

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A MORFOLOGIA DO TRABALHO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS NO
CONTEXTO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA

DANIELLE MARTINS REZENDE

UBERLÂNDIA-MG

2016

DANIELLE MARTINS REZENDE

**A MORFOLOGIA DO TRABALHO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS NO
CONTEXTO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Franco Carvalho

UBERLÂNDIA-MG

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Danielle Martins Rezende

**A MORFOLOGIA DO TRABALHO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS NO
CONTEXTO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Daniel Fernando Bovolenta Ovigli
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Profa. Dra. Daniela Franco Carvalho
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
(Orientadora)

Data: ____/____/____

Resultado: _____

DANIELLE MARTINS REZENDE

A MORFOLOGIA DO TRABALHO DO
PROFESSOR DE CIÊNCIAS NO CONTEXTO DE
UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em
Educação da Universidade Federal de Uberlândia,
como requisito para obtenção do título de mestre em
Educação.

Área de concentração: Educação em Ciências e
Matemática

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Franco Carvalho

Uberlândia 2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

R467m Rezende, Danielle Martins, 1989-
2016 A morfologia do trabalho do professor de ciências no contexto de
 uma escola democrática / Danielle Martins Rezende. - 2016.
 102 f. : il.

 Orientador: Daniela Franco Carvalho.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
 Inclui bibliografia.

 1. Educação - Teses. 2. Gestão democrática - Teses. 3. Professores
de ciência - Teses. 4. Professores de matemática - Teses. I. Carvalho,
Daniela Franco. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

*À Josefa Alves de Sousa, quem me protegeu com tanto amor e cuidado, te levo comigo pra
sempre!*

AGRADECIMENTOS

A toda minha família, por ser meu colo. Mãe, obrigada por permanecer ao meu lado, sempre me apoiando nas decisões... Minha caminhada é mais leve, graças aos seus esforços despendidos para que eu continue lutando. Di, obrigada por me fazer acreditar que não há nada que nos impeça de sermos capazes de realizar tudo aquilo que queremos. Nilo, por ser aquele que cotidianamente me faz eliminar os pesos desnecessários e me encoraja de uma maneira única. Amo vocês!

A toda equipe da Amorim Lima, pela alegria e confiança com que me receberam. Aos professores de Ciências, por gentilmente me acolherem, especialmente à minha doce Julieta, que deixou marcas profundas no meu eu! A toda comunidade escolar, minha admiração e respeito pelo trabalho que desenvolvem.

Aos meus amigos, companheiros que me cercam, sinto não nomeá-los... E já nem é preciso porque nos amamos sem cobranças, sem julgamentos e com uma verdade que me emociona. Obrigada por serem meus abraços.

À Paula Santos Athayde e Nayara Dias Nogueira Alcântara, por me ensinarem tanto, pela convivência, pela escuta, pelos choros e risadas, por me conhecerem em todas as coragens e fraquezas!

À Daniela Franco Carvalho, por amenizar ansiedades, pelos incentivos constantes e pelo olhar sensível com que me acolheu nessa pesquisa.

À Renata Carmo de Oliveira, obrigada professora, por compartilhar tantas angústias e novas possibilidades de modo sempre atencioso e gentil.

Ao professor Gabriel Humberto Muñoz Palafox, por tamanha sensibilidade com que pensa o mundo. Suas aulas e seu olhar me encheram de motivação e esperança, obrigada pela acolhida e pela ajuda nos momentos de angústia.

Aos encontros, que durante esses dois anos, não foram poucos nem superficiais! Guardo todos que encontrei e descobri nessa trajetória com um carinho intenso, obrigada por tudo que compartilhamos, especialmente àquelas com quem dividi momentos difíceis da escrita, além de várias reflexões, Leilinha, Bru, Ludi e Mi, obrigada por tudo. E dentre esses encontros, agradeço também a James e Gianni, pela prestatividade e alegria com que nos relacionamos nos pedidos constantes das chaves da salinha, assim como os demais trabalhadores da Faculdade de Educação. À Gi, Mari, Jojô e Elenita, pelo entusiasmo e alegria com que desenvolvem o trabalho, sempre me inspirando pelas pessoas que são.

À Priiiiiiii (assim mesmo com muitos is), exemplo lindo de amor que transborda muito obrigada... Nosso convívio me despertou uma força que eu nem pensava existir! Te admiro com os mesmos olhos singelos com que você enxerga a vida.

Aos profissionais e estudantes da Escola Estadual Custódio da Costa Pereira, meu eterno e querido custodinho, que sempre me causou inquietações a ponto de querer mergulhar no espaço escolar.

À Alda Alves Barbosa, por não entender o meu afastamento em alguns momentos e querer sempre minha presença por perto! Foram esses momentos de presença que me revigoraram e me apontaram caminhos, amo nossas conversas e tudo o que me faz enxergar e evoluir.

Teu olhar ampliou meu ser! Ao Pedro Henrique Parada Ferrari, porque estivemos tanto tempo crescendo.

*...Disse, e fitou o operário
Que olhava e que refletia
Mas o que via o operário
O patrão nunca veria.
O operário via as casas
E dentro das estruturas
Via coisas, objetos
Produtos, manufaturas.
Via tudo o que fazia
O lucro do seu patrão
E em cada coisa que via
Misteriosamente havia
A marca de sua mão.
E o operário disse: Não!...*

O operário em construção – Vinícius de Moraes

RESUMO

O presente estudo trata-se de uma investigação em nível de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Na condição de estudante do curso de Licenciatura e professora de escola pública, foi possível verificar uma série de conflitos, contradições e insatisfações que, além de interferir na gestão, na dinâmica e, inclusive, na visão e interesse dos alunos a respeito da escola, contribuíam de certa forma para provocar um ambiente de desmotivação entre professores e os demais servidores, daí o interesse em conhecer e analisar experiências de gestão escolar consideradas bem sucedidas tendo em vista compreender e contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e das práticas docentes em todos os sentidos. Daí que o objetivo da presente pesquisa foi descrever e analisar a estruturação do trabalho do professor de Ciências e seu impacto nos saberes e práticas político-pedagógicas no contexto da Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima, localizada na cidade de São Paulo devido ao fato de que esta unidade escolar realiza suas atividades por meio da efetivação de uma proposta organizada na perspectiva da gestão democrática do currículo e na construção coletiva do conhecimento, tal como preconizado pela legislação brasileira e pela experiência da escola da Ponte (Portugal). Para desenvolver esta pesquisa foram utilizadas as técnicas de observação participante, pesquisa bibliográfica e de entrevista estruturada aos professores de ciências da instituição. Através dos dados da realidade foram extraídas as categorias: “Trabalho”, “Trabalho precarizado”, “Trabalho Assalariado”, “Políticas Educacionais e Ideologia”, “Marco Legal Burguês da Educação” e “Realidade”, analisadas com base no método dialético-hermenêutico. A caracterização da morfologia do trabalho dos professores de Ciências no contexto democrático revela os limites e possibilidades de uma nova configuração da prática pedagógica. A reorganização pautada em maior abertura da gestão propiciou uma diferente conformação no trabalho dos professores de Ciências, que não mais se limita à disciplina pontual de um horário fragmentado e conta com a colaboração de colegas das demais áreas nos espaços coletivos de estudo. A dissipação das dificuldades com a colaboração de toda a comunidade escolar e o fato de se colocar como mediador dos processos de ensino-aprendizagem possibilita maior ampliação e autonomia de atuação desses professores dentro da escola, contudo esta autonomia ainda relativa, regulada, por exemplo, através de parâmetros de controle social dos trabalhadores como os mecanismos de avaliação do Estado, ainda moldam e limitam a prática docente.

Palavras-chaves: Gestão democrática, Morfologia do trabalho, Professores de Ciências.

ABSTRACT

This study deals with an investigation into Master's level at the Graduate Program in Education of the Federal University of Uberlândia. Aimed to describe and analyze the structure of the science teacher's work and its impact on knowledge and political and pedagogical practices in the context of the Municipal Elementary School Judge Amorim Lima, located in the city of São Paulo. The survey field school is organized from the perspective of democratic management and curriculum based on the collective construction of knowledge, as advocated by the Brazilian legislation and the school of experience Bridge (Portugal). To develop this research, we used the participant observation techniques, literature and semi-structured interviews to teachers of the institution sciences. Through the data from reality categories were extracted: "Work", "Precarious work," "Wage Labour", "Education Policy and Ideology", "Legal Framework Bourgeois of Education" and "Reality", analyzed based on dialectic method hermeneutic. The characterization of the morphology of the science teachers working in the democratic context reveals the limits and possibilities of a new configuration of the teaching practice. The reorganization guided by openness of the management provided a different conformation in the work of science teachers, which is no longer limited to the timely subject of a fragmented time and has the support of colleagues from other areas in the collective spaces of study. The dissipation of the difficulties with the collaboration of the whole school community and the fact that they put as a mediator of the teaching-learning processes allows for greater expansion and autonomy of action of these teachers within the school, but this relative autonomy, regulated by social control parameters workers as the state's evaluation mechanisms further shape and limit teaching.

Keywords: Democratic management, Labor Morphology, Science Teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da rede colaborativa com indicadores de educação democrática no Brasil...	42
Figura 2 - Fachada da Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima	43
Figura 3 - Quadro de avisos da comunidade - Amorim Lima	44
Figura 4 - Salão do ciclo Básico II	46
Figura 5 - Cartaz colocado pelos alunos próximo à cantina.....	47
Figura 6 - Página da EMEF Amorim Lima	49
Figura 7 - Grupo público – Educadores da EMEF Amorim Lima	50
Figura 8 - Dispositivos do Projeto.....	53

LISTAS DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Recursos Humanos no ano de 2015.	47
Quadro 2 - Simulação de Horário – Professores de Ciências.....	57
Quadro 3 – Grupos de Responsabilidade	61
Tabela 1 - Taxa de Aprovação e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referente aos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Amorim Lima.	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

GR – Grupos de Responsabilidade

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MG – Minas Gerais

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	27
3	A EDUCAÇÃO BURGUESA E OS PRINCÍPIOS DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	33
	3.1 HISTÓRIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO – CRÍTICA DO ENSINO E DA EDUCAÇÃO BURGUESA.....	33
	3.2 SUPORTE LEGAL PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA	37
4	A ESCOLA DEMOCRÁTICA E A MORFOLOGIA DO TRABALHO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS	43
	4.1 A EMEF DESEMBARGADOR AMORIM LIMA.....	43
	4.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	51
	4.3 O TRABALHO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS	56
	4.4 ROTEIROS DE PESQUISA COMO NORTEADORES DOS ESTUDOS	57
	4.5 LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS DA ESCOLA.....	59
	4.6 RODAS DE CONVERSA.....	60
	4.7 GRUPOS DE RESPONSABILIDADE.....	61
	4.8 TUTORIA E AVALIAÇÃO	62
5	AS CATEGORIAS DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E O TRABALHO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS	65
	5.1 TRABALHO.....	65
	5.2 TRABALHO PRECARIZADO	70
	5.3 TRABALHO ASSALARIADO.....	73
	5.4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E IDEOLOGIA	76
	5.5 MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	80
	5.6 REALIDADE ESCOLAR E SUAS POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO NO CONTEXTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	83
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
7	REFERÊNCIAS.....	89

8 ANEXOS.....95

1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa advém da maturação de ideias que surgiram através de constatações de dados da realidade relacionados ao universo escolar. Assim, o caminho trilhado no interior de algumas instituições e o fato de ser filha de professora da educação básica, me despertou o olhar sobre a organização, os indivíduos e as relações que compunham as escolas. Destaco dentre todas as experiências formativas iniciais, o período de cinco anos em que estudei numa escola pública em Uberlândia (MG), popularmente conhecida como Custodinho.

