

A “CONSTRUÇÃO” DA ESCOLA DO INTERIOR

ZÉLIA D. MEDIANO

Projeto Novamérica — RJ

RESUMO

Este trabalho pretendeu fazer uma análise diacrônica e sincrônica dos processos de “construção” de uma escola de interior, no município de Sapucaia-RJ, relatada como “boa escola” tanto pelos profissionais que nela atuam, como pelos alunos e diferentes pessoas da cidade. Com uma pesquisa de inspiração etnográfica e a partir de 61 entrevistas com diferentes agentes que atuaram no estabelecimento nos últimos 50 anos, assim como de alunos, ex-alunos e pessoas idosas da comunidade; da observação participante durante um ano e da consulta a documentos foi se construindo a história da escola. Para análise foram utilizados os conceitos de habitus e “capital pedagógico” e a literatura referente à escola efetiva. As características do estabelecimento foram grupadas em três dimensões: a institucional, a pedagógica e a sociopolítica-cultural (André, 1995). Os dados mostraram que a escola, ao longo desse período, sofreu modificações profundas que se relacionam com as mudanças ocorridas na sociedade e na educação e que os parâmetros para julgar a “boa escola” de hoje têm de ser diferentes dos do passado.

ABSTRACT

THE “CONSTRUCTION” OF SCHOOLS OUTSIDE THE CAPITAL. This article pretends to analyse diachronically and synchronically the processes of “construction” of a school in the city of Sapucaia, RJ, reported to be a “good school” by the teachers there, as well as by the students and other people in the city. The history of the school was reconstructed through a study inspired in ethnography, based on 61 interviews with different agents who have acted in the establishment over the last 50 years, as well as students, ex-students and older people from the community; from participatory observation over the course of a year, and consultation of documents. The concepts of habitus and “pedagogical capital” were used as was literature on effective schools. The features of the establishments were grouped in three dimensions: the institutional, the pedagogical and the cultural/socialpolitical (André, 1995). The data show that the school, during this period, suffered profound modifications related to the changes that occurred in society and in education, and that the parameters used to judge today’s “good school” have to be different than those of the past.

Esta pesquisa foi desenvolvida com o auxílio financeiro do CNPq. Participaram do trabalho como bolsistas: Idinéa Rodrigues (Aperfeiçoamento) e Eliana Nogueira de Medeiros e Márcia Aparecida da Silva Felipe (Iniciação Científica).

Nossa literatura educacional é rica em estudos sobre a escola de 1º grau. Entre outros, podemos destacar Ambrosetti (1990), Lüdke (1990), Mediano e Lüdke (1992, 1994), Penin (1989, 1992) e Weber (1996). Todos esses autores, no entanto, se referem a escolas situadas nas grandes cidades. Recentemente foi publicado o trabalho da equipe do Centro de Pesquisas para a Educação e Cultura — CENPEC — que estudou dezesseis escolas em diferentes estados e municípios (Silva et al., 1995) e que, de certa forma, analisa escolas do interior do Brasil, mas de localidades que poderíamos caracterizar como “grandes”, tendo em vista sua população e sua importância socioeconômica.

Este trabalho teve a motivação de estudar uma escola localizada numa “pequena” cidade do interior, aquela que, sem dúvida, em números absolutos, é a que existe em maior quantidade na nossa realidade, dados os mais de cinco mil municípios espalhados por todo o Brasil. Trata-se da Escola Corumim¹, situada na Vila Corumim, distrito do município de Sapucaia, a 150 km da cidade do Rio de Janeiro.

Sapucaia é muito pouco conhecida entre, por exemplo, os residentes do Rio de Janeiro, que sempre perguntam: “Onde fica Sapucaia?”. E se tem de explicar que fica depois de Petrópolis, perto de Três Rios, no Rio de Janeiro e pouco antes de Além Paraíba, em Minas Gerais.

Sapucaia tem uma população de 15.369 habitantes e uma área de 477km² (Sydenstricker, 1993, p. 137). Fica na divisa com o estado de Minas Gerais, sendo dele separado pelo rio Paraíba do Sul. Suas principais atividades são a agricultura e a pecuária, havendo também alguma atividade comercial. Não dispõe, entretanto, de nenhuma indústria. O principal empregador do município é a Prefeitura.

A educação escolar no local, assim como em todo Brasil, sofre de baixos níveis de rendimento, e em geral é bastante deslocada do contexto de sua realidade cultural. Como o município é muito pequeno, não conta com oportunidades de os professores discutirem sua prática ou disporem de algum meio para sua formação continuada.

No contato com professores e a comunidade local, fomos ouvindo comentário de variadas origens, acerca da Escola Corumim, sempre referida como uma “boa escola”, em que “dá gosto de a gente trabalhar”. Entre as escolas públicas seriadas, só ouvíamos comentários lisonjeiros sobre esta escola, e nos pareceu importante averiguar as causas que faziam com que a Escola Corumim fosse classificada como “boa escola”, tanto pelos profissionais da

1. Os nomes da escola, do lugar em que está situada e dos agentes envolvidos são todos fictícios. Entretanto, o nome do município e de seus vizinhos, assim como o das estradas, são reais.

educação, como pelo pessoal da localidade, fossem os pais de alunos, fossem pessoas comuns que a ela se referiam.

Com nossa experiência de estudos anteriores em escolas de 1º grau, nossa curiosidade foi mobilizada para investigar como, através dos anos, essa escola foi se “construindo”. Também percebemos que um estudo dessa natureza atenderia a uma real necessidade de se aprofundar no conhecimento da realidade escolar local, ainda virgem de estudos científicos.

Assim se delinearam as questões desta pesquisa: Que características apresenta uma escola de interior, tida como “boa”? Será muito diferente das escolas das grandes cidades? Como foi sendo “construída” essa escola, relatada por todos como “boa”? Como é sua vida atual?

Para responder a essas questões colocamos os seguintes objetivos para a pesquisa que ora apresentamos:

1. Analisar a trajetória da Escola Corumim, pelos depoimentos de suas três últimas diretoras e de ex e atuais professoras que lecionaram nos diferentes períodos, nos últimos cinquenta anos do estabelecimento.
2. Analisar a dinâmica atual da escola, seja na sala de aula, seja nas diferentes relações que se estabelecem entre seus agentes.
3. Estabelecer possíveis relações entre os depoimentos das ex-diretoras e das ex-professoras e a dinâmica atual da escola.

A ESCOLA EFETIVA

Para efeito deste estudo assumimos que a escola é a instituição social que trabalha com o conhecimento de forma sistemática e sistematizada, cabendo-lhe ensinar e garantir a aprendizagem de certas habilidades e conteúdos necessários à inserção da pessoa na sociedade, por instrumentos que lhe permitam a compreensão da realidade e a participação em relações sociais diversificadas e cada vez mais amplas (Silva et al., 1995. p.44). Como Charlot (1996b. p.50), atribuímos à escola a função específica de transmissora do saber.

Autores recentes (Arroyo, 1995; Charlot, 1996a e 1996b; Mediano e Lüdke, 1994; Mortimore, 1995; Belo Horizonte, 1994, Sammons et al., 1995; Silva et al., 1995; e Costa, 1996) tentam estabelecer as características de uma escola de qualidade. Uma síntese de seus trabalhos aponta para os seguintes fatores:

- gestão democrática, com a participação do Conselho da Escola;
- planejamento e tomada de decisões em grupo, com um trabalho desenvolvido em clima de relações positivas;

- trabalho embasado em um projeto político-pedagógico, elaborado coletivamente, com a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar;
- compromisso com normas e objetivos claramente reconhecidos por todos, oriundos desse projeto de escola;
- estabilidade da direção, do corpo docente e do corpo de funcionários;
- apoio ativo e substancial da autoridade educacional responsável, não apenas em termos de contribuição financeira necessária, mas também em termos de liderança e orientação;
- presença de processos de formação continuada para os professores;
- ênfase no ensino e na aprendizagem, com um aproveitamento máximo do tempo;
- existência de processos de avaliação diagnóstica, que garantam esses processos de aprendizagem;
- adequação do currículo à realidade local;
- ênfase nos espaços e tempos socioculturais, vinculando rituais, festas e celebrações ao cotidiano da sala de aula;
- compreensão da complexidade do nexo existente entre poder e conhecimento, considerando que a escola está conectada às relações de dominação e exploração que caracterizam a sociedade.

