

JOSÉ — DE DIA ALUNO DA ESCOLA,
DE NOITE MENINO DE RUA

Regina Leite Garcia

José, aluno de uma escola pública, cursava a 4^a série do ensino fundamental.

A escola estava localizada num bairro de classe média da cidade do Rio de Janeiro, cercado de morros e favelas, além de na parte baixa do bairro haver um número grande de casas de cômodos, forma de ocupação pela população pobre de antigos casarões abandonados pela aristocracia carioca decadente.

Sua professora, Joana, jovem de classe média, pouco experiente, tanto das coisas da vida, quanto das coisas da escola, num determinado dia, procurou a orientadora educacional, pedindo-lhe auxílio. Segundo ela, José chegava atrasado quase todas as manhãs, o que lhe parecia desinteresse de sua parte. Seu desinteresse era tal que muitas vezes chegava até a dormir na sala de aula. E — o que considerava mais grave

— não fazia os deveres de casa. Embora ela já houvesse chamado “o responsável”, ninguém apareceu. Sem saber o que fazer, buscou o auxílio da orientadora, “especialista” em resolver os problemas dos alunos.

Marta, a orientadora educacional, surpreendeu-se, pois, ao chegar à escola, convidara os professores para uma reunião, em que deixara claro, ou pelo menos acreditava ter deixado claro, que o papel da orientação educacional não era mais de “atendimento de caso”, como por tanto tempo fora. Fizera a crítica do papel que a orientação educacional cumprira na manutenção do *status quo*. Após fazer a crítica teórica de tal ação conservadora, apresentara a nova orientação educacional, comprometida com a construção coletiva de uma escola de qualidade para a classe trabalhadora. Mostrara como e por que a orientação educacional e a supervisão haviam sido criadas, que papel haviam cumprido, e quais os fundamentos teóricos e a ideologia subjacentes às ações dos dois “especialistas”. Recuperara a trajetória desses profissionais, que partiram de uma ação conservadora baseada no psicologismo, no caso da orientação educacional, e no tecnicismo, no caso da supervisão. E, no momento atual, aproximaram-se, atuando, ambos, numa linha sociopolítico-pedagógica.

De controladores, o supervisor do trabalho docente e o orientador dos comportamentos punham-se a serviço dos professores e dos alunos, no sentido de que os professores melhor ensinassem para que todos os alunos aprendessem, pois para isso é que há escola.

No entanto, apesar do discurso enfático da orientadora, eis que lhe aparecia “um caso” a ser resolvido.

Em conflito, Marta pôs-se a pensar sobre o que fazer, pois se nada fizesse, naturalmente cairia no descrédito dos professores. Por outro lado, se se deixasse seduzir pelo apelo da professora, mordendo a isca do “atendimento de caso”, nunca mais sairia das demandas de quem nem sempre sabe como lidar com o que lhe parece “o aluno-problema”.

Sem saber o que fazer, a orientadora levou o “problema”, agora problema seu, para ser discutido na reunião de coordenação de orientação educacional, em que todas as orientadoras se reuniam quinzenalmente para trocar experiências, aprendendo umas com as outras e todas com a coordenadora, responsável pelo processo de educação continuada do grupo de orientadoras educacionais do município do Rio de Janeiro.

Da reunião saiu, não só com uma ideia, mas com a certeza de que aquelas reuniões eram, como afirmara sua colega, um momento de renovação de esperanças e confiança... assim como uma bola, que se enche de gás nas reuniões e que vai se esvaziando durante os 15 dias de solicitações e desgastes na escola.

A ideia que levou consigo foi sugerida por uma de suas colegas orientadoras que, lembrando-se de sua experiência com arte, dera-lhe a ideia de criar um Núcleo de Arte, estratégia para, sem deixar de atender à solicitação da professora ansiosa, não cair na armadilha do “atendimento de caso”.

Ao chegar à escola, procurou a diretora e lhe solicitou um espaço para criar o Núcleo de Arte, onde “atenderia as crianças encaminhadas pelas professoras”.

Com a aquiescência da diretora, começou a listar o material indispensável para iniciar as atividades. Procurou também parcerias para o trabalho, conseguindo adesão imediata da supervisora, da bibliotecária e da professora de arte.

E puseram-se a trabalhar.

Com José, vieram outras crianças. E começou o Núcleo de Arte da escola a funcionar, o que veio a provocar significativas mudanças pedagógicas, objetivo maior de Marta. Aliás, ela escrevera em seu diário de campo no dia em que a diretora concordara com sua ideia:

O que importa, de fato, não é “resolver o caso encaminhado pela professora”, mas criar na escola um clima de coconstrução, ou melhor, de reorientação curricular. Este é o objetivo maior de meu trabalho — atuar junto com a supervisão, no sentido de provocar a discussão coletiva da prática pedagógica, contribuindo assim para a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido na escola.

É destas mudanças que me ponho a falar, já que estou certa de que elas nos darão pistas em relação às possibilidades de uma ação pedagógica conjunta, supervisão e orientação educacional, na escola.

O Núcleo de Arte

As crianças chegavam ao Núcleo de Arte após o término do horário das aulas, para as do primeiro turno, e antes do início das aulas, para o grupo do segundo turno. Vinham cheias de alegria e encontravam a orientadora, a supervisora, a bibliotecária e a professora de arte, igualmente cheias de entusiasmo pela nova atividade, que começou a despertar a curiosidade de todos na escola.

A diretora forneceu o material tradicionalmente considerado “material de arte”, como lápis, pincéis, tintas, tesouras, cola, papel etc. A supervisora e a orientadora mobilizaram os professores e os alunos para que trouxessem “material de sucata”, a se transformar em material de criação. Chamaram também os pais para uma reunião, em que explicaram o tipo de trabalho que realizariam, solicitando sua colaboração. Pediam tudo o que não tivesse uso, pois o aparentemente inútil tornaria-se utilíssimo, redefinido que seria no Núcleo de Arte. Foram aparecendo caixas de ovos, copos de iogurte, jornais velhos, caixas de papelão, restos de pano, de lã, de linha, de algodão, lâmpadas queimadas, pilhas velhas, roupas velhas, sapatos velhos, chapéus velhos, e tanta, tanta coisa, que pela variedade desafiava a imaginação das professoras e das crianças para o seu reaproveitamento.

Além do material trazido pelas crianças e pelas professoras, acrescido aos materiais comprados pela diretora, foi realizada uma excursão pelo quarteirão em que estava localizada a escola.

Desse passeio, foram trazidas novas contribuições: cachos de madeira oferecidos pelo marceneiro da esquina, pedaços de metal oferecidos pelo mecânico da oficina de automóveis da outra esquina, copos e sacos de papel do botequim, folhas secas encontradas na calçada. Esses materiais, e outros que foram sendo anexados posteriormente, constituiram-se no acervo do Núcleo de Arte.

O sucesso da excursão fez com que vez por outra o grupo excursionasse pelos arredores da escola, não apenas em busca de novos materiais para o Núcleo de Arte, mas também, em busca de “inspiração”. E, o que é mais importante: algumas professoras, estimuladas pelo

resultado da excursão do grupo do Núcleo de Arte, tiveram coragem de ousar sair da sala de aula e ganhar o espaço da rua, transformando-o em espaço pedagógico. As descobertas feitas pelas turmas na rua transformavam-se em conteúdos pedagógicos, enriquecendo os conhecimentos formais, a que em geral as professoras estão submetidas.

Abriam-se as portas da escola, ampliava-se o universo cultural de professoras e alunos, enriquecia-se o currículo. Recuperava-se o elo perdido escola-vida. Os ensinamentos sem sentido tornavam-se aprendizagens significativas na unidade dialética teoria e prática.

As atividades do Núcleo de Arte passavam por desenho, pintura, recorte, colagem, esculturas, teatro de máscaras, de fantoches, música, e tudo aquilo que surgisse como possibilidade de criação/recriação. Do já-conhecido de alguns, abriam-se para o desconhecido de todos, o que só era possível pelo clima de confiança e de desejo comum que se instalara no grupo.