Diante de problemas sociais rotineiros daquela escola, como uso de drogas, roubos, tráfico, condições materiais escassas ou precárias, cresci sendo convencida por familiares e professores, de que a permanência na educação escolar institucionalizada seria condição importante para o direcionamento aos melhores trabalhos assalariados.

Na perspectiva da carreira de minha mãe, além da precariedade estrutural do Custodinho e a formação básica que obtive fortemente direcionada ao mercado, ao emprego, estabeleci uma relação imediata com a profissão do professor. Não compreendia as possibilidades do trabalho frente à dimensão política do ato educativo¹. Por esse motivo, o ingresso no ensino superior, especificamente na graduação em Ciências Biológicas, na Universidade Federal de Uberlândia, não objetivava o trabalho no campo educacional.

O acesso à universidade gerou inquietações que se deram ao longo do curso de Ciências Biológicas ao notar a estruturação de disciplinas fragmentadas, além das constantes exigências de desempenho. Parte de uma organização que compõe a universidade operacionalizada, de acordo com Marilena Chauí:

a nova universalidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microrganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual (2001, p. 189).

¹ Nas palavras de Paulo Freire: “não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação” (2001, p. 46).

A partir da inserção no trabalho colaborativo com um coletivo que participava da base nacional do movimento estudantil da área, responsáveis pela construção do Encontro Nacional dos Estudantes de Biologia, que contava com a temática: "Educação entre algemas e liberdade - Qual futuro estamos construindo?", tive experiências relacionadas à importância dos processos educativos que extrapolam a formação para o trabalho e que destoavam-se da conformação operacionalizada do curso como um todo.

Os encontros com o coletivo propiciaram debates sobre as propostas de educação popular e leitura comprometida com a "Pedagogia do Oprimido" de Paulo Freire. Esse estudo possibilitou o vislumbre de uma atuação para além das esferas profissionais, visto que a consciência no processo de construção do encontro, não se limitava a uma visão crítica da sociedade, mas colocava um horizonte para transformações sociais via críticas concretas ao modelo capitalista e a educação atrelada a ele.

A participação no movimento estudantil provocou a vontade de inserir-me no universo escolar. Logo, trago a seguir, a descrição do tempo de aproximadamente um ano de trabalho que se iniciou no processo da designação². Como não havia prestado o último concurso para as escolas estaduais do município de Uberlândia, não possuía prioridade nas contratações e as dificuldades encontradas foram evidentes no período em que estive em diversas escolas sem obter o cargo pretendido.

A designação revela a flexibilização do trabalho do professor e expõe inúmeros educadores à corrida frenética na busca por uma oportunidade de emprego. Diversas escolas abrem vagas para concorrer aos cargos em horários próximos, por isso já era notável no consultório de medicina do trabalho (onde todos os professores devem pegar atestado de aptidão para exercer a função), que os concorrentes, como se denominavam, se organizavam na lista das escolas pretendidas e nos telefonemas para que moto taxistas os levassem de uma escola a outra. Assim, essa situação de busca por um contrato temporário, evidenciou que,

A nova condição de trabalho está sempre perdendo mais direitos e garantias sociais. Tudo se converte em precariedade, sem qualquer garantia de continuidade: O trabalhador precarizado se encontra, ademais, em uma fronteira incerta entre ocupação e não-ocupação e também em um não menos incerto reconhecimento jurídico diante das garantias sociais. Flexibilização, desregulação da relação de trabalho, ausência de direitos. Aqui a flexibilização não é riqueza. A flexibilização, por parte do contratante mais frágil, a força de trabalho, é um fator de risco e a ausência de garantias

² No estado de Minas Gerais, a designação refere-se ao processo de contratação temporária para ocupar os cargos ociosos, visto que os concursos públicos ofertam vagas insuficientes para o quadro efetivo de professores, o início do ano letivo é demarcado pela alta concorrência nos contratos com período de um ano.

aumenta essa debilidade. Nessa guerra de desgaste, a força de trabalho é deixada completamente descoberta, seja em relação ao próprio trabalho atual, para o qual não possui garantias, seja em relação ao futuro, seja em relação à renda, já que ninguém o assegura nos momentos de não-ocupação (VASAPOLLO, 2005, p. 10).

Nessa situação, o sentimento de confronto entre os educadores se iniciava nos corredores do consultório através de indagações sobre posições nos concursos, tempo de serviço, dentre outras prioridades que direcionariam o concorrente a conseguir a vaga pretendida. O consultório médico abria às 9 horas da manhã, cheguei às 6 horas e notei que aquilo que Karl Marx vem a chamar de exército de reserva³ formava-se objetivamente na fila para o atendimento, composta de um grupo de inquietos por um espaço no mercado.

Após algumas tentativas frustradas, por não possuir contagem de tempo de serviço, deparei-me com um cargo para contratação por um ano letivo, de seis aulas semanais na Escola Estadual Custódio da Costa Pereira, no município de Uberlândia. O Custodinho, o mesmo colégio onde estudei da 4^a à 8^a séries⁴, do Ensino Fundamental, seria novamente palco de inquietações, já no momento em que entrei na escola cercada pelos mesmos muros e com as mesmas cores de quando lá estudei.

Aquela escola parecia a mesma que havia deixado anos atrás; o lugar que me propiciou convivências e aprendizados que ultrapassavam as relações disciplinares, já que os problemas sociais eram pulsantes, e cotidianamente havia um forte processo de entendimento sobre as problemáticas dos indivíduos da comunidade escolar, dado o cenário marginalizado.

A dimensão do lugar foi o primeiro fator tocante, uma vez que aos olhos de criança, os espaços parecem maiores do que realmente o são. Percorri calmamente o local, começando pela sala dos professores, lugar que desperta curiosidade quando na posição de estudantes. Aquela sala pequena sequer comportava todos os professores sentados na hora do recreio. Continuei o caminho passando por um corredor onde situava uma biblioteca improvisada e observei que as pilhas de livros antigos abafavam o local, também bastante apertado. Cheguei

³ O que Karl Marx evidencia em sua obra “O Capital”, como exército industrial de reserva, pode ainda ser notado nos dias de hoje, através do desemprego em todas as esferas do mercado; “Do ponto de vista de Marx, o exército industrial de reserva representa elemento estrutural indispensável ao modo de produção capitalista e daí sua incessante reconstituição mediante introdução de inovações técnicas, o que torna essa reconstituição independente do crescimento vegetativo da população. O exército industrial de reserva funciona como regulador do nível geral de salários, impedindo que se eleve acima do valor da força de trabalho ou, se possível e de preferência, situando-o abaixo desse valor. Outra função do exército industrial de reserva consiste em colocar à disposição do capital a mão-de-obra suplementar de que carece nos momentos de brusca expansão produtiva, por motivo de abertura de novos mercados, de ingresso na fase de auge do ciclo econômico etc.” (MARX, 2002, p. 41).

⁴ Com a nova conformação, a 4^a à 8^a séries correspondem, hoje, ao denominado 5^o ao 9^o anos.

ao pátio central onde em dois corredores encontravam-se as salas de aula. Essas salas que supostamente deveriam comportar 20 ou 25 alunos atendiam aproximadamente 35 estudantes.

Pintura desgastada, um muro lateral prestes a cair e uma quadra de esportes que na realidade não passava de um espaço onde a bola e alguns sonhos corriam – o Brasil como país do futebol, desperta nas crianças marginalizadas, a esperança de fuga de suas realidades, via uma oportunidade no esporte. Havia ainda, nos fundos do colégio, um local onde na minha época o professor de Ciências montou uma horta, e que se tornou lugar de entulhos e estacionamento para os carros dos professores; que preferiam correr o risco de deixá-los lá dentro do que deixá-los de fora, cientes de que em ambos os lugares os veículos não estariam seguros, uma vez que a escola não está isenta de todos os problemas que ocorrem nas ruas e vice-versa.

Aquele espaço supostamente esquecido, abandonado, ainda me parecia assim; apesar do reconhecimento do governo em um cartaz logo na entrada demonstrando a boa pontuação atingida nas provinhas dadas rotineiramente, ou seja, esse anúncio evidencia que, por mais que não pareça, a escola é muito bem lembrada em seus destroços estruturais e aparente esquecimento. Aquele cartaz, não fazia a menor diferença à compreensão de grande parte da comunidade escolar.

Com o passar dos dias, constatei que minha participação na escola se reduzia a dois dias da semana e às três aulas pontuais de 50 minutos por semana, por turma (dois sextos anos). Além de me sentir muito incomodada com a questão temporal, havia o sentimento de aprisionamento a uma gama de normas institucionais, prazos, temáticas curriculares, condições adversas de trabalho e mecanismos que controlam a prática docente. Nesse contexto, as reflexões remetiam a quais caminhos poderiam ser adotados na busca de uma coesão do grupo de professores, afim de solucionar ou dirimir os problemas cotidianos, como casos de indisciplina, por exemplo, e como educar com uma visão de totalidade em condições altamente fragmentadas.

Apesar da abertura dos gestores dada aos posicionamentos e propostas da equipe de professores percebi que os elementos estruturais e organizacionais não contribuía de maneira efetiva para a construção de um planejamento coletivo que nos formasse politicamente e nos fizesse compreender e repensar a morfologia de nosso trabalho na própria escola. O termo morfologia adotado nesta investigação é inspirado nas análises do professor Ricardo Antunes. Para o sociólogo do trabalho, a reestruturação produtiva do capital desenha novas organizações na esfera do mundo do trabalho, e trás com isto, consequências tais como precarização, privatizações, terceirizações, expansão do terceiro setor, dentre outros. Assim

como usado pelo autor, o termo morfologia, nesta pesquisa, representa as modificações no âmbito do trabalho, sendo, contudo, de um trabalho específico - o trabalho de professores de Ciências da Escola Amorim Lima. A morfologia do trabalho compreende, portanto, a forma, a estruturação que compõe o universo e a organização do trabalho docente, e as atividades que serão desenvolvidas no delineamento das propostas e organização da prática pedagógica da escola escolhida como campo de pesquisa, bem como as mutabilidades dessa forma, reflexos das mutações do capital. Segundo a autora Dalila Andrade Oliveira, a organização do trabalho escolar,

é um conceito econômico, refere-se à divisão do trabalho na escola. Podemos considerá-la a forma como o trabalho do professor e dos demais trabalhadores é organizada na instituição escolar, visando a atingir os objetivos da escola ou do sistema. Refere-se à forma como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, a distribuição das tarefas e competências, as relações de hierarquia que refletem relações de poder, entre outras características inerentes à forma como o trabalho é organizado.

