capitalismo e o sustentam ideologicamente (Facci, 2004), é exatamente este conhecimento que pode alimentar as crianças da classe subalterna e ajudar na transformação, da qual fala Snyders. Portanto, ao falar em qualidade social estamos nos referindo à *transmissão do conhecimento produzido pela humanidade às novas gerações*.

Não falamos aqui em manter de qualquer forma as crianças na escola para tirá-las das ruas, para que aparentemente sejam felizes no imediato; falamos sim na qualidade social que tem a educação quando se trabalha com os clássicos, quando se trabalha consistentemente com o conhecimento, quando se parte do pressuposto de que todas as crianças podem e devem ter acesso a esse conhecimento, falamos da possível transformação da sociedade e em conseqüência, da escola.

Falamos sim da alegria, mas a alegria produzida quando a escola “procede do mesmo modo que quando leva até o fim a explicação de um texto, ou quando extrai todas as conseqüências do enunciado de um problema e conduz **às alegrias mais dolorosas e mais fecundas**” (Snyders, 2001, p.204, grifo nosso). Mas lembrando que, como diz Snyders: “A escola não é agente de renovação, não será ela a libertadora; unicamente a pressão do proletariado pode transformar a escola; a escola avançará na medida em que, no interior da sociedade global, o proletariado atacar a divisão em classes”(1981, p.394).

Mas, por outro lado, a resistência dos professores também está presente, e quando a inversão é feita, e não se abandona a perspectiva de cumprir um currículo, de a escola cumprir sua função social, as crianças da classe subalterna têm “ganhos” importantes de conhecimento na escola. É só ler os pequenos trechos da entrevista com uma professora que trabalhou na escola de Betel de 1997 a 1999, e ao ler considerar que a curiosidade apontada é num trabalho realizado em 1997, quando as professoras chegam à escola e encontram crianças com características de fracasso escolar em sua aprendizagem:

Eu acho que aquelas crianças **tinham a curiosidade pelo conhecimento**. Então acho que Monet foi o auge, eles queriam saber se [as obras de arte] vinham de avião, de barco, se navio o que era mais rápido. Ver a imagem deles vendo a obra de arte do museu, o tamanho: o que era maior, o que era menor; às vezes questionando as informações dos monitores, quer dizer, a verdade... Esses dias eu estava lendo no jornal sobre a exposição do Picasso: o quanto os monitores são ruins, dão informação erradas para as crianças. E aí eu pensei, **bem as crianças já sabiam disso**. (Entrevista realizada em 05/06/2004, com a Prof^{ra}. Andreia dos Santos de Jesus)

E ainda em:

O conhecimento vai se processando, hoje você tem mais elementos, amanhã você tem o seguinte. Cada vez que a gente trabalha com os textos, que pede para as crianças **reescrever** [seus próprios textos], todo esse processo, a gente já tem uma outra noção de **conhecimento**. A gente não está apenas brincando para que “a forma fique bonita”. Acho que é porque

a gente produz, a gente produz, também tem isso, o grupo de professoras produz, produz conhecimento, escreve. E quando você se depara **como** as crianças aprendem, você diz: **espera, se eu quero isso, eu preciso dar essas condições**. (Entrevista realizada em 05/06/2004, com a Prof^a. Andréia dos Santos de Jesus)

As pedagogias ligadas ao “aprender a aprender”, ao “professor reflexivo”, “as competências”, aos “projetos” indicam um caminho de minimizar a importância dos conhecimentos na educação escolar das crianças, segundo análise de Newton Duarte, 2004 e de Marilda G. D. Facci, 2004; é um esvaziamento do trabalho do professor por desconsiderar a sua tarefa mais importante que é a transmissão do conhecimento. Portanto, sustentam a prática de deixar de lado o currículo, o conhecimento e desvalorizar a sua transmissão.

Assim, não basta focar o trabalho na criança, mesmo que esta esteja sendo considerada em sua totalidade, em suas condições de vida, em sua classe social; este foco nos dá apenas o ponto de partida do trabalho. Se, numa ponta, o educando deve ser considerado, estudado enquanto classe social, em outra, há que se construir um currículo, que seja elaborado, discutido e aceito pelo coletivo da escola, para garantir um efetivo processo de ensino-aprendizagem, para que ocorra de fato a apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade e que seja de modo adequado para cada uma delas.