Inicialmente constituído de “crianças-problema” encaminhadas por professoras, o grupo foi se diversificando, rompendo com o estigma da “doença a ser curada”, tornando-se apenas um espaço prazeroso, em que as crianças vinham criar coletivamente, independentemente dos “problemas” que pudessem ter, ou que se acreditava que tivessem.

O resultado do trabalho desenvolvido no Núcleo de Arte começou a ser levado para as reuniões pedagógicas promovidas pela supervisora e pela orientadora. As professoras que inicialmente se mostravam curiosas apenas em saber sobre seus alunos foram se interessando pelo trabalho de arte e suas possibilidades pedagógicas.

Desdobramentos do trabalho no Núcleo de Arte

Por solicitação das professoras, começaram a ser discutidas as potencialidades de um trabalho de arte, seus fundamentos teóricos, metodologias mais adequadas, técnicas de fácil uso, uso de diferentes técnicas com possibilidades diversas. A arte como linguagem expressiva

e comunicativa. A arte como enriquecimento à aprendizagem da linguagem escrita. A arte como fonte de prazer. A arte como recurso pedagógico. A arte como conhecimento.

À medida que as professoras percebiam mudanças em seus alunos, iam se interessando mais e mais por um trabalho que até um certo momento parecia meio misterioso, ou sem sentido, quem sabe?

A frequência às reuniões pedagógicas ampliou-se. As perguntas mudavam de qualidade. De um ingênuo “O que é que vocês descobriram dele?” ou “Você não acha que precisa chamar a mãe para levar esta menina a uma psicóloga?”, avançavam para “Como eu poderia fazer na minha sala de aula para que as crianças se tornassem mais interessadas?” ou “O que posso fazer para tornar a minha prática pedagógica mais criativa?”, chegando a: “Será que vocês me ajudariam a fazer um trabalho mais criativo?”

O primeiro pedido de auxílio veio de uma professora da 1ª série e de uma professora da 4ª série. A supervisora foi em auxílio da professora da 1ª série e a orientadora pôs-se à disposição da professora da 4ª série.

A supervisora ajudou a professora-alfabetizadora a replanejar seu trabalho, incorporando a literatura e o desenho, a pintura e a modelagem, o recorte e a colagem, a música e o teatro como linguagens em si, e como conteúdos de alfabetização, enriquecendo o processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Acompanhava a professora diariamente, observava as crianças em interação e em situações de interlocução e de coconstrução, intervinha, participava, sugeria. Ao final de cada aula, discutiam o realizado e planejavam o próximo passo com base nos resultados. Os progressos observados nas crianças encorajavam a professora a ousar mais. O suporte da supervisora dava-lhe mais segurança. Tratava-se, afinal, de uma experiência compartilhada.

A professora começou a registrar seu trabalho, e seus registros eram discutidos nas reuniões pedagógicas, o que foi provocando uma saudável emulação entre as professoras-alfabetizadoras. Da tradicional cartilha, as professoras iam se valendo de livros de literatura infantil, de

revistas, de histórias em quadrinhos, de jornais e revistas. Instituiu-se a troca de correspondência, e Freinet foi introduzido às professoras que, entusiasmadas, passaram a discuti-lo em suas reuniões quinzenais. De Freinet partiram para Paulo Freire. E as reuniões, de simples trocas de experiências, tornaram-se um grupo de estudo. Novos autores iam sendo introduzidos à medida que se tornavam oportunos para o momento e para os desafios enfrentados pelo grupo. A teoria passava a ter sentido para o grupo, algumas vezes por cumprir uma função explicativa, outras vezes por se tornar aplicativa.

A qualidade das aulas mudou, a qualidade das produções das crianças mudou, a qualidade da alfabetização mudou. E neste processo de mudanças, mudava também a professora. A cada resultado avaliado, aumentava sua autoconfiança, e, por consequência, aumentava também sua coragem de ousar. Tornar-se criativa exige coragem e segurança.

As produções das crianças eram trazidas à luz da teoria nas reuniões quinzenais. A cada novo desafio (não compreender o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças tornou-se um desafio), a supervisora apresentava novos aportes teóricos que pudessem dar conta da situação que desafiava os conhecimentos pedagógicos das professoras-alfabetizadoras.

O grupo ia construindo sua competência docente coletiva e um forte compromisso comum com seus alunos.

O mesmo se deu com a professora da 4ª série, a professora de José. Tendo procurado a orientadora educacional para “resolver o problema de José”, foi descobrindo novas possibilidades de atuação, não apenas com José, mas com sua turma toda.

À medida que a orientadora lhe trazia os resultados de seu trabalho com José, seja as atividades de arte, seja as entrevistas realizadas com José e com sua avó, a realidade vivencial do menino lhe ia sendo revelada, o que, até então, era-lhe desconhecido.

O mundo da miséria, até então conhecido apenas através de notícias de jornal, de filmes ou de romances realistas, ia invadindo o universo protegido da moça de classe média, tornada professora.

José era órfão de pai e mãe, e vivia com a avó materna, velha e pobre. Moravam os dois num cortiço, onde ocupavam um quarto, compartilhando o banheiro e a cozinha com os demais inquilinos, tão pobres quanto os dois. Sobreviviam da venda de doces que a avó fazia durante o dia e que José vendia à noite. É evidente que, enquanto não vendesse todos os doces, José não voltava para casa. Isto o obrigava a ficar perambulando pelas ruas até muito tarde, tendo por companhia bêbados, prostitutas e meninos que vagavam pelas ruas como ele próprio.

No entanto, apesar de voltar frequentemente de madrugada, não deixava de ir à escola na manhã seguinte. Chegava atrasado, sim, mas chegava. Às vezes adormecia enquanto a professora dava aula, mas lá estava.

Era evidente o valor que José dava à escola. Talvez sua presença insistente se devesse à sua expectativa de melhorar de vida por meio do que pudesse aprender na escola. Afinal, a ideologia da ascensão social, via educação, é fortemente internalizada pela população. Ou talvez fosse à escola apenas para merendar, quem sabe, a sua única refeição, ou pelo menos como uma possibilidade de economizar o pouco de que dispunham, ele e sua avó. Seja qual for a verdadeira razão para a presença diária de José na escola, este era um dado definitivo para a orientadora. E foi com este dado que ela procurou reverter a idiossincrasia da professora.

O processo de mudança da professora foi lento e cheio de contradições. É como afirma Agnes Heller em relação aos preconceitos: demanda muito tempo para que desenvolvamos uma atitude crítica em relação aos esquemas recebidos, e, frequentemente, não se chega à libertação dos preconceitos. A professora, como já afirmei, jovem de classe média urbana, protegida contra os “incômodos da miséria”, trazendo consigo representações rígidas do “bom aluno”, como poderia se abrir para compreender a situação de José, que fugia aos padrões de normalidade por ela internalizados?

Para Joana, aquele menino era desinteressado, pois quem está interessado é assíduo, pontual, atento. José chegava atrasado à escola, não trazia os deveres de casa feitos, chegando algumas vezes a ador-

mecer em plena aula — “evidências de desrespeito e desinteresse”. Desinteresse, desrespeito, ou o genérico “problema”, o fato é que alguma coisa o menino tinha, que só um especialista deveria poder diagnosticar. Compreender a situação de José e os seus motivos exigiria de Joana abrir-se de seu universo cultural fechado e preconceituoso. O caminho mais fácil era, portanto, o de encaminhar o “problema” para a orientadora educacional.

Foram necessários tempo e evidências empíricas, além do respaldo teórico, para que a professora pudesse lentamente ir se abrindo para outras visões de mundo, diferentes das que lhe haviam ensinado em sua história vivencial e profissional. Isto porque, além dos preconceitos de classe média, ela carregava a visão estereotipada aprendida em seu curso de formação de professora, em que haviam lhe ensinado que tudo o que foge a uma pseudonormalidade é anormalidade, e precisa ser tratado. José não era igual ao modelo de aluno que aprendera no Instituto de Educação. Como aceitá-lo em sua diferença, se para ela o mundo era homogêneo, sem lugar para as diferenças? Antes de preocupar-se com sua aprendizagem, era preciso que a orientadora tratasse de sua “doença”, para então, e só então, ela poder atuar como professora. Daí tê-lo encaminhado para o SOE (Serviço de Orientação Educacional), onde a especialista competente o atenderia, preparando-o para o mundo harmonioso da normalidade, sua sala de aula, onde, caminhando juntos pelos mesmos caminhos, todos devem aprender.