Para analisar as relações entre as diferentes gerações que passaram pela escola, assim como a atuação das professoras, utilizamos os conceitos de *habitus* e “capital pedagógico”.

Para Bourdieu (1990), o *habitus* se refere às estruturas mentais pelas quais as pessoas apreendem o mundo social. É em essência produto da interiorização das estruturas do mundo social. “O *habitus* é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas” (p.158).

O conceito de “capital pedagógico” foi cunhado por Lelis (1996), em sua tese de doutorado. Ela afirma que o capital pedagógico representa o conjunto de conhecimentos e as perspectivas imprimidas à prática da sala de aula, expressão em cada medida, do menor ou maior acesso aos bens culturais, da maior ou menor titulação escolar, da atmosfera da escola na qual construíram suas histórias de professoras.

Com este embasamento empreendemos a coleta de dados.

A INVESTIGAÇÃO

O período entre o final de 1994 e o início de 1996 foi de aproximação e convivência com a realidade que queríamos conhecer e captar. Foram muitas visitas à escola, muitas “conversas”, algumas na própria escola, outras na casa dos agentes, como aconteceu com os idosos da comunidade, ou na sede de nossa ONG.² Também mergulhamos nos arquivos, buscando dados que remontavam à década de 40 e anos seguintes: mapas estatísticos, relatórios e mesmo álbuns de fotografias que retratavam a história da escola.

Elaboramos roteiros para entrevistas semi-estruturadas para os diferentes tipos de informante. Foram realizadas 61 entrevistas, assim distribuídas: três com a atual diretora, uma com a orientadora pedagógica, duas com as ex-diretoras, 14 com as professoras em exercício na escola, dez com ex-professoras, quatro com funcionários da escola, oito com mães de alunos, sete com ex-alunos, quatro entrevistas coletivas com alunos de 2º a 5º anos, três com alunos do pré-escolar e com alunos do 1º ano (expressão com desenho) e 4 com pessoas idosas da comunidade.

Estivemos muito presentes no dia-a-dia da escola, durante o ano de 1995, assistindo aulas em diferentes turmas, freqüentando os conselhos de classe bimensais, nos quais se analisavam o trabalho docente e discente desse período do ano escolar, e outras reuniões e festas da escola. Nessas ocasiões utilizamos a observação, sendo realizadas 29 em sala de aula, perfazendo um total de oitenta horas. Observamos também dois conselhos de classe, num total de onze horas.

Tivemos ainda a oportunidade de analisar alguns documentos: dois pessoais, escritos por uma das antigas diretoras e vários documentos oficiais, sendo a maioria deles documentos internos.

O trabalho desenvolvido ao longo de todo esse período assemelhou-se à construção de um grande “tapete de retalhos”: fomos nos apropriando, passo a passo, de diferentes “retalhos” dessa história, acomodando-os junto aos demais, e, pouco a pouco, uns se ajustavam a outros, iam adquirindo um significado e ia emergindo o “nosso tapete”, a “História e a Vida da Escola Corumim”, como nós a conseguimos captar.

DESVELANDO A REALIDADE DA ESCOLA CORUMIM

Para chegar-se à Escola Corumim, saindo do Centro de Sapucaia, percorrem-se 8km da BR-393 e 18km de “estrada de chão”, bastante esburacada.

2. Trata-se do Centro Novamérica de Educação Popular, em Sapucaia, filial da ONG Projeto Novamérica, que tem sede no Rio de Janeiro.

A escola se situa numa área de 28.542,20m² e, em 1941, ano de sua inauguração, constituía-se em um pequeno prédio de uma única sala, que abrigava uma turma multisseriada de 1^a, 2^a e 3^a séries, com 36 alunos. Atualmente a escola se compõe de um prédio principal e pequenos acréscimos. Situada nessa imensa área, é rodeada por uma pequena floresta e tem, no espaço mais próximo ao prédio, uma horta e muitas árvores frutíferas. A área total construída é de 523,04m². O prédio principal é composto de: cinco salas de aula, uma sala para a diretora e a secretaria; uma despensa; sanitários para meninos, meninas e professoras/es. Próximo a este prédio fica um anexo com cozinha, pequeno refeitório e uma sala usada para diversas atividades. Um pouco afastada fica a sala do pré-escolar, que foi construída quatro anos antes, com mão-de-obra e material fornecidos pela comunidade.

A Escola Corumim, que pertence à rede estadual, abriga crianças desde o 1^o período do pré-escolar até a 8^a série. Esta pesquisa estudou e analisou apenas o primeiro segmento, cuja matrícula, em novembro de 1995, era de 224 alunos, distribuídos em nove turmas.

A escola é freqüentada por crianças da Vila Corumim, por outras que vivem nos sítios e fazendas dos arredores a ainda por algumas que vêm de bem longe.

A escola é muito carente de espaço físico construído, apesar do imenso terreno que possui. Também carece de pessoal de infra-estrutura.

No que se refere ao corpo docente, a situação em 1995 foi bastante difícil, devido aos remanejamentos de professoras que ocorreram em maio e agosto, sem oportunidade de que professoras que eventualmente saíam passarem o trabalho para suas substitutas.

Um dos grandes problemas da escola é a distância que a separa dos locais de residência das professoras e a dificuldade de transporte, o que faz com que haja grande mobilidade, ainda que as docentes afirmem “gostar” muito da escola.

A partir do material colhido nas entrevistas, observações e diferentes documentos e embasadas na literatura pertinente, apresentaremos a seguir a realidade que conseguimos captar que, usando nossa metáfora, nos permitiu construir este “tapete”.

Iniciaremos recorrendo a André (1995) que nos sugere as dimensões necessárias à apreensão de uma realidade escolar. Diz ela:

Para que se possa apreender o dinamismo próprio da vida escolar, é preciso estudá-la com base em pelo menos três dimensões: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural. Essas três dimensões não podem ser consideradas isoladamente, mas como uma unidade de múltiplas inter-relações, através das quais se procura compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar. (André, 1995. p.42)

A análise que fazemos da Corumim se pautará, portanto, por essas três dimensões colocadas por André (1995). A autora nos diz que:

A dimensão institucional ou organizacional envolve os aspectos referentes ao contexto da prática escolar: formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e decisão, níveis de participação dos seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais, enfim toda a rede de relações que se forma e transforma no acontecer diário da vida escolar. (...) age como em um elo de ligação entre a práxis social mais ampla e aquilo que ocorre no interior da escola. (p.42-3)

Dentro desta dimensão institucional, a Escola Corumim apresenta quatro características que se interpenetram, ficando, às vezes, difícil distingui-las. São elas: a liderança da diretora; a proposta pedagógica; um clima acolhedor e propício ao trabalho; e a presença forte do poder público.

A liderança da diretora

Ao longo de seus últimos 50 anos, a escola teve apenas três diretoras. Seus estilos de dirigir a escola foram bastante diversos, mas sempre “dirigiram”, exercendo uma liderança marcante. Inúmeros depoimentos das professoras deixam bem clara esta afirmação.