Nesse sentido, a escola de Betel vai além da EMEF “José Dalmo”, porque seus professores trabalham de forma a alcançar uma educação de qualidade social, por envolver toda a escola num trabalho que vai além das habilidades básicas, com conhecimentos sobre a sociedade, a natureza, as artes, a literatura, de forma mais ampla e profunda destes conhecimentos. Na EMEF “José Dalmo” essa não é a marca do trabalho coletivo, mas encontra algum aprofundamento do conhecimento, isoladamente, entre uma ou outra professora.

O desafio é de elaborar um currículo que indique qual sociedade se quer construir e não elaborado como lista de conteúdo, mas como resposta à questão maior da educação. Pela fala de Freitas vê-se a amplitude do conceito de currículo:

A didática sem a visão curricular torna-se míope. É o currículo que faz a conversão **da concepção de homem e da concepção de educação no interior da ação pedagógica** e, como tal, detém, igualmente, seu potencial de crítica. A didática pode e deve igualmente fazê-lo, mas não deve prescindir da mediação curricular, sob pena de circunscrever-se à sala de aula. (Freitas, 1998, ANPED, grifos nossos)

Ao responder às questões: *que sociedade se quer construir* teremos os objetivos da educação e em decorrência o currículo; *para quem ensinar* será uma resposta advinda do estudo das crianças da escola, da descrição de seus saberes, que foram elaborados em sua classe social, pelas suas famílias e pelos professores que tiveram nas escolas por onde passaram; *o como ensinar* será uma resposta da didática, que está sendo historicamente construída: como os professores têm lidado com essas crianças diante de um currículo, seja este compartilhado, sistematizado, organizado ou ainda individualizado no pensamento de cada professor, realidade que se tem encontrado.

Luiz Carlos Freitas, 1998 traz documentos da URSS da década de 1930 e analisa:

A proposta pode ficar mais clara se verificamos o entendimento que eles têm sobre experiência social e explicitamos o desenvolvimento desta. Para

os autores, os componentes de tal experiência são: a) o **conhecimento** (da natureza, da sociedade, da técnica, do homem e do pensamento); b) as **habilidades** para usar este conhecimento de maneira ativa; c) a **atividade criativa**; e d) as **atitudes emocional-valorativas** para com o mundo, as pessoas e para si mesmo. São estas quatro grandes áreas (que não são isoladas, mas interagem) que definem o conteúdo da escola. E concluem: se "conhecemos os objetivos do ensino, sabemos o que ensinar, isto é, o conteúdo" (1998, Anped, texto disponibilizado pelo autor)

A educação visa construir a sociedade, assim o currículo indica os objetivos a serem alcançados, os valores a serem vivenciados e em decorrência indicarão os conteúdos a serem estudados, e as práticas a serem construídos pela escola, tendo em vista a sociedade que se espera ter. A educação visa à humanização da criança pela geração anterior, para que as práticas humanas, a cultura e conhecimentos acumulados sejam apropriados pela nova geração. A criança não apenas passa pela escola e dela leva informações, mas também elabora e constrói sua visão de mundo, não apenas com o que traz da família, não de forma espontânea, mas sob a intervenção dos professores, adultos, que ali trabalham, pelos conhecimentos sistematizados, organizados e objetivados, por eles; através de uma didática adequada a cada momento histórico.

Os professores e intelectuais, ligados à classe subalterna, que se assumem como trabalhadores pertencentes à mesma classe social das crianças, *almejam* um processo de ensino-aprendizagem com a formação integral dos alunos de nossas escolas; *acreditam* que todos têm a possibilidade de aprender, mesmo quando no imediato são levados a crer quase a sua impossibilidade; *apostam* seu trabalho na possibilidade de as crianças terem sucesso na aprendizagem dos conhecimentos a partir do momento em que seja garantido o direito a uma educação voltada *para todos e para cada um* e que considere suas condições sociais; e não *perdem* a perspectiva de que só o conhecimento consistente e apresentado como desafiador pode encantar os alunos; e por fim, *sabem* que não basta o direito à escola. É assim que vemos nosso trabalho.