Consciente da situação a ser enfrentada, a orientadora usou toda sua sensibilidade para ir trazendo a realidade vivencial de José, com cuidado para não desqualificar a professora, ao mostrar uma outra verdade que, obviamente, punha por terra a verdade acreditada por Joana. Trouxe, por exemplo, dados da situação familiar e econômica de José: como vivia, de que vivia, com quem vivia, onde vivia. Trouxe trabalhos realizados por José, desenhos, pinturas e colagens, em que ficavam claras a importância que para ele tinha a escola, e a condição miserável em que ele vivia. Trouxe situações dramatizadas pelo menino, em que ficava evidente sua experiência de menino de rua, solto por ruas e praças, exposto ao perigo e preso à responsabilidade de garantir o sustento de sua pequena família. Em todas as situações, José revelava

criatividade, responsabilidade e empenho em levar os compromissos assumidos a termo. Aos poucos ia se revelando um outro José, até então desconhecido de Joana.

Mas José não se limitava a se mostrar em suas produções; ele abria as portas de um mundo ignorado pela professora, que a obrigava a pensar e a fazia sofrer, às vezes, e a se defender, outras vezes. O impacto das descobertas foi provocando mudanças em Joana, até que um dia ela irrompeu pelo SOE, dizendo: “Agora quem precisa de atendimento sou eu!”

De uma longa e penosa conversa surgiram o desejo de mudar a prática pedagógica e o pedido de auxílio.

Daí em diante, Marta passou a frequentar a sala de aula de Joana, e juntas iniciaram um trabalho com as crianças, entre as quais se encontrava José.

Começaram com o *Flicts*, de Ziraldo. O livro possibilitou um rico projeto, que se estendeu por um mês. Fizeram leituras pictóricas, criaram textos individuais e coletivos, dramatizaram, criaram músicas com vozes e instrumentos, realizaram experiências com cores, pesquisas sobre bandeiras e sobre países, compararam línguas diferentes (português, francês, inglês) e escritas diferentes (a escrita árabe, a chinesa, a nossa), estudaram povos e culturas diferentes. Por caminhos diferentes, estudavam matemática, história, geografia, ciências, estudos sociais, arte e língua portuguesa. Mas a grande diferença podia ser percebida nas expressões de prazer das crianças e da professora. Professora e alunos descobriam o grande prazer de conhecer e de criar.

Assim como a supervisora fizera com a professora da 1ª série, a orientadora foi, pouco a pouco, deixando a professora a sós com seus alunos. Ambas pretendiam que as professoras fossem conquistando maior autonomia, na medida em que se percebessem capazes de atuar mais criativamente. Deixar as professoras a sós com seus alunos não significava abandoná-las, mas lhes abrir espaços de ação mais independente, embora se mostrassem sempre disponíveis para a troca, a discussão e o suporte teórico e afetivo.

A escola vai mudando

Das primeiras mudanças, ainda em nível individual — uma professora, alfabetizadora e uma professora de 4ª série —, foram se dando mudanças mais amplas, mais abrangentes, mais no nível coletivo da escola. Este era o objetivo comum da supervisora e da orientadora.

Mudanças coletivas só podem se dar no coletivo. E o espaço do coletivo na escola são as reuniões pedagógicas, que já aconteciam por iniciativa da supervisora e bem antes da chegada da orientadora.

As reuniões pedagógicas aconteciam quinzenalmente, e delas participavam professores do ensino fundamental, nem todos, mas um número razoável. É mais fácil conseguir a participação das professoras de 1ª a 4ª série. Sua dedicação é exclusiva a uma turma. Mesmo quando trabalham em outra escola, ficam na mesma escola durante o turno completo e todos os dias. Só têm a responsabilidade de uma turma em cada escola e sentem esta turma como “sua turma”. Enquanto isto, os professores de 5ª a 8ª séries vivem correndo de uma escola para outra, e nessa corrida sobra pouco tempo para reuniões, quando não falta tempo para planejar e até para conhecer cada aluno. São verdadeiros mascates pedagógicos, correndo de uma escola para outra, com sua pastinha pedagógica.

Em matéria de reunião só o Conselho de Classe, e, assim mesmo, dependendo do dia e do horário.

E seria possível exigir tanto de quem, para sobreviver, tem de correr contra o tempo, pois se não correr, o salário corre mais rápido do que o tempo, e acaba antes de chegar o final do mês?

Quando faço a crítica ao aviltamento salarial dos professores e às condições de vida e de trabalho a que foram condenados, não estou fazendo a apologia do “pro que ganho faço muito”, mas estou querendo dizer que não é possível escola de qualidade com professores mal pagos. Estou, na verdade, querendo dizer que o professor mascate foi produzido socialmente, como parte do quadro de destruição da escola pública. E que ele é tão vítima quanto os seus alunos.

Esses professores poucas vezes compareciam às reuniões pedagógicas, embora dessem uma contribuição interessante quando estavam presentes. Eram mais politizados e traziam questões mais ligadas ao contexto social e econômico e às condições de trabalho a que estavam submetidos os profissionais da educação. Eram mais reivindicativos e denunciavam uma certa postura assistencialista entre algumas das professoras primárias. Reclamavam muito da falta de base de seus alunos, colocando a culpa nas professoras das séries iniciais, que não teriam ensinado o que seria indispensável para que as crianças pudessem entender os conteúdos específicos de suas disciplinas, para que tivessem desenvolvido hábitos de estudo, para que tivessem adquirido a capacidade de estudar com autonomia.

À medida que as reuniões foram ganhando sentido para o grupo de professores, a frequência foi aumentando. Comentários de corredor, de sala de professores, de entrada e de saída de turno, de encontros casuais iam fazendo a "propaganda" das reuniões pedagógicas e do trabalho da supervisora e da orientadora educacional. A diretora, até então ausente das reuniões, passou a frequentá-las.

Com a presença da diretora nas reuniões pedagógicas, o processo decisório foi se tornando um pouco mais democrático, saindo do gabinete e das mãos exclusivas da diretora para a decisão compartilhada.

Reavaliando a avaliação

Com o aprofundamento das discussões nas reuniões pedagógicas, o grupo chegou ao ponto nodal da escola: o sistema de avaliação.

A avaliação sempre se dera por meio de provas, testes, exercícios, e, algumas vezes, de observações dos professores, cujos resultados eram quantificados, e transformados em notas. Os Conselhos de Classe eram os momentos de apresentação dos resultados e, no máximo, de confronto das diferentes avaliações realizadas pelos professores. Eram momentos decisivos, pois ali se definia quem seria aprovado e quem seria reprovado. Alguns professores, mais conscientes, trocavam informações sobre

os alunos, discutiam os progressos de cada aluno, e, ao final, decidiam coletivamente. Outros, menos comprometidos, ou mais pressionados pelo exíguo tempo de que dispunham em sua luta pela sobrevivência, limitavam-se a entregar para a supervisora as listas de suas turmas com as notas relacionadas, sem dar à supervisora qualquer espaço de interferência no sentido de que as crianças e os adolescentes pudessem ser avaliados mais globalmente.

Jamais se discutira as consequências sociais da reprovação, e, muito menos, a subjetividade presente na avaliação, por mais objetivo que alguém se pretenda.

O Conselho de Classe era apenas o momento em que os professores se reuniam, sob a coordenação da supervisora, para "trocar figurinhas". Todos chegavam com muita pressa para acabar de uma vez o que lhes parecia uma perda de tempo. Aliás, para entregar e confrontar notas, tirando as médias, "a supervisora pode fazer sozinha", como afirmavam alguns.

Até aquele momento, naquela escola, a avaliação era direcionada apenas pelas perguntas: Quem avaliar? O que avaliar? Como avaliar?

Quem avaliar? Diriam os professores: "É óbvio que os alunos."

O que avaliar? Responderiam os mesmos professores: "É claro que o que os alunos aprenderam do que ensinamos."