O conceito de organização do trabalho deve ser compreendido à luz das teorias econômicas. Ele compreende uma forma específica de organização do trabalho sob o capitalismo. No processo de trabalho capitalista, os insumos, objetos e meios de trabalho não se apresentam de forma aleatória, eles, juntamente com a força de trabalho, estão submetidos a uma orientação bastante específica que é a finalidade da produção sob o signo do capital. Apesar de tratar-se de trabalho docente em estabelecimentos públicos, não se pode deixar de considerar que a escola, tal como existe hoje, está marcada por uma forma específica de organização e que esta reflete na maneira como o trabalho é organizado na sociedade [...] (OLIVEIRA, 2002, p. 131).

Dessa maneira, a estruturação do trabalho do professor de Ciências no Custodinho, assemelhava-se a configuração da grande parte das escolas públicas, com aulas expositivas de 50 minutos, pouca participação e coesão com a comunidade escolar, salas de aula lotadas, um cenário que não atendia ou gerava interesse a grande parte dos estudantes e dos professores. Os sujeitos que frequentavam a escola possuíam problemas pessoais relacionados à estruturação econômica, advindos de bairros marginais, mergulhados em situações graves pautadas numa responsabilização individual de fracassos profissionais ou financeiros, as mesmas realidades vivenciadas quando lá estudei.

A frustração e o cansaço que via no rosto dos colegas, professores na escola, principalmente pela maneira como o trabalho era organizado, também recaíam sobre meus ombros com um sentimento constante de culpabilização por uma lógica escolar engessada. Presenciar ligações a assistentes sociais ressaltando as condições em que sobreviviam muitas daquelas crianças me entristecia e gerava outro olhar sobre casos de indisciplina e violência,

ao mesmo tempo, tais condições me propulsionavam a estudar questões relativas à educação e sociedade.

Sem compreensão histórica, política e epistemológica, das relações que permeiam e constituem a escola, não sabia ao certo como organizar as inquietudes vividas no trabalho e como me colocar perante meus colegas e às situações. A meu ver, não bastava proporcionar aulas inovadoras, interessantes, recheadas de aparatos e recursos para melhoria de um processo de ensino-aprendizagem, em condições altamente precárias, injetando a percepção de ascensão social via procedimentos educativos. Percebi que os estudantes vivenciavam a escola como mera distração da realidade que implacavelmente encontrariam quando o sinal do último horário tocasse.

O imobilismo de todos os professores e a falta de debates aprofundados sobre questões organizacionais, assim como, o que se passava no cotidiano do trabalho - que nada mais era do que a vida constituída na organização social e não poderia ser isolada entre os muros da escola - me incomodavam bastante e estavam relacionadas a alguns elementos, tais como descrito pelo autor:

essa situação de alheamento dos educadores escolares se deve a uma multiplicidade de fatores, entre os quais se destacam sua inadequada formação, bem como as precárias condições em que exercem seu ofício, as quais não lhes proporcionam oportunidades mais sistemáticas de reflexão; sem esquecer o próprio meio social, permeado pela ideologia dominante, que reforça a postura acrítica diante dos problemas (PARO, 2001a, p. 122).

Foi no cotidiano da escola, no trabalho em si, que as contradições experienciadas, revelaram a possibilidade de descobrir novos caminhos. O sentimento vivido pode ser descrito pelas palavras de Arroyo (2004, p. 92): “quando chegamos às escolas, entramos nessa lógica temporal institucionalizada que se impõe sobre os alunos e os profissionais da educação. A sensação é de impotência diante de uma lógica tão férrea, tão amarrada e institucionalizada”.

Esta vivência profissional contribuiu para aprofundar a leitura da realidade, tanto no que diz respeito à forma como se organiza a gestão educacional, quanto na medida como os profissionais da educação se relacionam entre si e com a comunidade para agir e desempenhar o seu papel docente. Nesse sentido, foi possível verificar uma série de conflitos, contradições e insatisfações que, além de interferir na gestão, na dinâmica e, inclusive, na visão e interesse dos alunos a respeito da escola; contribuía de certa forma para provocar um ambiente de desmotivação entre professores e os demais servidores.

Considerarei este tipo de situação de significativa importância, principalmente, depois de averiguar na teoria que a motivação do e para o trabalho também se relaciona dialeticamente, não somente com o comportamento produtivo esperado para os professores no contexto escolar, mas também e comumente, com as “formas de gestão e controle dos trabalhadores nas organizações” (ALEGRETTI; TOTTONI, 2002, p. 195), neste caso, a escola pública.

Durante a atuação como professora designada, compreendi que dificilmente naquelas condições de trabalho, concebida em situação de transitoriedade (como é o caso de muitos professores que se encontram como designados, uma vez que não há a devida regularidade nos concursos públicos) e com terreno infértil para o cultivo de relações pautadas no estudo coletivo para busca de direcionamentos político-pedagógicos, encontraria o caminho para a resolução dos problemas relacionados à organização escolar e aos conflitos do trabalho docente.

Após a vivência da prática enquanto educadora, e tendo optado por prosseguir os estudos no campo educacional, deparei-me com a prévia de um documentário, intitulado “Quando Sinto que Já Sei”⁵. Neste curta-metragem eram relatados diferentes projetos com alternativas denominadas inovadoras de educação. Surgiu então a curiosidade a respeito da motivação e das finalidades que estariam presentes no interior dessas escolas. O espaço e a organização escolar poderiam gerar modificações no trabalho dos professores a ponto de abrir possibilidades para uma relação mais participativa e democrática de ensino?

O processo de construção de consciência, evidenciado na maturação das percepções acerca da realidade, me levaram ao ingresso no programa de pós-graduação em educação a fim de estudar o trabalho do professor de Ciências e as suas nuances, principalmente, no ponto que diz respeito à prática político-pedagógica e à formatação do trabalho em si, inserido em um diferente modo de gestão.

As vivências na graduação e no cotidiano do trabalho me possibilitou evidenciar as lacunas na formação e atuação dos profissionais da nossa área no que diz respeito aos fundamentos filosóficos, científicos e, inclusive, políticos, da gestão educacional, principalmente, quando relacionada com o ideal da “gestão democrática”. Condição esta que, objetivamente, interfere nos processos de definição da escola que se deseja em termos de

⁵ Fonte: Despertar Filmes. Quando Sinto que Já Sei. Disponível em: <http://youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>. Acesso em: 1. Agosto. 2014.

gestão, bem como, nos níveis de participação e de envolvimento da comunidade escolar nesse contexto.

Compreender a organização geral de um espaço democrático inserido em um mundo dividido em classes é a busca por novos caminhos; a procura por uma revolução no contexto educacional e social, tal como analisado na proposta escolar de Pistrak, em diferente conjuntura histórica, mas ainda hoje, atual:

para transformar a escola e para colocá-la a serviço da transformação social, não basta alterar os conteúdos nela ensinados. É preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com os novos objetivos de formação de cidadãos capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade (PISTRAK, 2000, p. 80).

Nesse sentido, de acordo com a perspectiva materialista-histórica de sociedade, para Mézáros (2008), o complexo sistema educacional é também responsável pela produção e reprodução da infraestrutura e suas concepções e respectivos valores dominantes, no interior da qual os indivíduos definem os seus próprios objetivos e fins específicos, motivo pelo qual, tanto as condições materiais da existência humana, quanto as relações estabelecidas sob a égide do capitalismo não são nem automáticas nem perpétuas. Estrutura, concepções, valores e relações que, de acordo com a lógica sociometabólica dominante, tem contribuído e influenciado ideologicamente para a conformação de uma escola hegemonicamente autoritária, seriada e reprodutivista.

Dessa forma, a busca pela superação deste tipo de instituição por uma escola democrática “jamais terá consistência se for apenas ‘delegada’ pelos que representam o poder do Estado, sem a ação da sociedade civil enquanto sujeito social” (PARO, 2000, p. 21), motivo pelo qual, considera-se válido e significativo, o conhecimento e a análise crítica de iniciativas coletivas e participativas que procuram superar a escola hegemonicamente constituída, a caminho da construção de uma escola democrática.

Os condicionantes da precarização, como parte integrante dos limites do capital são, em muitos casos, redimensionados quando se buscam as possibilidades presentes nas brechas e fissuras, que apontam uma nova morfologia do trabalho, construída num alicerce pautado na sociedade democrática. Em paralelo à organização social, torna-se difícil pensar em uma sociedade ativa e democrática, estando a organização escolar em dissonância burocrática, autoritária e hierárquica.

Sabe-se a partir de algumas experiências já instauradas de gestão democrática, de alguns elementos que circunscrevem sua morfologia, sendo que a participação efetiva do corpo docente, bem como, dos diversos segmentos que compõe a comunidade escolar é traço fundamental para efetividade da democratização da gestão, assim “numa concepção democrática, o processo de tomada de decisão se dá coletivamente e participativamente” (LIBÂNEO, 2004, p. 101-102).

O ambiente democrático revela a possibilidade de estabelecer melhorias nos processos educativos com estímulo à convivência humana através de práticas dialógicas, como a construção conjunta do projeto pedagógico e escolhas curriculares, além da abertura da escola para com a comunidade e do reconhecimento dos interesses da coletividade, ressaltando a importância da entrada dos trabalhadores nos campos institucionais de educação.

O conselho escolar, a associação de pais e mestres, o conselho de classe e o grêmio estudantil são mecanismos de participação que, em geral, compõem a realidade do professor no modo de gestão democrático. Dada a autonomia para a unidade escolar, o trabalho docente encontra-se em profunda metamorfose, com novos princípios que regem a instituição, demonstrando que

na medida em que, em educação, não se pode separar método de conteúdo, os padrões mais avançados de relacionamento e convivência entre os envolvidos passam a fazer parte integrante do conteúdo educacional que se realiza em um ambiente escolar mais democrático, mais dialógico, portanto de melhor convivência humana (PARO, 1996, p. 126).

O reconhecimento da especificidade de cada escola e seu contexto pedem projetos próprios, cabíveis à realidade local e à consciência de que a participação é uma prática fundamental e polissêmica, dada à diversidade da própria comunidade escolar são pontos passíveis de aprofundamento na formação inicial e continuada de professores, com organização das dimensões do conhecimento sempre os relacionando à prática para que as políticas públicas não se tornem meros instrumentos reprodutores, uma vez que as mudanças se dão ao nível do próprio trabalho.