O TRABALHO COLETIVO NA ESCOLA

A outra questão observada é que em ambas as escolas estudadas (EMEF "José Dalmo" e EMEF "Domingos de Araújo", ver texto da UNISO) os professores trabalharam coletivamente e não isoladamente. As conclusões sobre o trabalho eram tomadas nas reuniões pedagógicas, e este trabalho coletivo era o considerado. A realização e a forma de realizar este coletivo surgem espontaneamente, na escola de Betel, por decisão dos professores e da diretora. Na EMEF "José Dalmo" surge por decisão da Secretaria e as reuniões são organizadas pela orientação pedagógica. Entretanto, em ambas, as reuniões eram pagas (uma hora e meia) como hora extra, mas não eram obrigatórias, participavam as professoras que assim desejassem.

Dessa situação parte a segunda proposta feita ao movimento de resistência ativa que pode estar se delineando, é que se **supere o trabalho solitário dos professores**, e se busque o trabalho coletivo; condição encontrada nas duas escolas estudadas. Desloca-se o trabalho de um dirigindo muitos, para todos os profissionais da escola, como trabalhadores, formando um coletivo que, atenda a todas as crianças e a cada uma delas em sua especificidade, estudando-as, em conjunto, para que o planejamento vise cada uma e a execução possa atingir a todas de modo diferente, num movimento de compartilhar experiências e saberes, partindo dos problemas que as crianças das classes populares trazem para a escola, fazendo emergir a positividade da negatividade.

Além do coletivo da escola, propomos o coletivo da sala de aula; numa experiência onde não apenas o professor ensina, todos ensinam e aprendem, forma-se este coletivo, onde os alunos não estão mais sentados em fileiras (lógica da seleção individual), mas de modo a poder compartilhar, ensinar, aprender, dialogar uns com os outros. Educar a cada um, não em sua singularidade, mas em sua particularidade, como parte de um todo, de uma classe social, de um grupo que traz para a escola sua cultura, sua forma de agir e pensar.

Quem dita esse modo de ser em sala de aula? Nova concepção pedagógica? Não. É exigência da realidade, é um desafio que se apresenta a todos os profissionais da educação que almejam a educação das crianças das classes populares, para atenderem à universalização, ao número de alunos que se tem hoje em sala de aula e aos diferentes saberes com que chegam à escola. É uma proposta de resistência ativa ao movimento do neoliberalismo desenfreado.

É necessário que na sala de aula todos se ajudem mutuamente, que todos se tornem professores e alunos uns dos outros, que passem pelo processo ensino-aprendizagem, mas ao professor caberá a mediação coletiva, e tornar o processo educativo “desejado”⁸. Em todas as salas de aula há alunos com mais e com menos saberes escolares e, nesse amálgama, ganham todos nas múltiplas trocas de cultura, experiências de vida e conhecimentos, os mais diversos. Forma-se o coletivo dos professores, mas forma-se o coletivo do professor e seus alunos, para refletirem sobre a sociedade a construir.

O controle do processo educativo de “quem sabe o quê” durante o bimestre, quem ensina quem, quem é ajudado por quem, nunca está totalmente sob o domínio do professor; mas todos se beneficiarão da troca coletiva e do compartilhar, não apenas em saberes escolares, mas também em saberes de vida, em solidariedade, em relação humana. Quem ensina ganha em lógica e em satisfação de ajudar, quem recebe aprende que pode ser solidário, que pode ser ajudado. Adquire-se lógica por estar mais próximo de quem ensina. Os conflitos são comuns e, como não é do adulto com a criança, todos se superam, nem sempre ganha na argumentação quem sabe mais, mas todos ganham em aprender a se confrontar. É o que se vê nas escolas de ensino fundamental.