Como avaliar? A esta pergunta, diferentes professores responderiam de forma diferente... mas não tanto:

A minha avaliação é justa porque é objetiva. Eu faço uma prova no final do mês, onde fica claro quais os melhores, quais os médios, e quais os candidatos à reprovação.

Eu faço a cada semana um exercício para a turma toda, e vou fazendo a avaliação cumulativa. Assim eu tenho mais dados sobre o aproveitamento de cada aluno.

Com a minha experiência eu já posso dizer, no primeiro dia de aula, quem vai passar e quem vai ficar. No olho, minha amiga.

Eu vou avaliando cada exercício, e vou anotando. No final do mês, está pronta a avaliação. Não perco tempo.

Como afirmei acima: diferente... mas não tanto. Pois todos colocavam no aluno a responsabilidade absoluta por seu fracasso. Todos avaliavam apenas o desempenho cognitivo dos alunos, quantificando-o. Todos centravam-se nos alunos e no resultado (chamado produto, não por acaso), desconsiderando o processo global vivido pelo grupo de alunos, e de cada aluno individualmente, e, sobretudo, descontextualizando o desempenho de desiguais, como se iguais fossem. Finalmente, todos se “esqueciam” de que a aprendizagem constitui-se em unidade dialética com o ensino.

Neste enfoque, aos professores caberia apenas ensinar. Os alunos que mostrassem ter aprendido o que havia sido ensinado pelo professor eram aprovados; os que não tivessem aprendido eram reprovados. Ou melhor, os que mostravam saber aquilo que o professor considerava importante saber do que havia ensinado eram aprovados. Aqueles que não respondiam “corretamente” às perguntas feitas pelo professor na prova eram reprovados.

A avaliação quantificava, rotulava, discriminava, aprovava ou reprovava, excluía. Tudo isso com a capa da neutralidade, da objetividade, da justiça.

Com o envolvimento nas reuniões pedagógicas, os professores foram tomando consciência do que efetivamente acontecia quando avaliavam; o que estava subjacente à avaliação, e as consequências sociais do processo avaliativo.

A discussão política da avaliação ia provocando tomadas de consciência em alguns e resistências em outros, mas, sem dúvida, sofrimento em todos, pois as descobertas sobre o que vinha sendo feito com as crianças das classes populares provocavam muito sofrimento, sobretudo naqueles que tinham uma participação política em partidos progressistas e no sindicato de professores, e que percebiam a contradição entre o discurso político genérico e a prática pedagógica concreta. Porém, ajudados uns pelos outros, o grupo continuava, e crescia. Ao avançar, colocava-se outras questões. O grupo começou a discutir avaliação, perguntando-se:

- A quem cabe avaliar?
- Quem deve ser avaliado? E por quê?
- Qual a finalidade da avaliação?
- Quando se deve avaliar?
- O que é avaliar?
- Como avaliar?

A lógica da avaliação ia mudando à medida que mudava a postura dos profissionais da escola.

Um novo projeto pedagógico ia sendo gestado. Mudanças substantivas se davam.

A supervisora e a orientadora, que haviam provocado a discussão, iniciavam o grupo com textos de suporte às mudanças. O grupo foi discutindo os pressupostos teóricos da avaliação tradicional; onde, como, e por que surge a avaliação na história da escola; o papel controlador e homogeneizador que cumpre; a prática avaliativa como prática social; as versões tecnicistas de avaliação que privilegiam o problema das técnicas aplicadas; o discurso pseudocientífico que reduz homens e mulheres a “condutas observáveis”; a arbitrariedade de temas e questões privilegiados pelos professores nas provas; os métodos que desvinculam os fenômenos psicológicos da totalidade social e humana em que se dão. O grupo ia compreendendo com Angel Barriga que “o problema da avaliação não poderá ser visto e analisado com outro enfoque enquanto se mantiver o mesmo paradigma epistemológico para sua análise”.

Para mudar a avaliação escolar, seria necessária uma ruptura epistemológica, com a construção de um novo paradigma epistemológico, fundamentado em concepções de aprendizagem, de escola e de sociedade, de homem, de mulher e de criança, diferentes das concepções hegemônicas.

Esta parecia uma tarefa hercúlea. Como construir um novo paradigma avaliativo? O grupo entrou em crise. E a orientadora trouxe Gramsci, para ajudar a compreender o que acontecia com os profissionais da escola.

A crise se instala quando, ao lado do arcaico o novo se coloca e busca seu espaço para se expressar. O amálgama do que é válido no arcaico (e deve ser conservado) com o que é viável no novo (e deve ser estimulado) é o cimento da construção do futuro.

O fragmento de Gramsci foi discutido e rediscutido. Voltava sempre que o grupo se perdia na crise. Do fragmento foram para o texto. E Gramsci tornou-se “íntimo” do grupo, explicando a sociedade, a escola, a prática política e pedagógica.

Aliás, o grupo lia avidamente os textos que eram traduzidos pela supervisora e pela orientadora. As leituras passaram a ter sentido, pois contribuíam para a compreensão dos impasses que o grupo vivia, e forneciam subsídios para que fossem encontradas soluções para os problemas. As discussões teóricas eram confrontadas com o material empírico trazido pelos professores, resultado de suas práticas.

Além das discussões teóricas, o grupo vivia experiências ligadas à avaliação. Exemplo disso foi a proposta da supervisora de que o grupo de professores, por área e individualmente, elaborasse uma prova sobre determinado item do programa. Ao final do exercício, constataram que cada professor havia privilegiado um ponto de vista diferente do que seus colegas haviam feito, embora se tratasse do mesmo item do programa. Se os professores davam valores diferentes ao mesmo item do programa, como afirmar que tal ou qual aluno não havia aprendido “o mais importante”?

Outra experiência, desta vez proposta pela orientadora educacional, foi que os professores avaliassem um colega quanto a cabelos, pele, altura, gordura, olhos, boca, coisas “tão objetivas” e aparentes, as quais, no entanto, ao final, todos perceberam, entre divertidos e surpreendidos, que cada um avaliara diferentemente. Perceberam a falácia da objetividade e da neutralidade.

Esse exercício foi complementado por outro, em que a orientadora apresentava fotografias de crianças, jovens, adultos e velhos, de diferentes gêneros, de diferentes origens étnicas e raciais, de diferentes classes sociais, e pedia que avaliassem. Foi ficando evidente para o grupo quanto

de subjetividade e de preconceitos carrega a prática avaliativa. A experiência vivenciada permitiu aos professores recordarem quantas vezes “antipatizaram” com algum aluno, sem qualquer razão aparente. A orientadora ia ajudando o grupo “a se lembrar”, evitando que se fixassem na culpa, o que só traria sofrimento. Para isso, lançou mão das mesmas técnicas que utilizava com as crianças no Núcleo de Arte, pois, consciente do potencial integrador da arte, dele se valia.

As experiências vivenciadas pelo grupo de professores eram em seguida discutidas e confrontadas com a teoria. Com isso, a discussão sobre avaliação ia sendo aprofundada, provocando mudanças nas práticas avaliativas, que sempre voltavam para as reuniões, onde eram socializadas entre os professores. O grupo partia de sua própria prática avaliativa, buscava a teoria explicativa às situações trazidas, e retornava à prática avaliativa em seu cotidiano.

As mudanças foram acontecendo, e, como eram sempre compartilhadas, o autor sentia-se estimulado a ousar cada vez mais. Alguns foram além de suas pernas e “quebraram a cara”, tendo de voltar atrás. Outros eram menos afoitos, indo mais devagar. Muitos limitavam-se a acompanhar cuidadosamente o movimento de mudança que se instalara. As diferenças de ritmo e de possibilidades eram respeitadas, o que cumpria um papel pedagógico, pois ensinava aos professores que as crianças e os jovens também são sempre diferentes uns dos outros, e que devem ser respeitados em suas diferenças.

Começaram por instituir a auto e a heteroavaliação. Como os alunos não estavam preparados para esta mudança, em algumas turmas houve excessos, provocando o ressentimento das professoras. Em outras turmas deu certo, talvez por mais maturidade dos alunos, ou por mais segurança da professora. A aprendizagem era de todos, portanto todos sentiam-se inseguros. Mas, como o caminhante faz o seu caminho, o grupo foi construindo o caminho novo, e nesse processo de construção do novo, construía-se, individual e coletivamente.