A constatação de que as mudanças mais recentes na organização escolar apontam para uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, corrobora a ideia de que estamos diante de novos padrões de organização também do trabalho escolar, exigentes de novo perfil de trabalhadores docentes. Ocorre, porém, que esses novos modelos de organização escolar expressam muito mais um discurso sobre a

prática do que a própria realidade, melhor dizendo, a distância entre o que é propugnado nos programas de reforma educacional e o que é de fato implementado nas escolas apresenta uma grande defasagem. Daí a importância de se chegar até o chão da escola para compreender as mudanças que de fato ocorrem no cotidiano docente. Tudo isso em um contexto em que, por força da própria legislação, como já mencionado, e dos programas de reforma, os trabalhadores docentes veem-se forçados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções. A pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, enfim, são muitas as novas exigências a que esses profissionais se veem forçados a responder. Sendo apresentadas como novidade ou inovação, essas exigências são tomadas muitas vezes como algo natural e indispensável pelos trabalhadores. O que temos observado em nossas pesquisas é que os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo (OLIVEIRA, 2004, p.1139-1140).

Logo, faz-se necessário, estudos que abordem as mudanças que se aplicam no cotidiano do trabalho docente no interior das escolas que já operam no princípio da gestão democrática, pois a nova morfologia desenhada na prática pedagógica irá refletir no conhecimento e na ação necessária para coletivamente repensar questões relativas à educação que se deseja promover em busca da transformação do mundo do trabalho; com a efetiva compreensão sobre as condições objetivas e subjetivas que limitam e/ou podem potencializar a atuação docente quando colocado em confronto com a realidade atual. Ciente de que a contribuição do professor se dá “em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade” (SAVIANI, 1991, p. 89).

A curiosidade pela Escola Amorim Lima, bem como a escolha da mesma para campo de pesquisa, se dá pelo fato desta basear-se na experiência da Escola da Ponte⁶, em Vila das Aves, de Portugal, sendo uma das primeiras escolas a implantar esse tipo de projeto no Brasil.

⁶ A Escola Básica da Ponte situa-se em S. Tomé de Negrelos, concelho de Santo Tirso, distrito do Porto. A Escola Básica da Ponte é uma escola com práticas educativas que se afastam do modelo tradicional. Está organizada segundo uma lógica de projeto e de equipa, estruturando-se a partir das interações entre os seus membros. A sua estrutura organizativa, desde o espaço, ao tempo e ao modo de aprender exige uma maior participação dos alunos tendo como intencionalidade a participação efetiva destes em conjunto com os orientadores educativos, no planeamento das atividades, na sua aprendizagem e na avaliação. Não existem salas de aula, no sentido tradicional, mas sim espaços de trabalho, onde são disponibilizados diversos recursos, como: livros, dicionários, gramáticas, internet, vídeos... ou seja, várias fontes de conhecimento. Este projeto, assente em valores como a Solidariedade e a Democraticidade, orienta-se por vários princípios que levaram à criação de uma grande diversidade de dispositivos pedagógicos que, no seu conjunto, comportam uma dinâmica de trabalho e promovem uma autonomia responsável e solidária, exercitando permanentemente o uso da palavra como instrumento autónomo da cidadania. (Fonte: <http://beta.escoladaponte.com.pt/ponte/projeto>).

Conhecido mundialmente, o projeto “Fazer a Ponte” é bastante característico no modo de organização pedagógico e administrativo e de acordo com a página virtual da Escola da Ponte, seu projeto assenta-se em valores como: o da solidariedade e democraticidade, autonomia, liberdade, responsabilidade e cooperação.

Dada à conjuntura apresentada, o problema identificado para a realização do presente estudo pode ser formulado por meio da seguinte pergunta: Qual é a estruturação do trabalho do professor de Ciências, da escola pública, e os impactos em seus saberes e práticas político-pedagógicas a partir da sua inserção no processo de construção de uma escola democrática?

Dessa maneira, o objetivo dessa pesquisa foi descrever e analisar a morfologia do trabalho do professor de Ciências em uma escola municipal de Ensino Fundamental organizada e estruturada na perspectiva da gestão democrática e os impactos de tal organização em seus saberes e práticas político-pedagógicas.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Uma vez que as transformações históricas não ocorrem espontaneamente, mas que são concretas e produzidas pelos homens, recorreremos a uma compreensão que permite ao pesquisador posicionar-se a respeito de sua visão de mundo e inclusive de suas utopias. Dessa maneira, o presente estudo fundamenta-se no arcabouço teórico e metodológico do materialismo histórico-dialético fundado por Karl Marx e Friedrich Engels. Somente através do movimento de abstração de um determinado fato é possível realizar uma construção teórica acerca do mesmo:

A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada (MARX, 2002, p. 21).

A análise marxista da organização societária ocorre por meio da interação com os outros indivíduos e com a natureza, dão origem a sua vida material. Nesta teoria social a condição humana é fornecida pelo trabalho, pois na busca por atender às suas necessidades, os seres humanos produzem seus meios de vida e a partir de tal atividade recriam a si próprios e reproduzem sua espécie num processo que é continuamente transformado pela ação das sucessivas gerações. Dessa maneira, o marxismo, conforme Japiassú e Marcondes:

é o termo que designa tanto o pensamento de Karl Marx e de seu principal colaborador Friedrich Engels, como também as diferentes correntes que se desenvolveram a partir do pensamento de Marx, levando a se distinguir, por vezes, entre o marxismo (relativo a esses desenvolvimentos) e o pensamento marxiano (do próprio Marx). A obra de Marx estende-se em múltiplas direções, incluindo não só a filosofia, como a economia, a ciência política, a história etc.; e sua imensa influência se encontra em todas essas áreas. O marxismo é, por vezes, também conhecido como materialismo histórico, materialismo dialético e socialismo científico (termo empregado por Engels). O pensamento filosófico de Marx desenvolve-se a partir de uma crítica da filosofia hegeliana e da tradição racionalista. Considera que essa tradição, por manter suas análises no plano das ideias, do espírito, da consciência humana, não chegava a ser suficientemente crítica por não atingir a verdadeira origem dessas ideias — a qual estaria na base material da sociedade, na sua estrutura econômica e nas relações de produção que esta mantém. Isto equivaleria, segundo Marx, a "colocar o homem de Hegel de cabeça para baixo". Seria, portanto, necessário analisar o capitalismo — modo de produção da sociedade contemporânea para Marx — a fim de revelar sua natureza de dominação e exploração do proletariado, e desmascará-la. O pensamento de Marx, entretanto, não se restringe a uma

análise teórica, mas busca formular os princípios de uma prática política voltada para a revolução que destruiria a sociedade capitalista para construir o socialismo, a sociedade sem classes, chegando ao fim do Estado (2006, p.130).

Com base na teoria social marxista, é possível estabelecer um movimento metodológico utilizado que conta com traços categóricos no desenvolvimento da descrição e análise da realidade social. Tais representações dadas a partir de construções históricas são expressões fenomênicas da realidade - ponto de partida para o estudo do objeto, e cabe à razão identificar e abstrair os processos para além da factualidade. Marx coloca a respeito das categorias em seu objeto de estudo:

Como em geral em toda ciência histórica e social, no curso das categorias econômicas é preciso ter presente que o sujeito, aqui a moderna sociedade burguesa, é dado tanto na realidade como na cabeça, e que, por conseguinte, as categorias expressam formas de ser, determinações de existência, com frequência somente aspectos singulares, dessa sociedade determinada, desse sujeito, e que, por isso, a sociedade, também do ponto de vista científico, de modo algum só começa ali onde o discurso é sobre ela enquanto tal (2011, p. 59).

Em seu livro “Introdução ao estudo do método de Marx”, José Paulo Netto afirma que: “Marx não hesita em qualificar este método como aquele que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto, único modo pelo qual o cérebro pensante se apropria do mundo” (2011, p. 45).

O materialismo histórico-dialético compreende uma visão de mundo, uma lógica, um método pelo qual é possível mergulhar a educação em um processo de movimento, ciente de que todas as coisas estão relacionadas, uma vez que “a dialética em Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo” (GADOTTI, 1997, p. 19).

Desse modo, o processo de construção da pesquisa trata-se de compreender o movimento do real a partir do objeto estudado, a partir da apropriação dos dados da realidade no qual as contradições são reveladas. Álvaro Vieira Pinto, em seu livro “Ciência e existência” (1969), destacava que pensar dialeticamente não é apenas pensar as contradições, mas pensar por contradição. Após a visão do objeto faz-se necessário aplicar as categorias extraídas da realidade material relacionando-as a seu projeto histórico e identificando o movimento que a formação da escola democrática trouxe para conservar ou modificar a estruturação do trabalho do professor de Ciências.

Frente ao movimento da busca de elementos que desenham a morfologia do trabalho do professor de Ciências e seus saberes e práticas político-pedagógicas numa organização democrática, atribui-se o materialismo histórico dialético enquanto norte epistêmico deste estudo. Para tanto, o processo de coleta de dados, foi efetivado por meio da utilização das seguintes técnicas: pesquisa bibliográfica, observação participante e entrevista semiestruturada.

A pesquisa bibliográfica foi realizada “a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web e sites” (FONSECA, 2002, p. 32) abrangendo materiais que abordem as políticas públicas voltadas, em especial, para o estudo da implantação do modo de gestão democrática no ensino público, além de documentação do regimento interno e do projeto político pedagógico da escola, campo de pesquisa.

A partir da observação, é possível confrontar a realidade percebida na vivência obtida na escola e os dados resultantes das entrevistas e da pesquisa bibliográfica, por exemplo. A observação de campo também é capaz de propiciar o acompanhamento das relações estabelecidas no meio democrático. Desse modo, a observação participante pode ser definida “como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica” (MINAYO, 2010, p. 70).

Para que a observação participante fosse possível houve sucessivas tentativas de contato com a escola escolhida como campo de pesquisa. Após autorização dos membros da equipe escolar, pude vivenciar a dinâmica da organização durante aproximadamente três semanas de aulas, sendo que os dados obtidos foram registrados no caderno de campo. As observações atinham-se, principalmente, às atividades desenvolvidas pelos professores de Ciências, sendo que, por vezes, foram acompanhados alguns trabalhos da equipe gestora, dos estagiários, do grupo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID Biologia da Universidade de São Paulo e de pais voluntários.

Por meio da entrevista semiestruturada, a qual se caracteriza pela existência de um guia previamente estruturado como eixo orientador de desenvolvimento da pesquisa, vislumbra-se garantir que os sujeitos da pesquisa respondam às mesmas questões. Contudo, o desenvolvimento da pesquisa de campo, pode ser adaptado mantendo-se certa flexibilidade sem perder de vista as questões e o eixo central motivo da pesquisa. Conforme explicitado:

a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, sendo considerada uma das principais técnicas de trabalho nas pesquisas em ciências sociais. Além disso, há que se atentar para o caráter de interação entre pesquisador e entrevistado, principalmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, como é o caso da presente pesquisa com entrevistas semiestruturadas (LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 33).