As condições dadas pelo estado capitalista não favorecem a educação das crianças da classe subalterna, tais condições precisam ser criadas num movimento de *resistência ativa*, por seus professores. Quando há uma gestão comprometida com a formação do coletivo ele se torna possível, mas se a gestão tem como concepção que parte dos gestores assumem o “mando”, que apenas o gestor tem a palavra final, ao restante dos professores cabe obedecer e fazer seu trabalho individual, então, estão dadas as condições para impossibilitar a formação do coletivo, qualquer que seja a escola ou a rede. Com gestores autoritários a realização deste coletivo passa a depender de haver lideranças fortes entre os professores para que se desenvolva o trabalho coletivamente, independente, e muitas vezes, em oposição aos gestores que trabalham na escola.

Se em Paulínia há a possibilidade de existir a reunião para o trabalho coletivo, por ser pago como hora extra, entretanto, este trabalho não pertence à funcionalidade do trabalho, não é considerado como parte essencial da atividade do professor; em Campinas, ele faz parte do trabalho do professor, está presente em seu salário, mas o tempo reservado à ação coletiva é apenas de duas horas aula, não são horários determinados para toda a rede, olham-se as conveniências particulares e muitas vezes não acontece.

⁸ Bernard Charlot diz: a educação é impossível, se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se [...] a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto desejáveis” (2000, p.54).

Em ambas as redes municipais de fato se impossibilita sua realização com a participação efetiva dos professores: com discussão consistente, com tomadas de decisão consciente, com trocas de idéias, com trocas de experiências, estudo efetivo dos alunos, da elaboração de planejamentos... Na maioria das vezes, o tempo reservado para as reuniões dos professores é utilizado por reuniões, chamadas de “administrativas”, quando a diretora dá avisos, distribui tarefas, repassa comunicados... São reuniões que se tornam, de fato, apenas burocráticas.

Observamos casos em que a escola organiza a reunião para um horário, em que parte, dos professores estão ministrando suas aulas. A reunião inicia-se com apenas alguns dos professores; quando as aulas terminam, aqueles professores se agregam aos demais e a reunião continua. Novo período de aula se inicia e os professores que iniciaram a reunião saem para dar suas aulas, e os outros permanecem em reunião. Mostra-se ao professor que estar ou não em todo período da reunião é desnecessário, o importante é quem dirige a reunião.

Há outro caso observado em que a reunião é suspensa, por não contar naquele dia com a presença de um dirigente. Mas como se a ausência de uma pessoa impossibilitasse que o coletivo discutisse, trabalhasse e tomasse as decisões necessárias. O que espanta é que o coletivo *poderia* trabalhar e *consta* do planejado que o assunto da reunião suspensa diz respeito ao trabalho dos professores, que estão em sala de aula, como é o caso de planejar atividades didáticas.

A “má organização” da escola para a formação de um real coletivo não é responsabilidade dos professores, é “má administração” escolar que propicia a não realização desse trabalho e que está de acordo com a desqualificação do trabalho do professor enquanto intelectual. Faltam políticas públicas, para que a organização pedagógica da escola trabalhe na direção de seus objetivos. Quando se quer, dentro do trabalho, que cada um seja atendido em sua individualidade, ninguém ganha, todos perdem e o objetivo do trabalho não é realizado. Quando se tem como concepção que apenas os que trabalham na administração têm o mando, torna-se impossível pensar em educadores dentro da escola.

A importância do coletivo foi indicada por uma professora de Betel que saiu da escola em 1999, e foi para outra cidade:

E eu queria ir para escola pública, eu ia poder trabalhar no que eu acreditava. Mas achando que o que era importante era o trabalho que eu fazia na minha sala e não na escola como um todo. Acho que é **uma arrogância**. É pela nossa própria formação, até os professores da UNICAMP falavam isso, “fecha a porta da sua sala, a sala é sua, faz o que você quiser, deixa a escola, se você for competente você faz o seu trabalho”, hoje, discordo plenamente disso. (Entrevista realizada em 05/06/2004, com a Prof^a. Luciane Vieira Palma)

E mais:

As reuniões semanais, os lanches que a gente fazia, era muito legal cada uma levava uma coisa diferente, a gente fazia reunião de verdade, o conselho era muito legal, nunca vi em outra escola, discutia-se criança por criança, independente dela ser um gênio ou ter uma dificuldade qualquer, que a gente achasse mais importante, discutiam-se todas, via-se o material da criança, as sugestões, para fazer o seu trabalho, principalmente no começo a gente não tinha medo de ouvir sugestões, as pessoas conheciam seu trabalho. (Entrevista realizada em 05/06/2004, com a Prof^a. Luciane Vieira Palma)

Mas também aparece na avaliação feita pelas professoras, em junho, em Paulínia, principalmente a fala de uma professora que diz: “Troca de experiência e trabalho coletivo devem ser enfatizados. Por mais que seja difícil, **o trabalho coletivo precisa ser recuperado**, para fazer com que o trabalho do professor seja menos solitário e ganhe mais expressão e força social”.

É uma necessidade histórica, o trabalho coletivo, mais do que uma exigência das secretarias, que, pelo contrário, parecem desejar a desmobilização, é o professor que deve criar as condições para que ocorra e exigir o pagamento desse trabalho.

É importante também considerar que, se em Paulínia o contato do grupo foi direto com os professores e não através da orientação pedagógica ou direção, em Campinas, o diálogo foi feito com a orientação e coordenação pedagógica; a orientação é que levava a proposta aos professores. Parece ser esse o fator importante na compreensão da análise e proposta feita pelo grupo. É necessário que não seja entendido como nova proposta pedagógica, apenas a sistematização consciente do que já vem ocorrendo, e possibilidade para que os professores sistematizem o que já fazem, tenham maior domínio sobre a didática da escola, e dados para contrapor interferências externas.

Em Campinas, atuamos no Departamento Pedagógico por convite de sua Diretora, Dr^a Prof^a Helena Costa Lopes de Freitas. Foi possível, num período de cinco meses, falar diretamente com professores de apenas 14 escolas das 42, isto é, 33,3%, e nem sempre com todos os grupos de professores destas escolas, na maioria das vezes com professores de 1^a a 4^a série. Se os professores, pelas informações que chegaram ao Departamento Pedagógico pela orientação e coordenação pedagógica, em sua maioria, sempre disseram que a inversão da lógica da didática correspondia ao que faziam, por outro lado, havia sempre a questão da dúvida: o que virá atrás desta proposta, um maior controle, uma avaliação do professor? Esta observação corresponde ao que Cunha (2001) aponta como consequência grave das mudanças de padrão de gestão da rede pública:

a desconfiança que os professores desenvolvem diante das mudanças que lhes acenam a cada início de gestão. Os docentes e os especialistas em educação desenvolvem uma sábia resistência diante dos intentos mudancionistas, já que não sabem quanto tempo vão durar. Uma consequência derivada é que esse hábito de resistir às mudanças inconseqüentes acaba por se fixar e fazer com que não se aceite até mesmo as políticas educacionais mais sábias e apropriadas. (2001, p.474)

Em Paulínia, o contato ocorre direto e sistematicamente com os professores de 1^a a 4^a série do ensino fundamental. E, para surpresa do grupo de estudo, a compreensão dos professores, observada na avaliação realizada, foi maior do que se esperava, pois a “fala” da direção e orientação com a Secretaria de Educação era a de que havia maior resistência. Na verdade, não há grandes dificuldades de compreenderem a proposta e muitos professores percebem que a mudança é na lógica oficial, e que não havia mudança na didática, apenas oficializávamos o que já ocorria, para que, ao final do processo, não se voltasse à situação anterior e para considerar o trabalho do professor realizado no período.

Em Campinas, apesar de não ter dados de avaliação, algumas orientadoras trouxeram informações que os professores compreenderam bem o que ocorreu, como um processo o qual eles já faziam, conduzidos por eles, apenas sistematizado após ter sido evidenciado o mesmo.

Em ambas as redes ocorrem fenômeno semelhante: há uma avaliação positiva em fazer em conjunto a avaliação inicial, a indicação é que une o grupo de professores;

entretanto, em algumas escolas, a orientação pedagógica atrasa o processo e a avaliação perde o valor para o planejamento, por exigir que refaçam-na em vez de partirem rapidamente para o planejamento do trabalho.