Outras mudanças foram se dando gradativamente. O grupo aprendia o que o povo sabe quando diz que “a pressa é inimiga da perfeição”.

As avaliações foram se tornando mais globais, mais qualitativas, de sazonais tornavam-se contínuas, de limitadas à avaliação única da professora abriam-se para uma avaliação interdisciplinar, de punitivas tornavam-se diagnósticas, contribuindo para a reformulação do planejado. Se os alunos estão tendo sucesso, “estamos no bom caminho”. Se alguns não estão avançando “é preciso repensar conteúdos, metodologias, relações”. Afinal, a vítima não pode ser responsabilizada por um fracasso, que foi sendo compreendido como uma produção social, cujas consequências sociais são lamentáveis.

E assim o grupo crescia e a qualidade do trabalho pedagógico ganhava corpo.

A avaliação foi se tornando um instrumento valioso de conhecimento e de interpretação da realidade. As crianças e os adolescentes começavam a aparecer em sua complexidade. As práticas docentes adquiriam uma qualidade antes desconhecida. O processo educativo começava a ser avaliado, e para isso era necessário que os alunos participassem, e que os pais fossem ouvidos. O currículo começava a ser reconstruído. Apareciam sinais de um projeto político-pedagógico-orgânico.

Perguntas nunca antes formuladas começavam a surgir:

- Por que os alunos da turma X, que no ano passado se saíram tão bem em matemática, neste ano estão, em sua maioria, apresentando resultados medíocres?
- Por que o José, que trabalha durante a noite, não é transferido para o segundo turno?
- Por que os alunos da turma Y estão tão bem em estudos sociais e tão mal em língua portuguesa?
- Por que a turma X vai tão bem com o professor Paulo, e a turma Y vai tão mal com o mesmo professor?

Perguntas novas a partir do surgimento de novas preocupações. Necessidade de ouvir outros profissionais, como a merendeira, o porteiro, a servente. Necessidade de ouvir os pais. Necessidade de conhecer mais sobre a vida dos alunos: como vivem, convivem e sobrevivem, de

onde vieram suas famílias, qual sua história familiar, de grupo sociocultural, de classe social, que experiências vivem fora da escola, o que sabem, como falam de seu saber, o que desejam saber, o que precisam saber. Perguntas que demandam ouvir os alunos e seu mundo, deixando-os falar.

Para isso foi preciso que a orientadora educacional saísse da escola, abrindo um novo tipo de diálogo com o universo cultural ao qual o aluno pertence. Para muitas das perguntas, as respostas estavam fora da escola, e a orientadora educacional foi investigar o mundo até então desconhecido da instituição. Os dados levantados por meio de visitas, entrevistas e questionários voltavam à escola, eram trazidos para as reuniões pedagógicas e incorporados ao currículo.

Uma nova relação da escola com a família

As mudanças que começaram a se dar na escola provocaram reações, algumas favoráveis e outras desfavoráveis, da parte dos pais.

Alguns pais vinham reclamar que “a professora não está mais corrigindo o caderno de meu filho”, outros vinham aplaudir “uma forma nova de ensinar, que minha filha está gostando muito”.

A supervisora e a orientadora concluíram que estava na hora de chamar os pais para uma reunião pedagógica. Assim fizeram, convencidas da necessidade de dar-lhes satisfações do trabalho que estava sendo realizado na escola, embora cheias de medo de sua reação. Sabiam da importância de se criar uma cumplicidade entre a escola e a família, já que havia um objetivo comum a ambas: que todas as crianças tivessem sucesso em seu processo de aquisição do conhecimento socializado pela escola.

No dia marcado, após convite enviado por meio dos alunos a seus pais, a supervisora, a orientadora, a diretora e alguns professores esperavam pontualmente à hora aprazada. O clima era tenso, pois todos sabiam da importância desse encontro.

Os pais foram chegando e sendo convidados a ocupar as cadeiras do auditório. Após 15 minutos de tolerância, a diretora abriu a reunião, dando-lhes as boas-vindas e dizendo-lhes da importância de tê-los na escola para discutir o projeto pedagógico do estabelecimento, e para lhes dar conta do que estava sendo realizado com seus filhos. Passou em seguida a palavra à supervisora, que discorreu sobre o que estava sendo feito, por que estava sendo feito, e como estava sendo feito. Falou, na verdade, sobre a reorientação curricular que acontecia na escola. Ao finalizar, passou a palavra à orientadora, para que ela falasse sobre o núcleo de arte e suas finalidades. Foram mostrados trabalhos de crianças, colocados em exposição nas paredes e comentados pela orientadora e pela professora de arte. Em seguida, a supervisora retomou a palavra, a fim de explicar como as atividades de arte se incorporavam ao currículo, enriquecendo-o. Falaram ainda algumas das professoras sobre o trabalho em desenvolvimento com suas turmas, os resultados já atingidos e os resultados pretendidos a médio e longo prazos. Terminadas as apresentações, a diretora abriu a palavra aos pais, que, no início timidamente, foram pouco a pouco ganhando confiança para perguntar, concordar e discordar, assumindo seu direito de participar da vida escolar de seus filhos.

A reunião durou duas horas, o que para uma primeira reunião era gratificante. Ao final, alguns pais avaliaram como muito positivo o encontro, pedindo que aquele tipo de reunião acontecesse com mais frequência. Antes de fechar a reunião, foram levantados o melhor horário e o melhor dia da semana para a realização de reuniões de pais, ficando determinados a data e o horário do encontro seguinte. Ficou clara a dificuldade de realização de reuniões em horário de trabalho dos pais. O melhor horário seria, portanto, à noite, ou, o que era mais conveniente, aos sábados, dia em que os pais estavam mais disponíveis. Só ouvindo os pais é possível saber de suas dificuldades em vir à escola em horários incompatíveis com a vida de um trabalhador, e compreendendo suas razões, romper com a visão preconceituosa e recorrente entre os professores de que “pai não quer nada”, ou que “só vem à reunião de pais quem não precisa”.

Esta foi a primeira de uma série de reuniões que, de pedagógicas, foram entrando por questões administrativas, o que anunciava uma direção colegiada, objetivo crescente de todos.

Nesse meio tempo, a orientadora educacional, auxiliada pela assistente social do Distrito de Educação, fazia as visitas às famílias dos alunos, ouvindo sobre o que era seu objetivo precípua, frequentemente ouvindo muito mais do que pretendia, e algumas vezes se surpreendendo com a reação à sua visita, com um embaraçador “nunca alguém da escola veio na nossa casa”.

Junto com o cafezinho com biscoito e o “não repara que é casa de pobre”, a conversa ia revelando o mundo objetivo e subjetivo dos alunos, que voltava à escola para enriquecer a avaliação e reorientar o currículo.

Abre-se a relação entre a escola e a comunidade

Após o primeiro encontro informal com a comunidade, que se deu com a excursão realizada com as crianças pela orientadora educacional, foi avaliada a pertinência de um contato mais frequente com a comunidade circundante. O bairro caracteriza-se sobretudo por serviços: pequenas lojas, oficinas, laboratórios, escritórios, bancos, restaurantes, botequins, além de algumas casas de saúde, cinemas e empresas estatais. Parecia, à equipe envolvida no trabalho coletivo, que era preciso mobilizar aquela comunidade para sua responsabilidade social com a educação das crianças e dos adolescentes da escola.

Esta era uma responsabilidade histórica da orientação educacional. Cabia portanto à orientadora atuar. E assim foi feito.

Inicialmente foram realizadas algumas visitas a pequenos comerciantes, bancos e empresários locais. Alguns se mostravam receptivos, outros fechavam qualquer possibilidade de diálogo. Após as primeiras visitas, foi fixada uma data para a primeira reunião escola-comunidade, sendo elaborados os convites pela professora de arte, e em seguida enviados a cada destinatário.

Na data marcada, lá estavam a diretora e a orientadora educacional, tensas porque inseguras, aguardando que os convidados chegassem, "se é que viriam", cada uma dizia para si mesma, sem coragem de admitir para a outra o seu receio.