Dona Carla, a ex-diretora mais antiga, que esteve nesse cargo entre 1945 e 1977, chegou à escola, recém-formada no então curso normal, muito jovem ainda. Tinha a visão de que lhe competia transformar a pequena escola multisseriada numa escola grande que pudesse atender a toda a redondeza, pois como dizia: “Os alunos vinham de longe, dos sítios e fazendas, uns a cavalo, outros a pé. Muitos moravam na Vila”. Para conseguir esse seu intento usava as relações que havia construído com as autoridades educacionais, sediadas em Niterói, onde ia freqüentemente, apesar da precariedade dos meios de transporte. Dona Carla era dotada de um grande capital social. E, por intermédio dessas relações, ia conseguindo as benfeitorias de que a escola necessitava para crescer e afirmar-se. Sua liderança era forte também no interior da escola e persiste até hoje. Parece que ela lançou as bases estruturais da escola. Vem dela o *habitus* institucional que até o momento se percebe na escola. A fala de uma das professoras atuais corrobora a afirmação:

Dona Carla ainda tem influência na escola. De vez em quando ela vem aqui e chega mesmo a visitar algumas turmas, e conversa com os alunos. A escola mantém muitas coisas dela, principalmente o respeito pelo meio ambiente. Muitas das ações da Celina (atual diretora) hoje em dia são influência do que Dona Carla deixou. (Marta)

Catarina, que substituiu Dona Carla, tinha uma liderança marcada pela dimensão administrativa, muito preocupada com “os papéis”, como ela mesma diz. Porém, sabia delegar responsabilidades e atribuir a Celina, sua auxiliar e

futura substituta, os encargos mais ligados ao ensino e à aprendizagem. Catarina é relatada como muito severa.

No momento atual, com Celina, a liderança caracteriza-se por uma ênfase no aspecto humanizador da educação e na questão pedagógica, habilidade esta que já havia exercitado no tempo de Catarina. Celina dedica grande parte de sua vida à atividade de dirigir a escola: sempre tem tempo para conversar com os professores, ver o que está acontecendo com esse ou aquele aluno, assim como para verificar como está a limpeza das salas ou o preparo da merenda. O administrativo, incluindo manter em dia a memória da escola, também é por ela muito cuidado.

Um trabalho de 1991 realizado pela Organization for Economic Cooperation and Development — OCDE — apresenta as características de uma escola de qualidade. Uma delas é uma “direção positiva, na introdução e manutenção do aperfeiçoamento” da escola. Diz a esse respeito:

Uma direção escolar positiva constitui um requisito prévio e necessário a uma escolarização eficaz (...) O fator singular mais importante no êxito dessas escolas era a qualidade da liderança do diretor. (...) A dedicação do diretor e das equipes superiores de gestão parecia ser decisiva no momento de pôr em prática o projeto. (OCDE, 1991. p.122-3)

Durante os anos de 1993 e 1994, e até o remanejamento de professores, em maio de 1995, desempenhou um papel importante nessa equipe da Escola Corumim a figura da orientadora pedagógica (OP) com que a escola contou. Muito engajada no trabalho junto às professoras, Camila ia introduzindo as novidades discutidas no grupo de OPs do município, que semanalmente se reunia para discutir as questões da educação em Sapucaia, buscando soluções por meio do estudo sistemático, baseado na realidade das escolas.

Em outras oportunidades (Mediano, 1992; Mediano e Lüdke, 1994) já tivemos ocasião de discutir a importância de uma equipe técnico-pedagógica que ultrapasse os aspectos burocráticos, “a partir de uma preocupação pedagógica, de uma articulação dos professores, com vistas a um trabalho mais consistente com os alunos” (Mediano, 1992. p. 33).

Ainda quanto à direção de Celina, é importante destacar que ela era e é conhecida pelo alto grau de confiança que deposita no ser humano, seja ele a professora ou o aluno. Celina luta pela qualidade da escola, atendendo a todas as dimensões e sendo a causa pela qual a escola ainda se sustenta “na boca do povo” como uma “boa escola”. Uma ex-professora, que saiu da escola há quatro anos, fala sobre isso: “Hoje a Celina tem que empregar todo o seu esforço para manter a escola do jeito que sempre foi: uma ‘boa escola’” (Andréia).

A forte liderança da diretora parece emergir como característica da escola do interior. A análise da Escola Corumim e o conhecimento de outras escolas

seriadas da região apresenta a diretora como alguém que geralmente vive no local, dedica-se prioritariamente a essa tarefa e é reconhecida como uma pessoa influente na redondeza. Entretanto, talvez essa característica tenda a diluir-se em breve, uma vez que as professoras atuais, futuras diretoras em potencial, trabalhando com duas matrículas e lutando pela sobrevivência, como veremos adiante, não terão possibilidade de exercer o tipo de liderança que se tem exercido ao longo dos últimos cinquenta anos.

A proposta pedagógica

A “proposta pedagógica” da referida escola, bastante ligada à característica da proposta que a precedeu, se mantém. Em trabalho anterior acerca de duas escolas que estudamos, dizíamos:

A existência de uma proposta pedagógica que é assumida pelos professores, os mobiliza no sentido de ir em adequando sua práxis a esse objetivo maior. Entretanto, (...) é preciso deixar claro que a proposta não era igualmente assumida por todos os professores. E se para muitos era um incentivo para a busca de uma competência profissional constante, outros chegavam a ignorar sua existência. (Mediano, 1992. p.32)

A situação da Corumim era semelhante a essa. Podemos afirmar que sempre teve uma proposta pedagógica a nortear seu cotidiano, ainda que sobre isso não houvesse nenhum documento escrito. Era o *habitus* institucional que ia passando de geração em geração de professoras e sofrendo transformações, de acordo com a personalidade da diretora em exercício. E também percebemos que algumas professoras não aderiam a ela. Se, por um lado, a Escola Corumim, dada a distância dos locais urbanos onde as professoras costumam residir, tem uma grande rotatividade de professores, por outro lado, no que se refere às diretoras, sempre houve uma grande continuidade: em cinquenta anos teve apenas três. Dessa forma, a proposta pedagógica e o *habitus* institucional têm sido garantidos pela diretora, seja por uma gestão mais autocrática, como aconteceu nos primeiros anos, seja na gestão mais humanizada de Celina.

Nos primeiros anos, sob a direção de Dona Carla, essa proposta estava muito marcada pela preocupação com os planos de aula, os deveres de casa para os alunos, a limpeza, a higiene, a preservação da natureza, a horta, a questão agrícola, também com a cultura local, como veremos mais adiante.

A diretora que sucedeu, Catarina, continuou com essas propostas, acrescentando a importância que dava ao administrativo.

A questão agrícola continuou com Catarina e hoje, com Celina, permanece no ideário, graças ao esforço do pessoal da escola. Há poucos anos Celina reivindicou, junto ao poder público, um professor especializado para poder continuar com essa educação agrícola e a resposta que recebeu foi: “Não temos! Troca-se para técnicas comerciais”. E note-se que a Vila Corumim é

uma região eminentemente rural, havendo pouquíssimos estabelecimentos comerciais.

Podemos perceber que a proposta pedagógica iniciada por Dona Carla permanece realmente até os dias de hoje e que essa ex-diretora continua a exercer influência. Entretanto, como já dissemos, cada uma que assume a gestão da escola dá o seu “tom” pessoal, que vai sendo incorporado, pelo menos, por parte das professoras. Apresentamos a seguir uma das falas de Celina, ao referir-se ao “bom professor”, para termos noção do tipo de proposta pedagógica em que ela se empenha:

Tem que ter três coisas: 1º) tem que sentir a situação do mundo, a situação do país e da comunidade; 2º) quais são as necessidades desse mundo, desse país e dessa comunidade; 3º) tem que se perguntar: “O que eu posso fazer para educar o aluno para viver nessa comunidade, nesse país e nesse mundo?”