Para a realização da entrevista semiestruturada com os dois professores de Ciências da unidade escolar foram adotadas a seguinte ordem de procedimentos:

1. Apresentação da pesquisadora e da pesquisa, destacando as finalidades e objetivos do estudo;
2. Esclarecimento de dúvidas levantadas pelos professores;
3. Apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para deliberação de sua participação ou não na pesquisa, por meio da entrevista semiestruturada;
4. Assinatura do TCLE;
5. Realização da entrevista, gravada em áudio, com questões específicas acerca da estrutura do trabalho docente no contexto do funcionamento da EMEF.
6. Abertura de espaço para considerações e sugestões finais por parte do entrevistado;
7. Agradecimentos finais pela participação;
8. Processo de transcrição do material coletado em áudio e disponibilização da entrevista escrita aos entrevistados por arquivo digital.
9. As entrevistas gravadas foram apagadas após a transcrição.

Os professores de Ciências convidados concordaram em participar da entrevista e em terem suas falas gravadas, tendo lhes sido assegurado o anonimato em qualquer fase da pesquisa e na sua publicação. As entrevistas foram gravadas em áudio, conforme acordado em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e para não identificação, os nomes reais dos entrevistados foram trocados por nomes fictícios, respeitando os gêneros. Assim, os nomes identificados para os professores de Ciências ao longo do texto são: Romeu e Julieta.

As entrevistas aconteceram de forma individual, em espaços da própria escola e foram realizadas segundo o roteiro de questões a seguir:

1. Há alguns anos, a escola passou por transformações no seu projeto pedagógico, visando garantir uma gestão mais democrática. Você esteve presente no processo de mudança do projeto pedagógico da escola? Quais foram as suas percepções ao se inserir no processo de implantação de uma gestão

participativa?

2. Partindo do pressuposto de que existem lacunas na formação inicial, uma vez que geralmente não possuímos domínio a respeito das políticas públicas e da própria dimensão política que circunscreve o trabalho do professor, o que você coloca como principais desafios encontrados no trabalho em uma escola com gestão democrática?
3. Considerando que a estruturação do trabalho do professor possui dimensões reais, relacionadas à convivência humana, avaliação, currículo, formação e os modos de gestão, quais são os aspectos que diferem a prática em uma escola de gestão democrática para as demais escolas de sua vivência? Quais as principais diferenças entre as dimensões citadas?
4. Há diferenças na organização do trabalho desenvolvido na escola, dado os espaços de tutoria, oficinas, salão, roda de conversa, grupos de responsabilidade, além da flexibilidade no tempo e no desenvolvimento dos processos de ensino que contam com os roteiros de pesquisa como norteador. Tais elementos propiciam a interdisciplinaridade e participação de modo que os espaços são coletivamente construídos com certa maleabilidade, diferente do habitualmente encontrado nas demais escolas. Dessa maneira, quais são suas estratégias e como lida com o planejamento para a prática de ensino?
5. Quais mecanismos presentes no modo como ocorre a gestão escolar, são considerados por você como fatores que potencializam ou amortizam as dificuldades para exercer o seu próprio trabalho e resolver os problemas enfrentados na prática cotidiana?
6. Quais são as mudanças em suas percepções sobre as contradições do trabalho docente relativas a questões salariais, progressão de carreira e formação continuada, após a inserção no contexto da gestão democrática? Como o modo de gestão e a estruturação de sua prática, contribuíram para agregar novas reflexões sobre o universo do trabalho docente?
7. Quais são as sugestões ou considerações que você faria para contribuir com a formação para o trabalho do professor de Ciências no contexto democrático?

A partir da realização das entrevistas, da pesquisa bibliográfica e da observação participante foram extraídas categorias de análise. No que diz respeito aos procedimentos de organização e análise dos dados resultantes do trabalho de campo, estes foram realizados por

meio da utilização do método dialético-hermenêutico, uma vez que o mesmo possibilita uma interpretação aproximada da realidade por meio de,

uma prática dialética interpretativa que reconhece os fenômenos sociais sempre com resultados e efeitos da atividade criadora, tanto imediata quanto institucionalizada. Portanto, torna como centro da análise a prática social, a ação humana e a considera como resultado de condições anteriores, exteriores mas também como práxis. Isto é, o ato humano que atravessa o meio social conserva as determinações, mas também transforma o mundo sobre as condições dadas (MINAYO, 1996, p. 232).

Os dados analisados por meio do método dialético-hermenêutico não são dissociáveis da realidade histórica, social, econômica e política em que estão inseridos, dirigindo ao pesquisador a partir das relações travadas, a possibilidade de atribuir significado ou sentido aos mesmos.

O exercício dialético considera como fundamento da comunicação as relações sociais historicamente dinâmicas, antagônicas e contraditórias entre classes, grupos e culturas. Ou seja, entende a linguagem como um veículo de comunicação e de dificuldade de comunicação, pois seus significantes com significados aparentemente iguais para todos, escondem e expressam a realidade conflitiva das desigualdades, da dominação, da exploração e também da resistência e da conformidade. Uma análise compreensiva hermenêutica-dialética busca apreender a prática social empírica dos indivíduos em sociedade em seu movimento contraditório. Portanto, tendo em conta que os indivíduos vivendo determinada realidade pertencem a grupos, classes e segmentos diferentes; são condicionados por tal momento histórico; e por isso, podem ter simultaneamente, interesses coletivos que os unem e interesses específicos que os distinguem e os contrapõem (MINAYO, 2003, p. 16-17).

Dessa maneira, a escolha epistemológica evidencia um projeto histórico de sociedade, bem como, o processo de reflexão sistemática ao qual mergulhamos no interior de um inacabado movimento formativo que permite a transição de um modo de compreensão a outro de maneira dialética, visto que, “a dialética não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico” (KOSÍK, 2002, p. 39).

3 A EDUCAÇÃO BURGUESA E OS PRINCÍPIOS DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

3.1 HISTÓRIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO – CRÍTICA DO ENSINO E DA EDUCAÇÃO BURGUESA

As contradições sociais, estabelecidas nas relações de exploração do homem na divisão social do trabalho são asseguradas pelo Estado, que se torna em sua essência, instrumento de dominação de classe no contexto do modo de produção capitalista. Nesse sentido, diversos são os mecanismos, que regulamentam as relações sociais, de modo que as mesmas sejam ideologicamente pautadas e se perpetuem sobre a base da propriedade privada (LESSA; TONET, 2008).

Assim, para estabelecer o princípio de ordem e igualdade perante os interesses do capital, o Estado adquire diversas formas, que são incapazes de o alterarem essencialmente:

Que ele assuma a forma imperial, autocrática, absoluta, democrática, constitucional, etc. é muito importante quando se trata de sua análise concreta, mas em nada altera o fato de que ele é, essencialmente, opressão de classe. Do mesmo modo, que esta opressão se dê sob a forma direta da coerção ou sob a forma indireta do consenso ou articulando as duas formas, não muda um jota da sua essência opressiva (TONET, 2010, p.9).

A constituição histórica do Estado enquanto instrumento político, jurídico e econômico é fator determinante para que na realidade atual a conformação da regulação do modo de produção seja representada no falso viés a partir da garantia de direitos, quando o que de fato se legitima é a relação indissociável entre capital-trabalho. Segundo o autor:

O sistema do capital tem três pilares interligados: capital, trabalho e Estado. Nenhum deles pode ser eliminado por conta própria. Tampouco podem ser simplesmente abolidos ou derrubados. As variedades particulares do Estado capitalista podem ser derrubadas, e também restauradas, mas não o Estado enquanto tal. Os tipos particulares das personificações historicamente dadas do capital e do trabalho assalariado podem ser juridicamente abolidos, e restaurados, mas não o capital e o trabalho como tais, em seu sentido substantivo de constituição como encontrados na ordem sociometabólica do capital (MÉSZÁROS, 2015, p29).

Dentre os direitos sociais a serem garantidos à população, encontra-se o direito à educação pública e de qualidade. Para tanto, cientes dos interesses e objetivos do Estado, faz-se necessário estabelecer uma relação criteriosa com as instituições escolares públicas, provedoras da educação à grande parte dos filhos da classe trabalhadora.

A educação burguesa da atualidade teve seu percurso histórico calcado em determinações políticas, sociais, econômicas e culturais que envolvem a escola enquanto instituição, e que constituem o trabalho, o cotidiano docente:

A escola que temos hoje nasceu com a hierarquização e a desigualdade econômica gerada por aqueles que se apoderaram do excedente produzido pela comunidade primitiva. A história da educação, desde então, constitui-se num prolongamento da história das desigualdades econômicas. A educação primitiva era *única, igual* para todos; com a divisão social do trabalho aparece também a desigualdade das *educações*: uma para os exploradores e outra para os explorados, uma para os ricos e outra para os pobres (GADOTTI, 1997a, p. 23).

Assim, os delineamentos sobre a função e os objetivos da escola se perfazem de acordo com os interesses da classe dominante, pois tem contribuído historicamente com a formação de indivíduos orientados, inclusive de forma alienada, com conhecimentos que estimulam à manutenção e perpetuação da ordem e dos interesses da classe econômica vigente (MESZÁROS, 2008). Ainda que em tais condicionantes, a percepção do intelectual,

crítico em educação não pode rejeitar em bloco a ciência, a cultura burguesa clássica e a educação escolar também em sua forma clássica, apenas porque elas tenham sido produzidas por meio da divisão social do trabalho e no âmbito da sociedade regida pela lógica reprodutiva do capital (DUARTE, 2006, p. 96).

Nesse sentido, a educação orientada para a participação política e para a formação crítica e que contraponha a manutenção e reprodução do sistema econômico vigente é um desafio da atualidade, o que direciona as discussões sobre essa instituição e seus objetivos. O entendimento de educação, transposto no decorrer da pesquisa, relaciona-se à compreensão de que educação é “apropriação de cultura humana” (PARO, 2001a) do “patrimônio histórico acumulado” (SAVIANI, 1991), e, portanto, compreendida como apropriação do saber historicamente produzido é o recurso que a sociedade dispõe para que a produção cultural da humanidade não se perca, passando de geração para geração.

É válido ressaltar que o acesso ao conhecimento historicamente acumulado não garante uma participação política consciente e que a escola não é a única instituição capaz de propiciar tal formação,

Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada. Eles comportam tudo, desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira infância, do nosso primeiro encontro com a poesia e a arte, passando por nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio racional, feito por nós mesmos e pelas pessoas com quem as partilhamos e, claro, até o nosso envolvimento, de muitas diferentes maneiras e ao longo da vida, em conflitos e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias. Apenas uma pequena parte disso tudo está diretamente ligada à educação formal. Contudo, os processos acima descritos têm uma enorme importância, não só nos nossos primeiros anos de formação, como durante a nossa vida, quando tanto deve ser reavaliado e trazido a uma universidade coerente, orgânica e viável, sem a qual não poderíamos adquirir uma personalidade, e nos fragmentaríamos em pedaços sem valor, deficientes mesmo a serviço de objetivos sociopolíticos autoritários (MESZÁROS, 2008, p. 53).