O difícil para todos, professores e orientação nas escolas, é assumir que ao final do período a avaliação é novamente inicial e não final do trabalho. A nossa conclusão é que *pesa sobre todos os trabalhadores a cultura oficial*. Não temos a avaliação de Campinas, pois deixamos o trabalho em junho de 2006, mas temos indicações importantes, tais como: 79,6% dos professores de Paulínia que responderam à avaliação dizem que realizaram trabalhos diversificados para atingirem todos os alunos da classe; há uma resposta que indica que “*Ainda é preciso tempo e continuidade para que se consolide. Não é fácil pensar e trabalhar assim; mas é mais justo, honesto e condizente com seres humanos que vivem, pensam e fazem história*”, e outras semelhantes a esta.

É preciso tempo para fazer *coletivamente* o que ainda não faziam, que é: não fazer ao final a avaliação como seleção, pois a inversão, como foi visto, é realizada ao iniciar o trabalho didático, não oficialmente. É sair da lógica do capital: só continua no sistema escolar quem demonstrar *talento*. Fazer coletivamente é a possibilidade de se vencer minimamente a lógica do capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de conclusão, cabe enfatizar que o grupo que estuda a Organização do Trabalho Didático pauta seu trabalho em quatro pontos fundamentais: na inversão da lógica da organização do trabalho didático; no estabelecimento do coletivo na escola e na sala de aula; no trabalho significativo dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade; na consideração da criança dentro do contexto histórico-social em que esta se encontra, ou seja, sua classe social.

Finalmente, cabe perguntar quem pode ganhar nesse movimento histórico de inversão da didática, quem pode ganhar com a formação do coletivo e da resistência às políticas neoliberais de abandono do conteúdo na escola?

Ganham os professores, aqueles que estiverem interessados na educação da classe subalterna, por considerarem as crianças dessa classe com o que trazem de saberes para a escola; por trabalharem com seus pares, ganhando apoio; não se desgastando com o *vai-e-vem* da didática; e principalmente por conseguirem melhores resultados e poderem assumir suas posições de intelectuais do trabalho.

Mas também as crianças dessa classe social que estão na escola, por terem suas aprendizagens, cultura, experiências de vida e lógica consideradas e por se depararem com um trabalho que faz aumentar as possibilidades de aprendizado e não banaliza os conhecimentos acumulados da humanidade; ganham tanto as crianças que têm maior possibilidade de aprenderem, com maiores saberes escolares, com maiores condições de aprofundamento do conhecimento e aquelas que têm necessidade de tempo maior para essa aprendizagem ocorrer.

Por isso, todas as crianças, de todas as classes sociais, também ganham. A escola aprende a lidar com os frágeis no aspecto emocional, com as diferentes deficiências, com os mais desenvolvidos, com as camadas populares, com os que não têm apoio do adulto na família, enfim, com as características que nos constituem como seres humanos.

Só não podemos esquecer, como diz Sanfelice, que: “Nós, educadores, também somos destes novos tempos, embora nem tudo seja novo e nem todo novo seja revolucionário” (Sanfelice, 2001, p.11). Dessa forma, continuar a pesquisar se apenas indica uma mudança formal ou se ocorre uma mudança que favoreça realmente as crianças

do proletariado é questão a que se propõe este grupo de pesquisa. E ainda seguindo o pensamento do referido autor: “Princípios, como o de *superação* e *tensão*, são fundamentais. O primeiro porque indica que toda evolução resulta de uma fase anterior menos desenvolvida e o segundo porque estabelece que entre qualquer forma e o que ela é também há o vir a ser (2005, p.72)”.

Apresentamos três desafios a serem enfrentados, hoje, pelos professores, pelo que já se viu fazer os que mais se aproximaram de uma educação escolar que beneficie as crianças das classes populares nesta nossa sociedade: o primeiro é de **assumir conscientemente a inversão da lógica da didática** de modo a não voltar ao final do processo para a outra lógica, a da seleção, da exclusão, ter registro de como está seu aluno e o quanto progride; o segundo desafio é planejar **a educação com qualidade social** superando a visão de apenas “acolher”, da concepção de esvaziamento do trabalho do professor, e trazendo qualidade social e aprofundamento ao conhecimento trabalhado com os alunos; e **o terceiro desafio é o de trabalhar coletivamente**.