O “bom professor” tem que saber qual a sua contribuição para essas crianças se situarem nesse mundo.

Esse depoimento, e tudo o que observamos, nos permite inferir que Celina tenta trabalhar com suas professoras uma atitude de abertura para o mundo e para os problemas sociais. Tenta que sua escola seja essencialmente marcada pela transmissão do conhecimento a essas crianças, oriundas, em sua grande maioria, das camadas mais carentes da sociedade, em que a única possibilidade que têm de adquirir o conhecimento sistematizado é pela escola. Esse seu desejo de ter as professoras todas, como coletivo, engajadas numa proposta que tenha essa visão encontra respaldo na literatura. A esse respeito diz Mortimore (1995):

Não achamos ser possível ter uma escola eficaz se não houver unidade de propósito e uma prática coerente, com um espírito colegiado no meio dos docentes. Conseguindo isso e a cooperação das pessoas, a visão se torna então realidade. E os alunos podem compartilhar desta visão. (p.9)

O clima acolhedor e propício ao trabalho

A existência de um clima acolhedor da escola é uma opinião que, praticamente, encontra unanimidade entre as professoras e também as crianças, de certa forma, a ele se referem. Cita-se, igualmente, tanto o ambiente natural como o social e psicológico, chegando-se mesmo a “louvar” o clima da Vila em geral.

Sammons et al. (1995) mencionam a importância de determinados valores e do clima, o que pode aplicar-se a esta realidade escolar:

O “ethos” de uma escola é parcialmente determinado pela visão, pelos valores e pelos objetivos do corpo docente e pela maneira como esses professores trabalham coletivamente. (...) Escolas bem sucedidas tendem a ser lugares calmos e não caóticos. (...) Pesquisas sobre a efetividade das escolas sugerem que o ambiente físico de uma escola pode

também ter um efeito tanto nas atitudes como no desempenho dos alunos. (...) Condições de trabalho atraentes e estimulantes tendem a melhorar o moral; prédios negligenciados tendem a encorajar o vandalismo. No nível primário é importante criar um ambiente físico prazeroso, incluindo a exibição dos trabalhos das crianças. (p.13)

A Escola Corumim, apesar de estar localizada em contexto totalmente diferente daquele a que se refere o texto citado (Inglaterra), tem essas condições atraentes e estimulantes: tudo é muito bem cuidado, limpo, plantas enfeitando os diferentes locais, cartazes alusivos aos acontecimentos do momento no país e na cidade e as salas ornamentadas com os trabalhos das crianças, como sugerem os autores acima.

Podemos afirmar que esta é uma característica da escola do interior. Embora já tenhamos encontrado situação semelhante em escolas da grande cidade (Mediano e Lüdke, 1994), o clima acolhedor e propício ao trabalho na Escola Corumim apresenta matizes próprios, mostrando-se quase que um “clima familiar”, incomum nas grandes áreas urbanas.

Essa faceta socioafetiva da educação tem sido negligenciada e pouco estudada. Sammons et al. (1995) nos dizem: “Apenas uns poucos estudos têm prestado atenção aos resultados socioafetivos da educação” (p.23). E concluem que futuras pesquisas devem explorar esse tema.

A forte presença do poder público

Em OCDE (1991) encontramos: “A escola deve confiar no apoio de sua autoridade educativa, não só no necessário suporte financeiro, mas também na direção e na orientação” (p.169).

Na realidade da Escola Corumim o poder público tem uma presença forte na questão administrativa. Constantemente são pedidos à direção informações, quadros numéricos, relatórios etc. E, quase sempre, solicitados com prazos curtíssimos: às vezes, de um dia para o outro. Também se solicitam muitas informações acerca do terreno disponível com vistas a futuras construções, o que, entretanto, nunca ocorreu, apesar da carência de espaços e dos constantes empenhos por parte da escola para que isso ocorra. A diretora é também constantemente chamada para comparecer a reuniões no Centro de Sapucaia ou mesmo em cidades vizinhas, o que acarreta sua ausência da escola por todo um dia.

A presença do poder público manifestou-se com força na questão do remanejamento de professores no ano de 1995. Muitos professores foram, instantânea e simultaneamente, trocados, em maio e agosto, sem um tempo para que a escola pudesse pensar em alguma estratégia para enfrentar essa “calamitosa” situação. A maneira pela qual alguns professores são remanejados é considerada pouco respeitosa.

Na questão do suporte financeiro, o poder público, em 1995, foi praticamente um ausente. E, embora esse “abandono” por parte do poder público tenha se tornado mais patente nos últimos anos, isso já vem de longa data. Do Dr. Eduardo, ex-dentista e pessoa discreta que trabalhou na escola entre 1969 e 1976, ouvimos a frase: “Naquela época o Estado não ajudava muito, não”.

A afirmação da OCDE (1991) com que começamos este item e que falava do “apoio da autoridade educativa”, também se referia à presença na orientação. E aqui as dificuldades relatadas são ainda maiores. Segundo o consenso das professoras, o Estado só cuida do burocrático. Uma das maiores dificuldades encontradas na escola foi a implementação da nova proposta de ensino (Rio de Janeiro, 1992), “decretada” em 1993. Foi lançada sem qualquer preparação, as professoras não tinham os fundamentos da mudança e a OP que estava sendo formada para isso não encontrava as condições para implantar, como disse, as modificações “decretadas” pelo próprio poder público.

Perrenoud (1993), citando Bourdieu, nos dá pistas acerca das condições de ensino em relação a transformações: “Segundo Bourdieu, a transformação dos constrangimentos e das condições objetivas do ensino dariam um maior contributo para a modificação das práticas do que a difusão de idéias ou de ‘receitas pedagógicas’” (p.43).

Apesar da falta de apoio do poder público, ainda que sua presença seja forte, a Escola vai fazendo seu caminho. Ao voltarmos à escola em 1996, pudemos observar uma maior mobilização que a já existente da comunidade em relação à escola, como constatamos em algumas falas de professoras que atribuíam aos pais alguma contribuição que a escola havia recebido.

Passamos agora a analisar uma segunda dimensão. André (1995) afirma que:

Outra dimensão fundamental no cotidiano da escola é a sociopolítica/cultural, que se refere ao contexto sociopolítico mais amplo, ou seja, aos determinantes macroestruturais da prática educativa. Esse âmbito de análise inclui uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e os valores presentes na sociedade. (p. 42-4)

Ainda que na Escola Corumim o aspecto cultural apareça com mais força que o sociopolítico, na dimensão referida localizamos quatro características: a presença de espaços e tempos culturais; a preservação do meio ambiente; a dimensão religiosa na vida da escola; e a “crise” do magistério e da educação.

Os espaços e tempos culturais

Na Escola Corumim, desde os primeiros anos de sua história, percebe-se que a “festa” tem uma força muito grande na sua vida. E isto já faz parte do

ambiente mais amplo da Vila, pois nela não existem oportunidades de lazer, como poderiam ser os clubes, cinemas, teatros etc. Dessa forma a população busca seus modos de celebrar e festejar, e a escola é o principal veículo para tal.