Como colocado, o universo escolar é um importante espaço que se propõe à formação humanizada, crítica, consciente, tal como indicado em diferentes documentos da própria legislação brasileira, mesmo que em profunda contradição com a própria organização social, uma vez que,

O desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública, entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista. Esta, ao mesmo tempo que exige a universalização da forma escolar de educação, não a pode realizar plenamente, porque isso implicaria a sua própria superação. Com efeito, o acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores. Mas a sociedade capitalista se funda exatamente na apropriação privada dos meios de produção. Assim o saber, como força produtiva independente do trabalhador, se define como propriedade privada do capitalista. O trabalhador, não sendo proprietário dos meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho não pode, portanto, se apropriar do saber. Assim, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada, portanto, a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista (SAVIANI, 2005, p. 256-257).

Inseridas nesse contexto contraditório, as escolas públicas brasileiras são constantemente criticadas nos meios midiáticos, ressaltando os problemas dos alunos, como

indisciplina ou de ordem psicológica, cognitiva, e a culpabilização do professor, pela incapacidade profissional, frente à própria formação insuficiente.

Dessa maneira, as questões relativas à educação do povo brasileiro, referem-se geralmente à falta de qualidade da educação, ou da necessidade de mais educação. Para tanto, sequer são feitas as discussões sobre qual o significado do termo qualidade, gerando análises de senso comum que não dão conta de questionar a escola em si, sua organização e seus objetivos.

A questão fundamental de nossa escola tem sido precisamente a natureza pouco ambiciosa de seus objetivos. Orientada por uma concepção de educação do senso comum, que se pauta na mera transmissão de conhecimentos, seus objetivos têm sido pouco ambiciosos, restringindo-se apenas a isso: passar conhecimentos e informações. Renuncia, assim, à pretensão de uma educação que provê as necessidades culturais da personalidade do ser humano numa perspectiva de integralidade, ao deixar de lado todos os demais componentes culturais: valores, arte, ciência, filosofia, crenças, etc. O mais grave é que o problema não se reduz à pequenez do objetivo, mas inclui também o fato amplamente constatado de que, por pretender apenas isso, nem isso consegue realizar, visto que mesmo os conhecimentos e informações exigem, para serem assimilados e incorporados à personalidade do aprendiz, o envolvimento de outras dimensões culturais dessa personalidade, não considerados pela escola tradicional (PARO, 2008, p. 51).

O trabalho do professor, nessas condições, enviesado por uma gestão predominantemente conservadora e autoritária, pode contribuir com a determinação e limitação no seu contexto disciplinar, com poucos espaços para que sejam estimuladas diferentes alternativas à composição do projeto político pedagógico e do currículo. Tais situações, também podem ser encaradas como pontos de contradição que geram a possibilidade de contestações políticas da organização do trabalho escolar, ou de rearranjos locais como ocorrido na escola campo de pesquisa.

Em meio à tal organização, a escola tem preparado os indivíduos para o mundo do trabalho sem, contudo, estabelecer condições plenas para que a comunidade escolar compreenda a organização social à qual estão inseridos, e que não sendo educados para ela, não se veem enquanto sujeitos capazes de modificá-la, assim,

a escola tem contribuído muito mais para o mercado de trabalho, não quando tenta diretamente formar profissionais para exercer suas funções no sistema produtivo, mas quando deixa de lado suas outras funções sociais relacionadas à dotação de um saber crítico a respeito da sociedade do trabalho alienado, pois não preparar para a crítica do trabalho alienado é uma forma de preparar para ele. Neste sentido, a escola é capitalista, porque

sempre preparou para viver na sociedade do capital sem contestá-la, sempre preparou para o trabalho (PARO, 2001a, p. 24).

É com vistas à superação dessa educação, e da continuidade de uma escola predominantemente burguesa, que as propostas democráticas podem vir a se inserir no cenário nacional. A par da composição de uma atividade laboriosa mais ativa e deliberativa, dos professores de Ciências, que geralmente priorizam metodologias e técnicas para o sucesso do processo de ensino aprendizagem, em detrimento de debates que vislumbrem à emancipação via educação e as possibilidades de dialogar com as políticas públicas através do conhecimento dos vieses históricos, econômicos e sociais que permeiam o próprio trabalho docente.

3.2 SUPORTE LEGAL PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA

A conjuntura política brasileira da década de 80 foi marcada pela efervescência de movimentos sociais que lutavam pela redemocratização do país, bem como, para um processo de democratização da própria sociedade. No contexto oscilatório das discussões sociais, do movimento “Diretas Já”, greves, eleições, liberdade de organização partidária, movimentos sindicais; ocorreu a tramitação da legislação a respeito da gestão democrática e, com isso, o enfoque nas discussões sobre o desenvolvimento e a organização da educação no país. Em 1990, as reformas do Estado brasileiro, edificavam-se,

Com bases nas transformações tecnológicas que alteraram as formas de produção, circulação e comercialização, as reformas buscaram instaurar dispositivos e ações na gestão pública orientados pelos princípios de flexibilidade, competitividade e produtividade que permitiram atingir novos padrões de eficiência e eficácia. Essas proposições influenciaram os novos modelos de gestão, e ensejaram formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades, com inovações, inclusive na organização e na gestão pública (ALBUQUERQUE, 2012, p. 97-98).

Assim, as negociações travadas acerca da administração escolar adivinham principalmente de princípios da descentralização da gestão, da participação política e da igualdade social, ou seja, estava diretamente vinculada ao processo de democratização da sociedade (DOURADO, 2011). Atravessado por disputas, dissensos e resistências, o percurso histórico da institucionalização da gestão democrática é demarcado por constantes lutas a

respeito das definições das concepções e práticas de tal modo de gestão (ALBUQUERQUE, 2012).

A gestão democrática, presente na Constituição Federal de 1988, como um dos princípios para a educação brasileira foi posteriormente, regulamentada e amparada, por leis complementares, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN e o Plano Nacional de Educação - PNE. Para Arroyo, “as formas de administrar o sistema educacional e a escola não foram mais as mesmas a partir do lançamento desta bandeira”, reconhecendo ao mesmo tempo, que esta “talvez seja a mais tensa e contraditória” (2008, p. 39).

A descentralização das relações presentes na escola condiciona a uma realidade participativa que extrapola o sentido conceitual de gestão democrática, uma vez que propicia uma dinâmica autônoma da organização escolar. Para Dourado, a gestão democrática é um

processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a criação de canais de efetiva participação e aprendizado do ‘jogo’ democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (2000, p. 79).

De acordo com a LDBEN, (Lei 9.394/96), o artigo 3º, inciso VIII, institui a gestão democrática do ensino público, na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino que se desdobra em mudanças, também, no âmbito do trabalho dos professores, uma vez que é estabelecido no artigo 13º, que os docentes incumbir-se-ão de:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 2015, p. 15).

No artigo 14º. explicita-se que os sistemas de ensino,

definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do

projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2015, p. 15).

Em consonância com a LDBEN, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o PNE, prevê no artigo 2º, inciso VI, a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública, e no artigo 9º define que,

os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de dois anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade (BRASIL, 2015, p. 46).

No que concerne a estratégias para fomentar a qualidade da educação, lê-se em:

7.4) induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;

7.16) apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática (BRASIL, 2015, p. 62 - 64).

Como uma das metas do Plano, reforça-se novamente a consolidação da gestão democrática.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2015, p. 83).

Assim, frente às modificações organizadas pelas reformas do Estado, na conjuntura democrática, foram desdobradas mudanças que refletiam no trabalho dos professores:

Podemos considerar então, que os anos 80 refletiram um momento de politização da discussão acerca do trabalho docente ao incorporar a necessidade de se repensar as formas de organização e gestão da escola pública. Sobretudo, o debate da época demonstrou que a escola é local de trabalho, e por isso mesmo, reflete contradições, seja na sua racionalidade,

que muitas vezes pode contrariar os interesses dos envolvidos, seja nas condições de trabalho que dispõe (OLIVEIRA, 2002, p. 137).

Atualmente, para monitorar os indicadores referentes a cada uma das vinte metas do PNE foi criada por organizações diversas com a coordenação do programa Todos Pela Educação, uma plataforma online⁷ – o observatório do PNE. Como estratégias para efetivar a meta 19 citada, são listadas, a legislação para a gestão democrática nas escolas; a formação dos conselheiros; a criação dos fóruns permanentes de educação; o fortalecimento dos grêmios e associação de pais e mestres; o fortalecimento dos conselhos; a participação no projeto político pedagógico; a autonomia das escolas e a prova nacional seletiva de diretores.

Ainda de acordo com dados do observatório, não há um indicador específico que permita acompanhar o cumprimento da meta em questão, sendo que indicadores auxiliares relacionados principalmente à organização de conselhos municipais e escolares, a elaboração do projeto político pedagógico e a forma de escolha do diretor traçam a existência de instrumentos de gestão democrática da educação.

Frente à legislação brasileira para educação, nota-se a sustentação por parte do Estado, em propagar os princípios de gestão democrática, no entanto, os subsídios dados à formação ou compreensão da equipe escolar quanto à dinâmica organizacional das escolas, não é retratado, de modo a direcionar o trabalho escolar:

A grande frustração com relação à regulamentação da gestão democrática do ensino público pela LDB deriva da ausência de regras que pelo menos acenem para uma mudança estrutural da maneira de distribuir-se o poder e a autoridade no interior da escola. Para isso, seria preciso que, além de uma organização calcada na colaboração recíproca e fundada, não na imposição, mas na convivência e no diálogo, se previssem instituições e práticas que garantissem a participação efetiva tanto dos servidores (professores e demais funcionários) quanto dos usuários (alunos e pais) nas decisões da escola. Conseqüentemente, uma tal estruturação deveria estabelecer, ao mesmo tempo, que a direção da escola não ficasse, como hoje, concentrada exclusivamente na autoridade de um diretor que, sem condições objetivas de perseguir propósitos educativos, se vê compelido a atender os ditames do Estado, sem nenhuma ligação com aqueles a quem os serviços escolares deveriam beneficiar. É neste sentido que a escolha dos dirigentes, acima de qualquer solução burocrática ou clientelista, deve passar necessariamente pela manifestação da vontade dos dirigidos, de modo a comprometer-se de fato com os que fazem a educação escolar e, acima de tudo, com os usuários diretos (alunos) e indiretos (pais e comunidade em geral) de seus serviços (PARO, 2001a, p. 62).