Vieram poucos, mas vieram alguns. E os que vieram, eram movidos pelo desejo de colaborar com a escola. A parceria que se instalou foi bastante proveitosa para a escola, embora tenha sido sempre problemática. Quem trabalha com resultados tem dificuldade de compreender o ritmo da escola e, sobretudo, os nem sempre visíveis resultados imediatos. De qualquer modo, representou uma rica aprendizagem, tanto para a escola quanto para os empresários.

Da primeira reunião saíram algumas iniciativas conjuntas, senão pela generosidade ou pelo compromisso social de todos, pelo menos, pela competição que se instalou entre os participantes da reunião. Houve, por exemplo, um concurso de cartazes, promovido por um banco; a festa junina teve a colaboração de algumas empresas, por meio de prendas; foi oferecido um ônibus para levar os alunos e algumas professoras a uma exposição de pintura; um supermercado criou oportunidades de trabalho de meio expediente para meninos que faziam biscates, ou que, como José, "se viravam" pelas ruas; o Banco do Brasil também ofereceu oportunidades de estágio remunerado.

A escola começava a ser percebida como um espaço educativo da comunidade. A comunidade começava a se perceber como corresponsável pelo que acontecia na escola.

A ação supervisora e a ação orientadora

O que aconteceu nesta escola poderia acontecer sem a participação da supervisora e da orientadora?

Alguns diriam que qualquer professor poderia fazer tudo o que as duas profissionais, chamadas pejorativamente de "especialistas", realizaram. Eu tenho dúvidas.

Ainda que qualquer professor pudesse realizar o trabalho que as duas profissionais desenvolveram naquela escola, as funções supervisora e orientadora estavam fortemente presentes, e não me parece que qualquer professor pudesse desempenhá-las.

Em primeiro lugar, porque há conhecimentos específicos que tornam mais eficiente e eficaz uma prática. As ações da supervisora e da orientadora produziram resultados, entre outras razões, porque ambas tinham uma formação específica. O mesmo acontece com qualquer especialista de qualquer área de conhecimento. Embora qualquer brasileiro conheça a língua portuguesa, quem está capacitado a ensiná-la na escola é o professor de língua portuguesa. Ainda que os diferentes professores das diferentes áreas do conhecimento ensinem o uso da língua portuguesa em matemática, história, geografia, estudos sociais, ciências, arte ou educação física, quem efetivamente ensina a língua portuguesa, com suas convenções e particularidades, é o professor especialista em língua portuguesa. Os demais ensinam, embora frequentemente sem saber que o fazem, a língua em uso. Qualquer pessoa que tenha passado pela escola tem conhecimentos de história, geografia, matemática, ciências naturais e sociais, no entanto quem pode ensinar estas disciplinas é o especialista de cada uma das áreas. Os conhecimentos específicos só o especialista domina, e é ele, portanto, quem pode desempenhar mais competentemente a função de professor da área. Isso porque, com a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos específicos a cada área, foi se tornando impossível a alguém dominar todos os conhecimentos de todas as áreas. O homem renascentista só foi possível até a Renascença. Daí para os nossos dias limitamo-nos a admirar Leonardo da Vinci, sabendo que a omnilateralidade é uma das nossas utopias, cada vez mais difícil de realizar numa sociedade de especializações e especialistas.

A supervisora, como qualquer profissional, em seu curso de formação e em sua prática, prepara-se para atuar como especialista, no caso, como coordenadora do processo curricular, seja em sua formulação, execução, avaliação e reorientação. Prepara-se também para atuar com o grupo de professores no sentido da construção de uma competência docente coletiva. E é instrumentalizada para coordenar o processo de construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola.

É ela, em suma, a especialista em currículo, ou no jargão dos especialistas, a "curriculeira".

Por que deslocar um professor para desempenhar a função supervisora para a qual não foi preparado, deixando de se dedicar àquilo para que foi formado?

Assim também no que se refere à função orientadora. Em seu curso de formação e em sua prática, a orientadora foi se fazendo especialista. Ela foi preparada para atuar com as famílias e a comunidade, fazendo a articulação escola-família-comunidade-sociedade. É ela quem irá trazer dados indispensáveis para a construção de um currículo que responda às características, às possibilidades, às necessidades e aos desejos dos alunos. É ela quem procurará estabelecer uma sintonia entre o trabalho escolar e o mundo do trabalho que acontece fora da escola. É ela quem influirá para que o trabalho seja o fio condutor da prática pedagógica, como princípio educativo. É ela, portanto, quem contribuirá para a recuperação da unidade teoria-prática, escola-vida.

Enquanto o supervisor mobiliza os professores para a construção do currículo e para a discussão da prática pedagógica, o orientador traz a realidade socioeconômico-cultural dos alunos, em seus aspectos objetivos e subjetivos, para o currículo.

É claro que a escola pode funcionar sem supervisores e orientadores, mas, fora de dúvida, estes profissionais podem contribuir para a melhoria do trabalho desenvolvido na escola.

E José?

E José, herói de nossa pequena história?

Bem, José, embora personagem central de nossa história, foi o pré-texto, pois o texto mesmo foi o rico processo de reorientação curricular iniciado na escola pela ação conjunta da supervisora e da orientadora educacional.

Nossa história conquista espaços mais amplos

Tendo sido convidada a participar de um Encontro de Supervisores, Orientadores e Diretores de escolas da rede municipal de Caxias, município do estado do Rio de Janeiro, fui surpreendida com um jogral criado por parte do grupo de orientadores. Emocionada, ao final lhes solicitei uma cópia, e, sem consultá-los, transcrevo a sua criação, pelo que ela revela de compromisso e de capacidade de luta de um grupo que acredita ter uma contribuição a dar na construção de uma escola de qualidade para a classe trabalhadora, historicamente desqualificada e alijada da escola que se afirma "democrática".

Para não ser injusta, coloco apenas o nome da organizadora, Teresa Sarmiento, já que não seria capaz de recuperar os nomes de todos os participantes. Fica a minha homenagem a este grupo de batalhadores, que numa quente manhã de dezembro, encontrou-se para me ouvir e para apresentar a sua síntese do que deve e pode ser a orientação educacional.

Daqui para baixo, a autoria é do grupo de orientadores da rede municipal de Duque de Caxias.

O jogral da orientação educacional

(A relatora) A orientação educacional, compromissada com um ensino democrático e com um ensino de qualidade, busca uma ação mais abrangente, saindo da visão psychologizante e ideologizada, para tentar compreender e interferir no processo pedagógico.

(Todos) Os orientadores educacionais buscam uma ação mais abrangente, atuando por meio dos professores, de todos os professores, de modo a atingir indiretamente a todos os alunos.

(Relatora) A orientação educacional, como parceira de todos os segmentos progressistas, desvelou o discurso ideológico que propunha a escolha de ocupações profissionais, de acordo com as aptidões, para ampliar a discussão das relações entre a escola e o mundo do trabalho, para a comunidade escolar.

(Todos) Pensar criticamente a sociedade, repensando a função do trabalho e da escola, influenciando na formação do aluno crítico, trabalhador e cidadão.

(Relatora) A organização do trabalho e as relações de trabalho deverão ser debatidas nas escolas com alunos, pais e professores, passando a fazer parte integrante do currículo. Quando se afirma que não se pode trabalhar dessa ou daquela maneira porque não deixam, ou porque alguém impôs que fosse de outra forma, estamos diante de uma relação autoritária.

(Todos) Relação autoritária?

Sim, porque se de um lado há alguém dificultando, por outro lado há alguém aceitando a dificuldade ou a imposição.

(PG1) Por comodismo?

(PG2) Por omissão?

(Relatora) Não adianta; o fato concreto é que se estamos aceitando levar adiante uma proposta de trabalho, um projeto em que se acredita, isso significa lutar, enfrentar oposições e barreiras.

(PG3) Como pode ser colocado o conceito de trabalho na escola?

(Relatora) O trabalho deve ser colocado não só como uma realização dos homens, mas, também, como uma forma de exploração deste homem.

(Todos) E o orientador educacional como trabalhador?

Pausa

(Relatora) É necessário que o orientador educacional compreenda o que é a escola hoje e qual a sua função neste contexto, para que ele possa influir para a sua transformação.