No ano de 1995 foram muito estimuladas no município as “Festas do Interior”, realizadas em cada um dos seus distritos. A Escola Corumim assumiu a festa do seu, tendo sido publicada a seguinte nota em jornal da localidade, *O Quinzenal*, sob o título: “Sucesso Absoluto na 1ª Mostra de Arte e Cultura em Corumim”:

Um show de competência da diretora Celina e sua equipe. O evento (...) iniciou, em grande estilo, expondo toda cultura e folclore de Corumim, através da Dança da Fita, de Quadrilhas, Folia de Reis, Bumba-meu-boi, barracas de artesanato da comunidade, Maria Comprida, Mulinha e o tão esperado e aplaudido Mineiro Pau. A comunidade de Corumim recebe os nossos aplausos pela belíssima festa que proporcionou aos visitantes e à comunidade em si. (*O Quinzenal*, 1 a 15/09/95. p.2)

Atualmente, no meio acadêmico e no da prática pedagógica, já se começa a perceber a importância desses espaços e tempos culturais dentro da escola, principalmente de parte do estado de Minas Gerais, como nos coloca Arroyo (1995), professor universitário e colaborador da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, na qual coordenou um trabalho de recolher as experiências vividas pelas diferentes escolas de seu município. É ele quem nos diz:

Os espaços e tempos culturais — rituais, festas, celebrações, que ainda ficam sobretudo nas primeiras séries — estão sendo redescobertos e recuperados como tempos de cultura, de celebração da memória coletiva, de socialização. Em muitas escolas entram as vivências culturais das comunidades, em outras se valorizam tempos de saída e integração das escolas nas manifestações culturais da cidade. (p.42-3)

A dimensão da festa e os espaços e tempos culturais, com base nesta realidade estudada, parecem caracterizar a escola do interior. Tudo redundando em festa, em celebração e isto está de acordo com a cultura interiorana, em que a ausência de espaços mais sofisticados de lazer leva a população a aproveitar-se dos tradicionais festejos populares para preencher as necessidades de âmbitos afetivo e simbólico.

A Escola Corumim, no entanto, apresenta, no momento, o desafio de estabelecer uma conexão entre as manifestações culturais que promove e o cotidiano da sala de aula. As novas professoras não incorporam ao currículo essa dimensão cultural. A proposta político-pedagógica de Belo Horizonte dá algumas pistas para tal:

A escola se abre como espaço cultural da comunidade: festas, jogos entre pais, alunos e professores, resgate da história e cultura da comunidade, extensão da educação artística à comunidade. São ações que apontam uma nova escola articulada com a produção cultural da cidade, com os diversos grupos e com os organismos públicos, suas programações

e suas manifestações. Uma escola que multiplica seus tempos culturais. Que abre seus currículos às dimensões culturais que os transpassam. A cultura não é mais encerrada num horário da grade curricular nem nas habilitações de um profissional. A totalidade da experiência escolar passa a ser cultural. (Belo Horizonte, 1994. p.8)

Esta última frase é o grande desafio da Corumim para que possa realmente contar com “a presença de espaços e tempos culturais” em seu cotidiano.

A preservação do meio ambiente

Dona Carla é considerada, na Vila, pioneira do movimento ecológico em Sapucaia. Luta pela preservação das matas e pela não poluição do rio Paraíba do Sul, que corta o município. E toda essa sua preocupação fez e faz parte de seu trabalho educativo. Introduziu essas questões na vida da escola, nos idos dos anos 40, e até hoje permanecem no *habitus* escolar.

Os ex-alunos e os atuais apresentam uma postura de prazer e gosto pelos diferentes aspectos da natureza. Ao se referirem às “coisas boas” da escola citavam as plantas, a horta, as árvores, as frutas etc.

Também emerge das falas o cuidado com o ambiente de um modo mais amplo, para além da natureza, como é o caso da limpeza e da ordem. A escola é impecável: a qualquer hora que se chegue, todas as partes internas e externas estão varridas, limpas, cuidadas, e é raro ver papéis no chão.

Os alunos da Corumim, nas mais variadas situações, apresentavam comportamentos que demonstravam, como já está em seu *habitus*, o cuidado com a natureza e a limpeza da escola: não colhem frutas verdes, nem estragam a horta; convivem com o pomar, movimentam-se por entre as árvores, sem depredá-las... Também não jogam papéis no espaço aberto e as salas de aula são mantidas bastante limpas. Respeitam até as jabuticabeiras do pomar, quando suas frutas ainda estão verdes, chegando a ponto de não se encostarem nessas árvores, para não prejudicarem as frutas que estão amadurecendo.

Este aspecto parece ser específico da escola do interior: o cuidado com a natureza e com o ambiente em geral. As crianças convivem harmonicamente com a natureza, respeitando-a e admirando-a. O ambiente físico da escola também é respeitado e cuidado pelos alunos, o que contrasta com a maioria das escolas da cidade grande. Nascimento (1996) ao descrever uma escola municipal do Rio de Janeiro, por estar fazendo um “bom trabalho”, afirma e comprova com uma fotografia: “As paredes dos corredores necessitam pintura, pois se encontram pixadas com lápis cera e líquido corretor” (p. 73). Não encontramos fatos dessa natureza nem na Escola Corumim, nem em nenhuma outra das várias do município que temos visitado.

O aspecto religioso na vida da escola

O aspecto da fé e da religião tem sido uma presença forte ao longo da vida da Corumim. Dona Carla é oriunda de família católica e assim se refere ao tempo em que era diretora:

Nós tínhamos aula de religião toda semana. A professora da turma é quem dava a aula de religião. E todas as professoras acompanhavam as crianças na missa, sentavam junto delas e cantavam com elas. A Igreja ficava cheia de crianças!

Algumas ex-professoras mencionam esse fato e a algumas incomodava essa exigência de Dona Carla. Parece, que nessa época, a vivência da fé estava centrada na observância dos mandamentos, o que se percebe pela obrigatoriedade da missa aos domingos, citada por vários informantes.

Catarina seguiu o modelo de Dona Carla, mas já um pouco mitigado. Nos depoimentos sobre sua época não se menciona a obrigatoriedade de as professoras acompanharem as crianças à missa.

Nos anos 80 chegou a Sapucaia o Pe. Rubens, que mudou bastante o estilo de vivência da fé e da prática religiosa, passando a tratar os assuntos de fé em contextos mais relacionados com a vida concreta. As pessoas que faziam parte da Comunidade Eclesial de Base — CEB — de Corumim, pelas suas reflexões e vivências, passavam a ter um maior compromisso de transformação da realidade escolar e local. Celina tem sido, nos últimos anos, a dirigente da CEB e, anteriormente, fora a conselheira.

A ex-professora Ana, uma das que exerceu o encargo de dar aula de religião às diferentes turmas, nos dá mais informações sobre esse tempo:

Dois anos depois de chegar à Escola Corumim, comecei a trabalhar na Educação Religiosa. Eu pude ingressar num grupo aqui de Sapucaia, chamado "Pastoral do Educador". Nesse grupo a gente discutia o tipo de educação que estava dando, discutíamos a questão da qualidade da escola e da educação e começamos a ter uma visão e uma preocupação diferentes. Esse grupo era como se fosse uma orientação pedagógica, que não existia no Estado. Havia na Corumim um grupo de professoras muito integrada à "Pastoral do Educador".

Parece que a Igreja estava exercendo uma função supletiva na formação continuada dos professores, enfrentando a omissão do Estado.

Se nos primeiros tempos, a religiosidade parecia marcada pela observância dos mandamentos, atualmente parece começar a surgir um ecumenismo e um respeito à pluralidade religiosa.

O aspecto religioso observado na Escola Corumim, muito ligado às histórias de vida das três diretoras que têm os valores da fé católica bastante arraigados e têm transbordado essa vivência para a escola ao longo de sua existência, parece também estar presente na vida das escolas e das comunidades em que

estão inseridas, caracterizando assim o interior. Em outras escolas também temos observado essa dimensão como uma marca forte, variando apenas a profissão religiosa. Em algumas regiões do município predomina a católica e em outras, a evangélica.

A “crise” do magistério e da educação

Já é lugar comum falar-se na “crise” do magistério e da educação e a Corumim não se encontra imune a ela. Ao se tentar fazer uma análise diacrônica da escola, percebe-se a grande diferença que se apresenta entre as ex-professoras e as atuais, quanto a suas condições de vida e de trabalho.