⁷ Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 20 nov. 2015.

Nesse contexto, sabe-se da existência de fatores que estão impedindo, limitando ou obstruindo a possibilidade da escola pública transformar a sua realidade, tal como a lei exige, a caminho da construção e efetivação de uma gestão e prática democrática. A viabilização da proposta democrática ainda se esbarra nas relações hierárquicas e autoritárias instauradas na estruturação escolar. A conjuntura acima mencionada encontra-se direta e dialeticamente relacionada com a estrutura socioeconômica dominante e as políticas de reforma historicamente instituídas para o país, na perspectiva de uma globalização excludente (MESZÁROS, 2008).

Reforçando a Lei de Diretrizes e Bases, o novo Plano Nacional de Educação (2014 - 2024) destaca a gestão democrática e prevê um prazo para efetivação da mesma nas escolas públicas. Novamente não são explicitadas as condições para essa forma de organização, ficando a cargo de cada unidade escolar, a implementação da gestão democrática. Dessa maneira,

as mudanças na organização escolar tendem a alterar a divisão do trabalho na escola, na extinção de algumas rotinas e na adoção de outras, na substituição de certas hierarquias, na demanda por novos procedimentos profissionais. As reformas atuais, contempladas na legislação educacional em vigor, sobretudo na LDB n. 9394/96, apresenta um reforço ao trabalho coletivo e a necessidade de participação e envolvimento da comunidade na gestão da escola (OLIVEIRA, 2002, p. 132).

A gestão democrática na vivência prática excede os limites de uma organização de conselhos escolares, associação de pais e mestres e grêmio estudantil, uma vez que muitas escolas podem ser consideradas democráticas conforme estipula a legislação e organizar-se no cotidiano do trabalho, pautada em relações antidemocráticas, entre professores, estudantes ou comunidade escolar como um todo ou mesmo alicerçadas em metodologias que se reduzem a práticas transmissivas de conteúdo, como comumente acontece nas escolas públicas brasileiras.

Nesse entendimento, a organização escolar perpassa por eixos de luta, pois “as normas sobre a gestão democrática não são neutras, trazem embutidas concepções de poder, de sociedade, de democracia, de função social da escola frequentemente opostas às concepções que inspiraram a radicalidade política de sua defesa” (ARROYO, 2008).

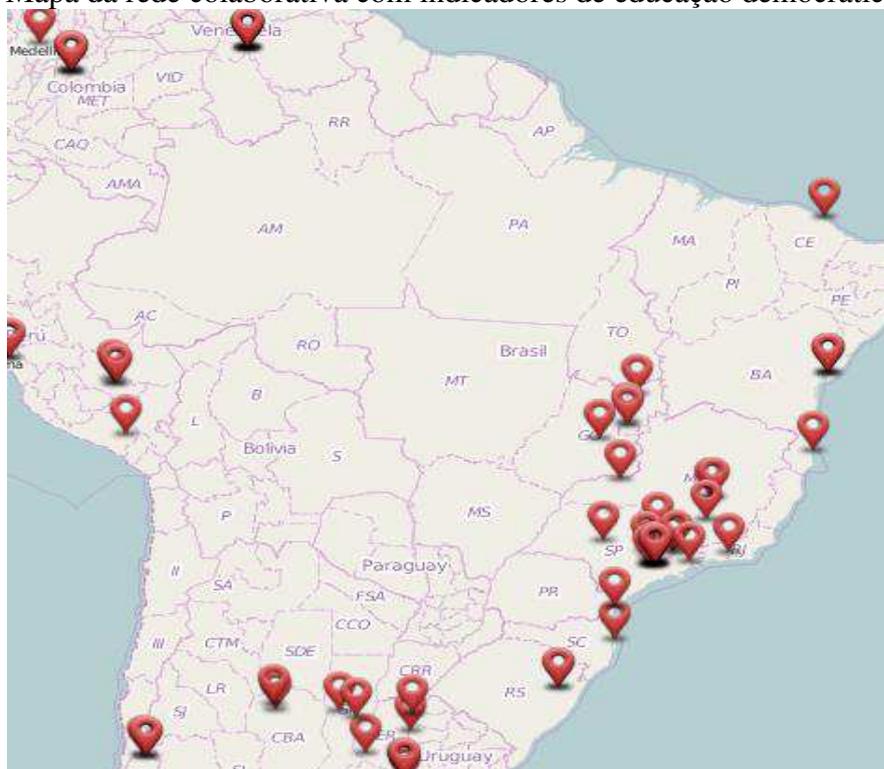
Os movimentos que detectam e exploram a existência de experiências democráticas na atualidade partem, principalmente, de grupos independentes envolvidos com a temática.

Em um mapa de construção colaborativa numa plataforma virtual⁸ destacado na figura 1 são detectadas as iniciativas de educação alternativa. É entendido pelos organizadores da plataforma como educação alternativa, as experiências, projetos e instituições educativas, que se inserem no cenário das tendências mundiais e que se organizam de modo a proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento dos seres humanos em comunidade, respeitando sua vida, sua cultura e seu contexto.

Foram identificadas na plataforma, apenas 153 experiências em todo o mundo que se organizam na forma de autogestão, assembleias democráticas de estudantes, decisões por voto e consenso e regulamentos autodeterminados, sendo denominados por meio da categoria - tipo de experiência, como educação democrática.

Cada ponto vermelho do mapa representa uma instituição, projeto ou experiência com educação democrática, sendo que a maioria está concentrada na região sudeste do Brasil. Delimitando a pesquisa é possível identificar dentre tais experiências, algumas escolas de ensino público na cidade de São Paulo que não só possuem uma educação democrática, como se orientam pela gestão democrática da educação.

Figura 1 - Mapa da rede colaborativa com indicadores de educação democrática no Brasil.



Fonte: <http://map.reevo.org/>

⁸ Mapa de rede colaborativa. Disponível em: <http://map.reevo.org/>. Acesso em: 30 abr. 2015.

4 A ESCOLA DEMOCRÁTICA E A MORFOLOGIA DO TRABALHO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS

4.1 A EMEF DESEMBARGADOR AMORIM LIMA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima (Figura 2), ou EMEF Amorim Lima, foi fundada em 1956, sendo que a partir de 1968, o prédio adquiriu esse nome, localizado desde então na Rua Professor Vicente Peixoto, 50 – Vila Indiana, São Paulo.

Figura 2 - Fachada da Escola Municipal Desembargador Amorim Lima



Fonte: Autoria própria.

Situa-se em um bairro bastante heterogêneo dada às discrepâncias socioculturais do entorno, uma vez que a cidade de São Paulo em si, escancara as desigualdades sociais e no que se refere à geografia urbana, não é preciso ir a uma localidade distante para notar as favelas e periferias. No próprio trajeto percorrido até a escola Amorim Lima, nota-se o abismo social em uma favela do entorno na região da zona Oeste, próxima à Universidade de São Paulo (USP). Dessa maneira, o público que frequenta a escola é também bastante heterogêneo. O horário de funcionamento divide-se em 1º turno: das 7h00 às 12h00 e 2º turno: das 13h00 às 18h00.

Figura 3 - Quadro de avisos da comunidade – E. M. Amorim Lima



Fonte: Autoria própria.

Desde 1996, com a chegada da atual diretora, a escola vem passando por inúmeras transformações. Com altos índices de evasão, as primeiras decisões partiam do propósito de manter os alunos na escola durante o maior tempo possível. As problemáticas centrais posteriormente identificadas através de um estudo da realidade escolar foram: indisciplina; faltas frequentes de alguns alunos e aulas vagas por causa das faltas de docentes. Para solucionar os problemas, a escola tornou-se mais aberta à comunidade contando com a autonomia, mote principal do projeto, a direção adotou como prática de democracia inserir alunos e comunidade escolar, em geral, nos processos de tomada de decisão e escolha.

As estratégias adotadas pela escola advindas de reuniões sobre as possibilidades e ideias que permeavam o projeto Fazer a Ponte⁹, da Escola da Ponte, de Portugal, ocasionaram em mudanças na relação com a comunidade escolar, gerou a redução da evasão e a apropriação de responsabilidades através da construção da Carta de Princípios, escrita pelos próprios estudantes (Anexo 1). Por isso, para além de uma escola com gestão democrática, tal qual se preconiza na legislação brasileira, a Amorim Lima destoa-se das demais instituições de ensino por possuir em sua conformação relações pautadas em decisões democráticas:

⁹ “Tendo recém visitado a Escola da Ponte, e notando o entusiasmo da comunidade da Amorim Lima pelo Projeto Fazer a Ponte, a psicóloga da Amorim, a pedido do Conselho de Escola, formulou e apresentou, em setembro de 2003, uma proposta de assessoria, no sentido de se ir implantando, na Amorim Lima, dispositivos inspirados naqueles da escola portuguesa” (EMEF DESEMBARGADOR AMORIM LIMA, 2015, p. 13).

em 2005 os alunos já começaram a criar a Carta de Princípios né e essa Carta ela foi muito seguida, foi assim pro início do projeto fundamental, porque ela foi escrita pelos alunos e era onde nós professores encontrávamos realmente um companheiro ali, entendeu, pra conversar com os alunos, pra mediar todos os conflitos que aconteciam no dia a dia, devido a outro sistema, os alunos sentados em grupos, trabalhando em grupos, um precisando, é se vigiar ou seja, eu to em grupo então eu faço parte desse grupo e tudo que nele venha a acontecer nesse grupo eu também sou responsável (JULIETA, 2015).

Nesse clima de coletividade, os ambientes são circulados sem censuras por todos da comunidade escolar, essa abertura é comprovada pelo portão de entrada, que permanece sempre aberto. As relações travadas entre professores, estudantes e demais funcionários da escola possuem um caráter de pessoalidade, uma vez que todos recorrem uns aos outros pelo nome. A secretaria, a sala de professores e a sala da direção, permanecem abertas e com livre trânsito dos estudantes.

O acesso aos pais na escola possibilitou a organização de mutirões para melhoria de alguns espaços, bem como um movimento interno para realização de trabalhos voluntários cotidianos. A biblioteca que foi recentemente reinaugurada, graças às reformas e colaborações externas mantém-se funcionando pela rotatividade de mães que trabalham para atender os estudantes e organizar o espaço.

A ressignificação da estrutura física se deu principalmente através da inserção de espaços coletivos de estudo (Figura 4), a partir da derrubada de paredes que extinguiu as antigas e tradicionais salas de aula e originou o que denominaram como salões de pesquisa. A partir dessa nova configuração, o professor é responsável por orientar as pesquisas dos estudantes, retirando o viés da transmissão de conteúdos específicos.