(Todos) Ser competente é condição para quem deseja transformar a sociedade.

Pausa

(Relatora) No entanto, isto não basta. É necessário aliar a competência técnica ao compromisso político. Daí a importância do envolvimento dos orientadores educacionais nas questões relativas à sua categoria.

(Todos) Participando da Associação de Classe.

(PG1) Participando, em todos os níveis, das reivindicações do magistério.

(PG2) Participando, no que lhe é específico e no seu local de trabalho, para que todos tenham acesso ao conhecimento, ou seja, trabalhando para a democratização do ensino.

Pausa

(Relatora) Participando das reivindicações que hoje se colocam, através dos movimentos sociais: associações de bairro, comunidades de base e tantos outros.

(Todos) Trabalhando por uma sociedade mais justa.

(PG3) Por que, afinal, tudo isto?

Pausa

(Relatora) Porque se o seu compromisso é com a transformação da sociedade, é preciso um posicionamento como profissionais e como cidadãos.

Se o orientador educacional opta por influir na mudança da sociedade, toda a direção de suas ações se dará no sentido desta opção. Ou seja, a direção de seu trabalho será a preparação do futuro cidadão crítico e participativo.

(Todos) Como atuar?

(Relatora) Atuando em três frentes.

(PG1) A primeira é a questão do trabalho no currículo, parte integrante da vida de todos na escola.

(PG2) A segunda seria a garantia de que todos tenham acesso ao conhecimento veiculado pela escola.

(Todos) De que maneira podemos agir?

Pausa

(Relatora) Repensando, junto com professores, pais, supervisores, diretores e demais funcionários envolvidos na escola, os conteúdos transmitidos.

(Todos) Repensar o que é avaliação e como se processa.

(PG3) É avaliando o processo ensino/aprendizagem, ou avaliando uma parte do processo — o aluno?

(PG1) São identificadas as falhas para se avaliar o trabalho pedagógico, ou se distribuem apenas conceitos?

(Todos) A terceira frente de atuação diz respeito à articulação entre as diferentes disciplinas e o trabalho.

Pausa

(Relatora) Para isso é necessário que a vida do aluno seja o ponto de partida do planejamento global da escola; que este envolva toda a comunidade escolar — professores, alunos, pais e funcionários — para que, com base neste planejamento global, possam ser planejadas as ações específicas de cada disciplina.

(Todos) Entendemos que só assim os conteúdos transmitidos terão sentido para nossos alunos e possibilitarão que eles compreendam a realidade e possam nela influir.

(PG1) Acreditamos ser este, talvez, o caminho para a aquisição do conhecimento crítico, que contribuirá para que os alunos atuem no sentido da transformação social.

(Relatora) Mas são muitos os obstáculos e os desafios a serem enfrentados na educação fundamental.

(PG1) Baixa produtividade.

(PG2) Nível insatisfatório de qualidade de ensino.

(PG3) Prática de avaliação de desempenho escolar inadequada.

(PG1) Pouca criatividade do sistema para atender a grupos em situação específica.

(PG2) Metodologias e processos inadequados para o trabalho com grupos em situação de risco.

(PG3) Inexistência de políticas e de comprometimento mais amplo com as questões do magistério.

(PG1) Dispersão na alocação de recursos destinados a investimentos para desenvolver e aperfeiçoar o sistema.

(PG2) Enfraquecimento da escola como instituição-chave no processo ensino-aprendizagem.

(PG3) Descontinuidade das políticas educacionais.

(PG1) Baixa sustentação social de projetos pedagógicos inovadores e de métodos mais eficientes de administração educacional.

(Todos) O sistema educacional vem mostrando incapacidade de associar o acesso e a permanência, com qualidade e equidade, para uma clientela afetada por profundas desigualdades sociais.

(Relatora) Para o sucesso escolar não basta oferecer vagas em número suficiente. É preciso estabelecer metas que possam deixar a escola mais atuante quanto à permanência, com bom aproveitamento dos alunos que a frequentam.

(Todos) Vontade política para enfrentar os problemas.

Pausa

(PG2) Política salarial e plano de carreira.

(Todos) Vontade política para enfrentar os problemas.

(PG3) Valorização profissional.

(Todos) Vontade política para enfrentar os problemas.

(PG1) Eliminação das desigualdades educacionais.

(Todos) Vontade política para enfrentar os problemas.

Pausa

(Relatora) Os orientadores educacionais têm de estar comprometidos de forma efetiva com a construção do projeto pedagógico da escola, explicitando seu compromisso político com a classe trabalhadora, empenhados em promover a real democratização da escola pública, em busca da qualidade de ensino, que concretize a cidadania, favorecendo a inserção do aluno no mundo do trabalho e na complexa sociedade onde terá de conviver e que deverá transformar.

Pausa

(Todos) Para tanto a proposta de trabalho da orientação educacional é por uma escola pública de qualidade, que articule trabalho e educação.

(Relatora) Portanto, o referencial teórico-metodológico, que embasa a prática do orientador educacional na escola, não poderá prescindir de uma atualização continuada, para que ele possa estar preparado para exercer o seu papel.

Fechamento do jogral

(Relatora) Lá vem o OE.

(PG1) Sempre com disposição.

(Todos) Trabalhar, trabalhar.

(Relatora) Cadê o OE?

(PG2) Refletindo sobre educação.

(Todos) Integrar, integrar.

(Relatora) Lá vem o OE.

(PG3) Sempre com reivindicações.

(Todos) Lutar, lutar.

(Relatora) Cadê o OE?

(PG1) Procurando soluções.

(Todos) Atuar, atuar.

(Relatora) Lá vem o OE.

(PG2) Com a bandeira da transformação.

(Todos) Transformar, transformar.

(Relatora) Cadê o OE?

(PG3) Nos polos, junto com a divisão.

(Todos) Integrar, integrar.

(Relatora) Lá vem o OE.

(PG1) Acreditando na educação.

(Todos) Acreditar, acreditar.

(Relatora) Cadê o OE?

(PG2) Junto ao Sepe e ao povão.

(Todos) Melhorar, melhorar.

(Relatora) Lá vem o OE.

(Todos) Dando adeus à omissão.

Assim falaram os orientadores de Duque de Caxias, no dia 15 de dezembro de 1994.

Quero agora dar a palavra aos supervisores, já que o fiz com os orientadores educacionais. Dou a palavra a uma supervisora que, assim como o grupo de orientadores de Caxias, tomou a palavra, e falou em seu nome e em nome de sua categoria.

No decorrer do ano letivo de 1994 trabalhei com as supervisoras e as orientadoras educacionais ligadas à Secretaria Municipal de Educação do município de Angra dos Reis.

A cada 15 dias nos encontrávamos para discutir a escola, e na escola, as práticas supervisora e orientadora.

Quando aceitei escrever um capítulo para o livro organizado por Mary Rangel e Celestino Alves da Silva Junior levei meu texto para ser discutido pelo “meu grupo de Angra”. Na semana seguinte, uma das supervisoras trouxe um texto escrito por ela, que, ainda segundo ela, teria sido o resultado da leitura que fizera do meu texto. Meu texto teria provocado nela “um mergulho em minha história de professora e de supervisora”.

Transcrevo o texto de Rita de Cássia da Cunha Salomão Barroso, supervisora da rede pública de Angra dos Reis, que muito contribuiu para que pudéssemos construir algum conhecimento sobre as possibilidades da orientação e da supervisão na escola, quando ambas estão comprometidas com a construção coletiva de um projeto político-pedagógico orgânico na escola, sintonizado com um projeto emancipatório de sociedade.

Com a palavra, portanto, Rita, que fala melhor do que eu, em nome dos supervisores deste país.

Supervisor — Agente de mudança ou mudança para ser Agente

No ano de 1979 eu acabara de sair do curso de formação de professores com um diploma, muitos amigos e um monte de ideias que aos poucos iam se transformando em ideais.

Lembro-me bem da Escola Municipal Santos Dumont, na Japuíba, onde em 1980 eu iniciava minha trajetória no magistério.

Nos primeiros meses a vontade era de sair correndo, mas, aos poucos, o desafio me levava a encarar com garra a função de professora-alfabetizadora na antiga 1sn1 (Primeira série nível 1), o que hoje considero um grande equívoco, mas que na época parecia uma alternativa interessante.