Observa-se uma grande diferença entre o depoimento de uma professora dos anos 70 e de uma atual. A primeira relembra uma vivência tranqüila da profissão, com uma disponibilidade para trabalhos extras, fora do horário, que nada rendiam pecuniariamente, enquanto a professora atual denuncia a questão da desvalorização da carreira, dos baixos salários, da necessidade do pluriemprego, chegando mesmo a admitir que os professores estariam desestimulados, com pouca vontade de ensinar, sem dar tudo que poderiam.

Weber (1996) na análise que faz de sua pesquisa, em Pernambuco, denuncia a proletarização do professorado:

As professoras, sobretudo revoltadas com os baixos salários que recebem comparam o seu trabalho com aqueles que não requerem preparação específica e que de algum modo estão relacionados com as atividades domésticas, tais como babá, lavadeira, empregada doméstica (...) De fato o reconhecimento da desvalorização da atividade docente permeia toda a conversação dos entrevistados, seja em situação face a face, seja na discussão em grupo. Pode-se, assim, dizer que esse mal-estar constitui o pano de fundo do discurso produzido pelos professores entrevistados. (p. 72)

Essa proletarização é uma realidade no município onde está inserida a Escola Corumim: enquanto uma professora estadual, tendo duas matrículas, ou seja, dando nove horas de aula por dia, fora o tempo que gasta nos deslocamentos, ganha cerca de R\$ 450,00 mensais no total, uma diarista faxineira cobra R\$ 30,00 por oito horas de trabalho diário, o que em quatro semanas lhe rende R\$600,00.³

Existem, no entanto, além da questão salarial, outras questões que diferenciam bastante a escola de há trinta ou vinte anos da atual. Uma delas diz respeito às condições materiais de trabalho, que também têm mudado muito nos últimos anos, no que se refere à rede regular de ensino estadual, ainda que nunca tenham sido ideais. A Corumim não conta com um mínimo de materiais para

3. Dados referentes a outubro de 1996, quando o salário mínimo era de R\$ 112,00.

o trabalho das professoras com os alunos: em 1995, não dispunham de “nenhuma folha de papel para rodar nada”, os espaços eram acanhados, apesar da imensa área livre; não tinham uma sala de professores ou um espaço para estar, condição indispensável para parte das professoras que, por ser oriunda de CIEPs, permanecia na escola por quarenta horas semanais, sem ter um espaço para se acomodar.

Outro aspecto em que se observam grandes diferenças diz respeito à clientela da escola: aos alunos. Atualmente o professor se defronta com uma grande dificuldade na relação com as crianças, que, com as mudanças ocorridas na sociedade nos últimos anos, apresentam comportamentos mais agressivos, chegando mesmo à violência. Isso traz um grande desgaste para os docentes, que tiveram a complexidade de seu trabalho maximizada. Weber (1996) relata, em algumas de suas informantes, sentimentos idênticos: “Hoje mesmo que a gente queira, a gente vai-se decepcionando. É tanta decepção (...) As próprias crianças estão mudadas” (p.80).

Outra área de diferenças, ao longo dos anos, diz respeito à complexidade administrativa que atinge os professores de um modo geral. A nova proposta pedagógica implementada pelo Estado em 1993 trouxe muitas exigências burocráticas, especialmente quanto ao registro da avaliação: no passado, a professora lançava no boletim a nota obtida pelo aluno no período. A nova proposta coloca para a professora a exigência de fazer, bimestralmente, uma “avaliação qualitativa” de cada aluno, ressaltando seus pontos fortes, os aspectos em que não se deu sua aprendizagem, suas posturas perante a escola etc. Não discutimos aqui o mérito de tal avaliação: ela é importante e desejável. Mas que dizer da professora, com as condições de vida que vimos apresentando e que já são de conhecimento público, ter de, bimestralmente, fazer entre setenta e noventa registros dessa natureza, trabalhando nove horas por dia em sala de aula e desenvolvendo uma terceira jornada no trabalho doméstico de sua casa?

A análise dos processos ocorridos com o trabalho das professoras ilustra o processo de proletarização dos professores ao longo dos anos, como discutem Pucci et al. (1991):

Quando usamos a expressão “processo de proletarização dos trabalhadores em educação”, queremos entendê-la (...) [como] uma aproximação real do professor com o proletariado em termos de relações de trabalho. A prolongada jornada de trabalho, as difíceis condições profissionais, o processo de alienação e desqualificação de seu trabalho, os baixos e aviltantes salários estão levando o professor a essa situação. (p.91)

Resta-nos ainda analisar o que Pucci et al. (1991, p.91) chamam de “alienação e desqualificação de seu trabalho”, que a nosso ver é ainda maior na cidade pequena. Em trabalho anterior, realizado em escolas da cidade do Rio de Janeiro (Mediano e Lüdke, 1994), constatávamos que as escolas gozavam de uma grande autonomia, podendo desenvolver as inovações que desejassem.

Citávamos uma das supervisoras, que disse: “As escolas ganharam em autonomia e são respeitadas. Nós temos oportunidade de continuar nossa proposta pedagógica, mesmo quando muda o governo. Quem não faz, não faz porque não quer” (p.41). E comentávamos que essa autonomia não era propriamente outorgada pelo poder público, mas resultado de uma impossibilidade de exercer um maior controle, dada a imensidão da rede escolar local, que conta com mais de mil escolas. Isto não acontece no interior: o município em que a Escola Corumim está inserida conta com uma rede de 48 escolas, entre estaduais e municipais, sendo 33 unidocentes. Com esse pequeno número de escolas, a inspeção é muito forte e os professores e diretores não contam com a autonomia apresentada na grande cidade. E seu trabalho se torna alienado, pois não é fruto de uma reflexão coletiva, mas consequência das “ordens que recebe”.

Podemos, pois, afirmar que outra característica da escola do interior é esta: a forte inspeção que lhe é imposta pelo poder público, o que, em alguns casos, pode chegar a lhe restringir a iniciativa e a criatividade naquilo que, de alguma forma, foge ao instituído.

Com todas essas limitações, nossos critérios para dizer se a Corumim continua sendo uma boa escola têm de ser ponderados pelos processos que ocorreram ao longo dos anos.

A terceira dimensão usada na nossa análise foi a instrucional, ou pedagógica. André (1995) nos diz que:

A dimensão instrucional ou pedagógica abrange as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento. Nessas situações estão envolvidos os objetivos e conteúdos do ensino, as atividades e o material didático, a linguagem e outros meios de comunicação entre professor e alunos e as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem (p.43)

A presença da dimensão pedagógica na Escola Corumim não era forte nos discursos de nossos informantes, exceção feita para a diretora Celina, que tinha como principal preocupação a aprendizagem dos alunos.

Nesta dimensão destacamos duas características: a implantação do “Plano Básico” e a prática pedagógica das professoras.

A implantação do “Plano Básico”

Quando iniciamos nosso trabalho de campo na Corumim, em 1995, a implantação dessa nova proposta entrava no terceiro ano. A escola contava com um documento — *Plano básico de estudos: séries iniciais do ensino básico* (Rio de Janeiro, 1992) — que pretendia orientar a implementação dessa inovação e que exigia das professoras, em síntese, as seguintes ações:

- proporcionar uma continuidade no processo de construção do conhecimento pelo aluno;
- usar a estratégia do trabalho diversificado, para atender aos diferentes níveis de conhecimento convivendo dentro da sala de aula;
- avaliar processos, de modo contínuo e centrado no aluno;
- eliminar o caráter sentencioso e burocrático da avaliação;
- permitir que o aluno evolua em “avanços progressivos”, sem repetências ou retenções.

O documento ainda afirmava: “ele já se encontra em fase inicial de implementação nas escolas (...) discutido e debatido em seminários e encontros” (p.3).