Deste terceiro desafio, a ser enfrentado pelos professores comprometidos com as crianças das classes populares, depende a superação dos outros dois desafios anteriores. O desafio do coletivo da escola é trabalhar com um par dialético: estudo das crianças em seus saberes escolares e um currículo elaborado, discutido e acordado por seus professores para a construção consciente de uma sociedade humanizada. A resistência ativa depende objetiva e subjetivamente, dentro e fora da escola, de se conseguir construir este coletivo.

Os trabalhos das escolas, em seus “bons períodos”, quando melhor atendem seus alunos das classes populares, acontecem quando conseguem formar um coletivo em que todos aprendem com todos, todos se apóiam, planejam suas ações em conjunto e chegam a ter a satisfação de observar crianças com três, quatro anos de escola sem nenhum progresso, aprender e se desenvolver rapidamente. Mas há de se ficar claro que essas escolas fogem da lógica capitalista: se não ganha não faz, se não mandam ou não pedem é desnecessário. Há de se lembrar que: só pagam, só controlam o que querem que se faça.

O trabalho, desenvolvido pelas duas escolas estudadas, mostra outra nova possibilidade para as crianças das classes populares e para os professores comprometidos com sua educação escolar.

Enfim, não é uma nova proposta pedagógica, é o que vêm fazendo os professores que se aliam às crianças da classe subalterna, como intelectuais que se aproximam, aprendem, e procuram sentir como elas sentem e pensam; a mudança é uma exigência do constrangimento causado à escola pela presença das crianças das classes populares.

O trabalho coletivo é o ponto mais vulnerável da escola atual: por ser este trabalho que irá favorecer as crianças das classes populares; por dar sustentação à Escola Pública; por criar a possibilidade de se fazer uma educação com qualidade social; por trazer respeito e dignidade ao trabalho do professor, não tomado individualmente, mas como sujeito coletivo; por todas essas razões e outras econômicas, o capitalismo não investe nessa possibilidade.

Agosto de 2006.

Fontes primárias orais, gravadas e transcritas

Arquivo das autoras:

JESUS, A. dos S. de. Entrevista realizada em 05/06/2004.

PALMA, L.V. Entrevista realizada em 05/06/2004.

SALATTI, R. de C. Entrevista realizada em 13/05/2004.

Referências bibliográficas

- ALVES, G.L. *A produção da escola pública contemporânea*. Campinas: Autores Associados, Campo Grande: Ed. UFMS, 2001.
- ALVES, G.L. *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. www.mec.gov.br (acesso em 25/3/2006).
- BETINI, M.E.S. Uma escola em Betel: relações, práticas, alunos, famílias e professoras-1997 a 2000. 2004, Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed editora, 2000.
- COMENIUS. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CUNHA, L.A. *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Ed. Da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 4ª ed., 2001.
- DUARTE, N. (org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- FACCI, M.G.D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2004.
- FREITAS, L.C. de (1998). “Interações possíveis entre a área de currículo e a didática”. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, 1998, Caxambu, texto disponibilizado pelo autor em 2006.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares, São Paulo: Boitempo, 2005.
- SANFELICE, J.L. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, J.C. (Org.) *Globalização, pós-modernidade e educação*. Campinas: Autores Associados; Caçador: Universidade do Contestado, 2001, p.3-11.
- SANFELICE, J.L. Dialética e pesquisa em educação. In: Lombardi, J.C. Saviani, D. *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados, 2005, p.69-94.
- SNYDERS, G. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Ed. Paz e Terra: São Paulo, SP, 2001.
- SNYDERS, G. *Escola, classes e luta de classes*. 2ª edição, Lisboa: Editora Moraes, 1981.
- SAVIANI, D. A. *Nova Lei da Educação: LDB, Trajetória, limites e Perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 2ª edição, São Paulo: Ed. Livraria Martins Fontes Editora LTDA, 1988.
- ZOTTI, A.S. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.