Nesse mesmo tempo, eu iniciara o curso na faculdade de Pedagogia, nas habilitações de magistério e de supervisão. O curso era em Campo Grande, o que exigia de nós, professoras-estudantes, um grande esforço, pois nos deslocávamos duas horas para ir e duas horas para voltar, conseguindo retornar a nossos lares já de madrugada. Isto, quando o ônibus que compramos não se dava ao luxo de quebrar.

Durante os quatro anos de faculdade, tive um professor que marcou muito minha atuação futura como supervisora, já em 1983, na Secretaria Municipal de Educação (onde comecei como estagiária).

Este professor colocava-nos sempre que a ação supervisora era uma ação de parceria, comunhão e troca.

Naquela época, Angra dos Reis era considerada Área de Segurança Nacional, e nossas ações eram limitadas e ousadas ao mesmo tempo. Limitadas porque convivíamos com uma situação de ditadura militar que nos incomodava sobremaneira, e ousadas porque fazíamos coisas das quais nos orgulhávamos muito. Exemplo disso foi o Iepem — Encontro de Professores das Escolas Municipais. Numa ocasião em que era proibido falar, nós ousávamos fazer o primeiro encontro, para que nossos

colegas comessem a repensar sua prática educativa, e, melhor do que isto, comessem a avaliar nossa própria prática, o que para nós era muito importante e corajoso.

Conquistamos espaços, comesamos a buscar intercâmbio com outras instituições, como a UFF — Universidade Federal Fluminense —, que desde aquela época é nossa grande aliada e companheira. *Vide* Manhães, companheiro de lutas desde aquele tempo...

O trabalho era para nós uma grande emoção, e, por incrível que possa parecer, nossa autonomia era bastante grande, possibilitando-nos descobrir muitas coisas por nós mesmas. Errávamos, acertávamos, mas éramos unidos, coesos, enfim, éramos uma equipe. O secretário e a diretora do Departamento de Educação à época, apesar de representarem figuras austeras, eram profissionais altamente comprometidos com a educação, e dispensavam um respeito muito grande à equipe com a qual trabalhavam, valorizando-nos como pessoas e como profissionais, o que nos propiciava sinceridade em nossas críticas e ações.

O tempo passou, a luta continuou, e de 1985 a 1993 minha trajetória profissional foi um pouco conturbada, dividida entre o município e o estado, entre a supervisão e a direção de departamento, entre ser inspetora escolar e elemento do promunicípio, gerente educacional do Núcleo de Educação e Cultura e professora de psicologia do Centro de Formação de Professores.

Retornei à Secretaria Municipal de Educação em janeiro de 1993, numa situação muito conflituosa para mim, pois a ligação com a Secretaria era forte, as “feridas do saber” ainda estavam muito vivas em mim, e o “novo” representava uma resistência que, por muitos motivos, eu tinha e da qual não sabia como me livrar.

O reencontro com a equipe

Apesar do conflito, a alegria de rever antigos colegas que ainda estavam ali dava-me um novo ânimo. E comecei a pensar: Por que não? Afinal, ser profissional é isto...

Ser profissional é transpor barreiras e conseguir repensar sempre o que se faz. Comecei atuando como inspetora, função na qual procurei sempre tirar, do administrativo, dados da pesquisa, para que pudesse atuar no campo pedagógico. Este era um momento difícil para nós, pois todos os orientadores e supervisores haviam sido deslocados para as escolas, com o apelido de “orientadores pedagógicos”, ou OP, “apelido do apelido”. Com a nova denominação, vinha a nova orientação de que deveríamos

realizar o mesmo trabalho, sem que, em nenhum momento, nos tivessem dito o que pretendiam que efetivamente fizéssemos.

Perdíamos a identidade, pois já não seríamos um grupo de supervisores e orientadores que tentavam se articular a partir de nossas diferenças, e passávamos a ser cobrados de algo que não nos tinha sido explicitado, e para o que não havíamos sido preparados ou consultados (não vai aqui nenhuma crítica a esse ou àquele colega, mas à situação em si, com a qual deparávamos).

Ação orientadora e supervisora — Como podem se articular?

Acho que o grande passo inicial é a gente querer estar junto, não só com aquele colega da escola, mas com todos os colegas da Rede. A ação supervisora e orientadora se dá a partir do momento em que partimos para um conhecimento maior do que temos, do que pretendemos fazer com o que temos e, sobretudo, por que fazemos.

A partir daí, a construção é feita com a base, ou seja, você conhece para adaptar, adapta para possibilitar e possibilita para alcançar. Cria-se naturalmente uma cadeia de contribuições e recursos que possibilitam uma ação integrada, não só de orientadores e supervisores, mas de pais, alunos, pessoal administrativo, pessoal de apoio, comunidade, Secretaria Municipal de Educação. Esta cadeia, quando se instala, mobiliza todos, na direção do professor que ensina e do aluno que aprende.

Como e o que dificulta

Os antigos tinham um ditado que dizia: O que começa errado acaba errado.

Está aí o grande segredo!

A maneira como passamos nossa proposta ou iniciamos nossa discussão é ponto fundamental no caminho a ser trilhado posteriormente.

A resistência se dá no momento em que alguém chega dizendo que tudo o que você fez está errado, arcaico etc.

Reporto-me ao texto de Regina e encontro a prática levando à teoria através do conhecimento espontâneo. É uma teoria com sentido. Penso que a teoria pura, apenas para reflexão, é cansativa e não dá conta da capacidade de compreensão e ampliação do trabalho que está sendo realizado aqui e agora. Daí eu ter feito, em nosso segundo encontro com Regina, a colocação de que o professor sabe que precisa mudar, mas que ele precisa primeiro mudar sua prática, para encontrar uma nova teoria, simultaneamente. Não sendo assim, ele fica como está, pois é mais seguro. Ninguém muda se não tiver chão.

Conclusão

Poderia enumerar algumas condições para que a *ação educacional* (gostaria de assim denominá-la) pudesse se dar com qualidade e parceria,

1. Respeitar a história do profissional, seja ela qual for.
2. Antes de achar que seu projeto é o melhor do mundo, lembre-se que os outros pensam, e pensam pensar certo.
3. A escola não é uma instituição isolada, portanto devemos compartilhar nossas experiências com outras escolas das diversas redes de ensino.
4. Não devemos julgar os profissionais apenas pelas universidades ou faculdades que cursaram, ou pela biblioteca pessoal que possuem.
5. Nem sempre aquilo que se ouve ou vê é realmente o que é.
6. É preciso que sejam criados em Angra dos Reis, ou facilitado aos profissionais de Angra, o acesso a cursos de especialização, de extensão, de mestrado e de doutorado.

Sendo assim, o que se entende por ação educativa é uma ação de *valorização* de todos os profissionais e de todos os alunos. Nós pregamos isso o tempo todo, em nossa ação com os professores, para que seja colocado em prática com os alunos. No entanto, não somos capazes de fazê-lo com nossos companheiros ao lado.

Há 15 anos venho tentando contribuir para a construção de uma escola pública de qualidade. Muitos profissionais, com os quais convivi, foram muito importantes para a seriedade com que conduzo hoje minha vida profissional. O tradicional e o moderno são tempos fundamentais, para que encontremos nosso equilíbrio.

A "mudança" que necessitamos brota de nosso dia a dia, de nossa capacidade e sensibilidade para ver aquilo que pode parecer óbvio para outros.

Já presenciei cenas de risos e de expressão de falsos valores, que me entristeceram profundamente. Profissionais que se encantam com meras palavras, e riem de sua própria ação na História.

Triste "saber"!!!

Triste "sentir"!!!

Eu me orgulho muito de tudo o que fiz até hoje, seja como professora, como supervisora ou como inspetora. Foram e são valores que me levaram e levam a estar aqui e agora com vocês, sem o menor medo e com toda a humildade, e pôder dizer: Estarei sempre pronta a recomeçar e a ser um *agente de mudança*.

Esta é a minha contribuição para, mais uma vez, repensarmos a supervisão e, quem sabe, podermos contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico e educativo na escola pública brasileira.