Vejam como a orientadora pedagógica viveu esse caráter de continuidade de uma experiência que já havia sido discutida em diferentes instâncias, segundo as autoridades que elaboraram a proposta: “Isso foi uma lei, um decreto! Aconteceu que muita gente rejeitou, como tudo que vem pronto a pessoa rejeita” (Camila). De fato, nas diferentes falas, pudemos perceber que as professoras viam essa inovação como mais “um pacote que veio da Secretaria”, como algo que “despencou” na escola, sem que tivesse havido nenhuma consulta. E uma professora tem fala idêntica: “Foi uma coisa lançada e o professor teve que aceitar. Não teve nenhum estudo, nenhuma preparação do professor. Nada disso!” (Márcia). Este sentimento de falta de preparação para “o novo” foi uma constante.

Reações semelhantes se observaram no estado de São Paulo, com a introdução do “Ciclo Básico”, que abrangia somente as duas primeiras séries. Ambrosetti (1990) relata:

A expectativa inicial da maioria das professoras da amostra sobre o Ciclo Básico foi negativa (...) Identificaram o Ciclo Básico com a promoção automática (...) Uma palavra bastante usada, que define a maneira como muitas professoras viram sua implantação, foi “confusa”. A rejeição destas professoras não foi às medidas em si, mas à forma como foram implantadas. A falta de informações e, especialmente, a falta de uma proposta mais clara de trabalho geraram insegurança e perplexidade. (p.63)

Sem dúvida, a percepção que as professoras tiveram da proposta adquiriu os mais diferentes significados no tocante ao tema da avaliação: e essa concepção de que “agora não se avalia mais, a promoção é automática”, se alastrou das professoras, para os alunos e pais. Convém apresentar o depoimento de uma mãe de aluna:

Eu acompanho muito o estudo de minha filha. Sempre venho à escola, converso com a professora e quero saber se tudo está indo bem. (...) A minha filha às vezes diz: “Mãe,

não precisa estudar, não! Não tem prova". Mas comigo isso não funciona: eu digo que precisa estudar e fazer dever porque mais tarde ela vai precisar disso tudo. (Raquel)

No grupo de professoras percebemos que a captação do significado das mudanças deu-se em sentido contrário ao idealizado pelas autoridades educativas, como por exemplo: as professoras se confirmaram, cada vez com mais força, favoráveis a uma repetência necessária.

Um aspecto que temos que levar em consideração é o tempo e dedicação de estudo e preparação que este "Plano Básico" demanda do professor para ser colocado em prática e vivenciado. O trabalho diversificado, por exemplo, exige preparação de materiais diferenciados, reflexão sobre as necessidades dos diferentes grupos, e sabemos que o professor na situação socioeconômica em que se encontra não tem essa possibilidade. Ambrosetti (1990), estudando a experiência de São Paulo, diz a esse respeito:

Outra variável importante para o trabalho escolar refere-se à situação funcional e às condições de trabalho dos professores. (...) A observação das escolas da amostra demonstra como a excessiva carga horária semanal de trabalho da maioria das professoras, obrigadas a trabalhar com duas classes para aumentar o salário, limita suas oportunidades de relacionamento e atualização profissional, em prejuízo do trabalho docente. (p.62-3)

A prática pedagógica das professoras

Para entendermos qualquer prática pedagógica de sala de aula é útil refletirmos com Perrenoud (1993) sobre a complexidade do trabalho do professor. Diz ele que o professor está sempre sob uma certa tensão, pois animar um grupo de crianças ou adolescentes, durante vinte ou trinta horas semanais, coloca duas preocupações: "não perder tempo, avançar o programa anual e manter a ordem, assegurar o funcionamento do grupo favorável à comunicação e ao trabalho" (p.46).

Pudemos observar que a segunda preocupação citada por Perrenoud é, na Corumim, muito presente, chegando mesmo, algumas vezes, a desgastar a professora. Como já colocamos, a cultura infantil e dos adolescentes, no momento atual, leva os alunos a apresentarem comportamentos agressivos e de agitação contínua, que tornam mais difícil o processo pedagógico, que é essencialmente relacional.

Na análise do trabalho em sala de aula é necessário levarmos em conta as condições desfavoráveis presentes na escola em 1995. Por exemplo, os alunos das duas turmas de 5º ano não dispunham de qualquer livro didático, o que criava sérios problemas na condução do processo pedagógico, chegando algumas professoras, menos criativas, a fazer com que os alunos copiassem, do quadro de giz ou de um livro, longos textos didáticos das diferentes áreas de conhecimento.

Outra professora, dessas mesmas turmas, que sairia da escola em maio de 95, mostrava-se mais criativa na busca de soluções. Como dispunha, na biblioteca escolar, de apenas alguns volumes de cada livro, ela os distribuía por grupos e fazia trabalho diversificado.

Pudemos observar, nessa turma de 5º ano, o resultado negativo da utilização distorcida do “Plano Básico”, anteriormente apresentado. Estes alunos de 5º ano liam muito precariamente, parecendo uma classe em final de alfabetização. Tiveram substituídas as duas professoras e, além de certa dificuldade de adaptação à nova situação, também passaram a ser orientados por alguém com um capital pedagógico menos rico.

Essa situação da turma de 5º ano nos levanta duas questões importantes: a da estabilidade dos professores e a do seu capital pedagógico.

Para que uma escola seja efetiva é necessária uma estabilidade do corpo docente, como muito bem refere o estudo da OCDE (1991). E este foi e é um aspecto negativo com o qual a Corumim se defronta, dada a sua localização: constantemente há uma remoção de professoras. Exceção feita para as residentes na Vila, e que são poucas, a maioria das docentes permanece na escola por um prazo médio de dois anos.

A segunda questão que levantamos diz respeito ao “capital pedagógico” (Lelis, 1996) das professoras, dimensão em que percebemos uma grande diferenciação, especialmente no novo grupo que chegou a Corumim, no meio do ano. O de algumas parecia ser bastante rico, enquanto o de outras era muito limitado. Pelas entrevistas pudemos captar que, entre as professoras recém-chegadas, algumas relataram experiências muito positivas no curso de formação de professores, ao passo que outras afirmaram que foi muito fraco e que se sentiam inseguras. Também o acesso aos bens culturais parecia ser bem diferenciado: algumas eram oriundas da classe média e outras vinham de camadas mais populares, sem acesso a livros, revistas e jornais. Havia, até mesmo, uma das professoras que, antes de assumir o magistério, trabalhara, durante muito tempo, como empregada doméstica.

Entre as professoras com capital pedagógico mais rico, encontramos o que Perrenoud (1993) chama de “bricolage”⁴, referindo-se especialmente a uma pedagogia ativa. Diz ele:

4. Palavra de origem francesa, que não foi traduzida na versão portuguesa do livro de Perrenoud (1993). Refere-se a atividades de diferentes profissões, que são aprendidas na prática, não sendo resultado de uma formação profissional. O “bricolage” é fruto da curiosidade, da iniciativa própria, da improvisação, e/ou da capacidade de adaptação de quem o pratica. Costuma envolver materiais disponíveis, mas pode utilizar materiais adquiridos especificamente para a atividade.

A que espécie de “*bricolage*” se entrega o professor dedicado a uma pedagogia ativa? Ele cria durante todo o ano, atividades, situações de aprendizagem, jogos, problemas, projetos, o que pressupõe sempre (ou quase sempre) a existência de materiais, regras, objetivos e de uma dinâmica de animação. Na pedagogia ativa, contrariamente aos exercícios e fichas tradicionais, estas atividades só mesmo raramente são realizáveis a partir de um modelo e de materiais pré-concebidos. (p.47)

E o autor cita alguns aspectos que contribuiriam para que o professor utilizasse essas atividades. Entre elas, nos parece que, no caso da Corumim, seriam:

o desejo de inventar, melhorar a atividade, de sair do simples consumo dos meios de ensino; e a opção de partir, o mais freqüentemente possível, de propostas e de interesses dos alunos, do que lhes acontece, de suas vivências, de propostas que se elaboram no seio do grupo-turma. (Perrenoud, 1993. p.48)

No que se refere ao *habitus* institucional, as práticas coletivas mostravam que ele ia se transformando ao longo do tempo. Sobre os conselhos de classe, algumas professoras se manifestaram e percebemos, pela observação de dois desses Conselhos, que atualmente envolvem uma séria reflexão pedagógica e um momento de análise privilegiado, em que não só o aluno passa pelo crivo da avaliação, mas também a professora e mesmo a escola.

Procuramos ainda analisar o rendimento dos alunos, mas os dados quantitativos eram quase inexistentes, pois a atual proposta pedagógica enfatiza a avaliação qualitativa. No final do ano de 1993, os alunos do 5º e 3º ano passaram por uma avaliação externa promovida pela Secretaria de Educação do Estado. Os alunos do 5º ano apresentaram resultados superiores aos da média do município de Sapucaia, da Região Centro-sul e do Estado; entretanto, o 3º ano teve resultados inferiores aos dessas três instâncias.

Tranformamos também as discussões do último Conselhos de Classe de 1995 em dados quantitativos, registrando os alunos apontados pelas professoras como tendo problemas: 30% foram indicados como apresentando alguma dificuldade de aprendizagem, sendo que no 5º ano registraram-se 56% dos adolescentes nessa situação.

A partir desses dados quantitativos dos dois tipos de avaliação, pode-se afirmar que os resultados da Corumim são bastante modestos e que o fato de ser “boa escola” não passa por esta dimensão.

A esse respeito Celina manifesta séria preocupação no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem que vem sendo desenvolvido na escola. Numa de suas entrevistas nos disse:

Minha maior preocupação é atender a esses alunos com dignidade. Atender na série em que eles estão! Porque tem alunos no 4º e no 5º anos, mas seu nível de conhecimento não corresponde às respectivas séries. É preciso atender a esses alunos onde eles estão, recuperar essa situação deles. A gente não tem tranquilidade em sentir que esses alunos de 4º ano ainda não conseguiram atingir aqueles conhecimentos mais simples do 2º ou 3º. O problema que eu também sinto é que o professor também não foi preparado para

esse Plano Básico! Tivemos algumas reuniões, mas foram poucas em relação à amplitude da tarefa. O professor não está preparado para trabalhar com níveis diferentes na mesma turma, porque na verdade agora as turmas são multisseriadas como nas escolas rurais. A filosofia do “Plano Básico” até que é bonita e eu me empolguei, mas eles não prepararam os professores para essa mudança.

Parece-nos importante ressaltar que essa dificuldade não é particular da Escola Corumim. Por meio da prática que temos com professores de Sapucaia e de regiões circunvizinhas, temos observado que todas as escolas estaduais apresentam esse panorama. Alguns pais chegam mesmo a transferir seus filhos para escolas municipais, pois dizem: “Lá as crianças não passam sem saber”.

Em síntese, podemos afirmar que esta escola do interior, se comparada a outras das grandes cidades urbanas, apresenta bastante semelhanças, mas possui alguns matizes que lhes são próprios: uma liderança firme, exercida por professora do próprio local, tida como “pessoa importante” e respeitada na redondeza; um clima acolhedor, propício ao trabalho e quase “familiar”; a presença de espaços e tempos socioculturais, sobressaindo-se a “festa”; o respeito e o cuidado com o meio ambiente; a presença do espírito religioso e uma forte inspeção por parte do poder público.

Esse é o “tapete”, cujos pedaços conseguimos captar e fomos integrando no todo que agora finalizamos.

Se considerarmos como um dos critérios para uma “boa escola” as características apresentadas no início deste trabalho, a partir da literatura, ou a ênfase na dimensão pedagógica, não sabemos se poderemos dizer que a Corumim tenha sido ou seja uma “boa escola”. Mas certamente ela o foi e o é no discurso e no sentir da maioria dos agentes por nós entrevistados.

Confrontando os dados desta investigação aqui apresentados com a literatura pertinente, será possível refletirmos sobre a “escola de qualidade social” para o interior, o que entretanto não estava no escopo deste trabalho, mas que pretendemos apresentar em breve.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMBROSETTI, N. B. Ciclo básico: uma proposta vista pelas professoras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: FCC/Cortez, n. 75, p.57-69, nov. 1990.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ARROYO, M. G. Quando a escola se redefine por dentro. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte: Dimensão, n.6, p.38-49, 1995.

- BELO HORIZONTE. Secretaria de Educação. *Escola plural: proposta político-pedagógica*. Belo Horizonte, 1994.
- BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- CHARLOT, B. Criança no singular (entrevista). *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte: Dimensão, n.10, p. 5-15, 1996a.
- _____. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: FCC/Cortez, n. 97, p. 47-63, maio 1996b.
- COSTA, M. V. *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1996. Discutindo a escola básica em tempos de neoliberalismo: uma conversa introdutória, p.13-24.
- LELIS, I. A. O. M. *A Polissemia do magistério: entre mitos e histórias*. Rio de Janeiro, 1996. Tese (dout.) Departamento de Educação — PUC-Rio.
- LÜDKE, M. Avaliando uma escola de 1º grau. *Idéias*. São Paulo: FDE, n.8, p.94-105, 1990.
- MEDIANO, Z. D. A Formação do professor a partir da pesquisa e da prática pedagógica. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro: ABT, n.105-6, p. 31-36, 1992.
- MEDIANO, Z. D., LÜDKE, M. *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. 2.ed. Campinas: Papyrus, 1994.
- _____. *O Processo de avaliação dentro da escola (5ª a 8ª série)*. Rio de Janeiro: PUC/Rio. 1992 [Relatório de Pesquisa].
- MORTIMORE, P. Democracia e eficácia do ensino (entrevista). *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte: Dimensão, n.5, p. 5-17, 1995.
- NASCIMENTO, M. G. C. A. *A Escola como espaço de formação continuada de professores: análise de uma experiência*. Rio de Janeiro, 1996. Diss. (mestr.) Departamento de Educação — PUC-Rio.
- O. C. D. E. *Escuelas y calidad de la enseñanza: informe internacional*. Madrid: Paidós, 1991.
- PENIN, S. *Cotidiano e escola: a obra em construção*. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. Educação básica: a construção do sucesso escolar. *Em Aberto*. Brasília: INEP, n. 53, p. 3-12, 1992.

- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1993.
- PUCCI, B. et al. O Processo de proletarização dos trabalhadores em educação. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica n. 4, p. 91-108, 1991.
- O QUINZENAL. "Corumim" e seus valores (reportagem). *O Quinzenal*, Sapucaia, 1-15 set. 1995, p.3.
- _____. Sucesso absoluto na 1ª mostra de arte e cultura em "Corumim" (reportagem). *O Quinzenal*, Sapucaia, 1-15 set. 1995, p.2.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Educação. *Plano básico de estudos: séries iniciais do ensino básico*. Rio de Janeiro, 1992.
- SAMMONS, P. et al. *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: Institute of Education, University of London, 1995.
- SILVA, M. A. S. S. et al. A Escola como foco de análise: um estudo de 16 unidades escolares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: FCC/Cortez, n.95, p. 43-50, 1995.
- SYDENSTRICKER, Y. (coord.). *Guia sócio-econômico dos municípios do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora JB, 1993. v.2.
- WEBER, S. *O Professorado e o papel da educação na sociedade*. Campinas: Papirus, 1996.