Figura 4 - Salão do ciclo Básico II

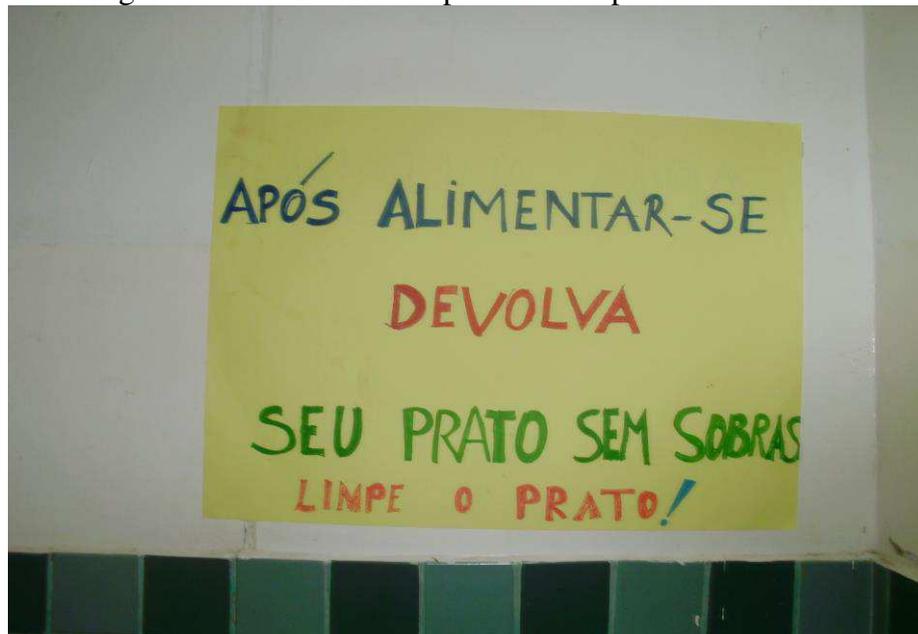


Fonte: Autoria própria.

O incentivo à coletividade e o estudo em grupo direcionou a prática do diálogo e do respeito nas relações que se concebem enquanto elementos importantes na construção de um clima escolar satisfatório, como destaca o professor: *“Eu acho que a convivência inclusive né, entre todos que participam da escola, ela caminha muito melhor do que uma escola tradicional que não seja tão democrática assim”* (ROMEY, 2015). O ambiente agradável e o aspecto de cuidado sobre a escola podem ser notados nos detalhes dos espaços físicos e na resolução de conflitos e problemas cotidianos, envolvendo os sujeitos das situações e eliminando a prática hierárquica de enviar os estudantes para direção.

A voz do estudante ecoa nos espaços em cartazes colados (Figura 5), nas decisões tomadas em reuniões e assembleias e no cuidado e responsabilidade que os mais velhos têm sobre os mais novos. Como possui um fluxo intenso de visitantes, pesquisadores e curiosos sobre a Amorim Lima, há grande familiaridade no tratamento das crianças com o público em geral, assim, foi estabelecida uma cultura de que são os próprios estudantes, os responsáveis por apresentar o espaço escolar e explicar como ocorre sua organização e funcionamento.

Figura 5 - Cartaz colocado pelos alunos próximo à cantina



Fonte: Autoria própria.

As relações e práticas que se estabelecem entre os sujeitos demonstram a importância da construção de mecanismos de valorização do diálogo e do respeito entre toda a comunidade escolar, o que acarreta em mudanças no cotidiano da escola, referentes às questões comportamentais dos estudantes e aos consensos e deliberações, que se desdobram nas ações efetivas das decisões a serem tomadas.

No ano de 2015, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, o quadro de pessoal (Quadro 1) é dado a seguir.

Quadro 1 - Recursos Humanos no ano de 2015.

RECURSOS HUMANOS

Quantidade	Ocupação
01	Diretor
02	Assistente de Diretor de Escola
02	Coordenador Pedagógico
02	Agentes Escolares
01	Secretário de Escola
04	Auxiliar de Escola
44	Professores

Fonte: Projeto Político Pedagógico 2015 – EMEF Amorim Lima.

Além do quadro pessoal fixo, existem ainda pessoas que colaboram com as atividades extras, gerando um intenso fluxo de voluntários que se dispõem a ofertar cursos e oficinas permanentes ou colaborarem com atividades transitórias. Dentre as atividades gratuitas e abertas à comunidade, ofertadas por membros de grupos locais, dispõe-se no mural da escola: cursinho, capoeira, maracatu, alemão, inglês, ateliê Nossa Casa e o projeto Atuar (Anexo 2).

Quanto ao recurso físico, a escola dispõe dos seguintes espaços: Laboratório de Informática; Biblioteca; Sala de Artes; Laboratório de Ciências; Quadra Coberta; Quadra Descoberta; Pista de Skate; Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI); Horta; Opy (Casa de reza Guarani); Parque e Salão de Pesquisa.

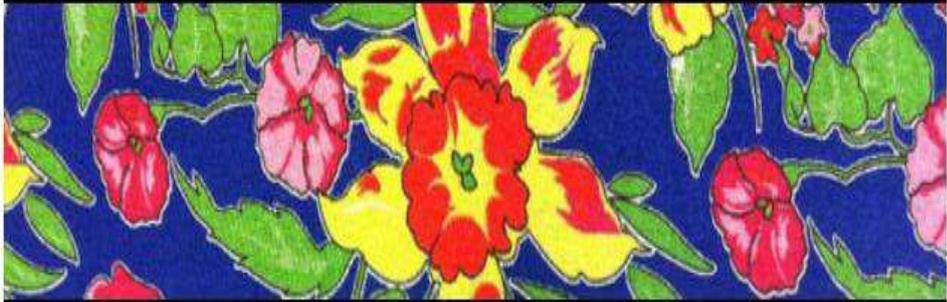
Há na sala da direção uma gama de livros relacionados ao trabalho do professor: didática, metodologia, avaliação, livros de história, dentre outros temas que abordam a complexidade, a responsabilidade e a organização do trabalho. Dessa maneira, os docentes dispõem de um acervo de leitura para debates que estejam relacionados à prática educativa.

É perceptível o acesso e a comunicação entre a comunidade escolar na prática de divulgação de novas informações, dispostas nos murais que se encontram repletos de cartazes com convites aos programas culturais ou informativos, alguns confeccionados pelos próprios estudantes.

Além disso, a internet é usada como forma de interação e formação; compõe parte do cotidiano dos professores e de toda a comunidade escolar da EMEF. O site www.amorimlima.com.br (Figura 6) disponibiliza informações e acesso aos documentos da escola.

Figura 6 - Página da EMEF Amorim Lima

EMEF Desembargador Amorim Lima Conheça a nossa Escola



Home História Projeto Roteiros Equipe Carta de Princípios Contato

Aulas gratuitas de Maracatu



[As aulas acontecem às segundas e quartas-feiras. Venha aprender a dançar e tocar um](#)

APM precisa da sua ajuda. Qualquer valor é bem vindo



Procurar sobre...

Navegue no Site

- Assembleia de Pais
- Biblioteca
- Comissão de Alimentação
- Comissão de Festas
- Comissão de Site
- Conselho – Notícias
- Conselho Pedagógico
- Correio do Amorim
- Grêmios Estudantil
- Mediação
- Mídia
- Projetos Especiais
- Roteiros

Blog Festa da Cultura
2014 - Mundo das Bolas

Fonte: www.amorimlima.com.br (2014)

Além da página virtual sobre a escola, os professores dispõem como ferramenta, o grupo público criado no facebook: Educadores da EMEF Amorim Lima (Figura 7) como um canal de troca de informações e que fomentam diálogos e disponibilizam textos e notícias. Dentre os tópicos abordados no grupo criado na rede social, há possibilidades de debates e materiais de apoio para formação de educadores, textos e filmes sugeridos para grupos de estudo, discussões sobre sindicato e mobilizações, relações de gênero e diversidade sexual na educação, dentre outras temáticas.

Figura 7 - Grupo público – Educadores da EMEF Amorim Lima

EDUCADORES DA EMEF AMORIM LIMA
Grupo público

"Só desperta paixão de aprender quem tem paixão de ensinar."
Paulo Freire

Participar do grupo

- **PPP, REGIMENTO e outros documentos do PROJETO** <https://www.facebook.com/notes/educadores-da-emeef-amorim-lima/1541744629449183>
- **AMORIM VIRTUAL** <https://www.facebook.com/notes/educadores-da-emeef-amorim-lima/amorim-virtual/1526773360746310>
- **AMORIM NA MÍDIA** <https://www.facebook.com/notes/educadores-da-emeef-amorim-lima/amorim-na-midia/1492496727707307>
- **BIBLIOTECA** <https://www.facebook.com/notes/educadores-da-emeef-amorim-lima/biblioteca-escolar/1492051244418522>
- **CALENDÁRIO ESCOLAR E DE EVENTOS NA ESCOLA** <https://www.facebook.com/notes/educadores-da-emeef-amorim-lima/calendario-escolar-e-de-eventos-na-escola/1492061987750781>
- **CINEMA FESTA DA CULTURA 2015** - <https://www.facebook.com/groups/345404588979173/?fref=ts>
- **DIÁRIO OFICIAL** <https://www.facebook.com/notes/educadores-da-emeef-amorim-lima/diario-oficial/149249654373790>
- **EDUCAÇÃO INTEGRAL** <https://www.facebook.com/notes/educadores-da-emeef-amorim-lima/educacao-integral/1540544672902512>
- **FORMAÇÃO PARA EDUCADORES** <https://www.facebook.com/notes/educadores-da-emeef-amorim-lima/forma-para-educadores/1492027437754236>
- **GRUPOS DE RESPONSABILIDADE** <https://www.facebook.com/notes/educadores-da-emeef-amorim-lima/grupos-de-responsabilidade/1493597594263887>
- **INCLUSÃO** <https://www.facebook.com/notes/educadores-da-emeef-amorim-lima/inclusao/1492055154418131>
- **INFORMÁTICA EDUCATIVA** <https://www.facebook.com/notes/educadores-da-emeef-amorim-lima/informatica-educativa/1492058651094448>
- **LEITURA e ESCRITA** <https://www.facebook.com/notes/educadores-da-emeef-amorim-lima/leitura-e-escrita/1493609790529334>
- **NA LUTA, SINDICATO e MOBILIZAÇÕES** <https://www.facebook.com/notes/educadores-da-emeef-amorim-lima/na-luta-sindicato-e-mobilizacoes/1493597020930611>
- **PLATAFORMA AMORIM LIMA** <https://www.facebook.com/notes/educadores-da-emeef-amorim-lima/plataforma-amorim-lima/1492494987707481>
- **POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL** <https://www.facebook.com/notes/educadores-da-emeef-amorim-lima/politicas-publicas-de-educacao-municipal/1492096054420041>
- **RELAÇÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO** <https://www.facebook.com/notes/educadores-da-emeef-amorim-lima/relacoes-de-genero-e-diversidade-sexual/149249224374424>
- **TEXTOS e FILMES SUGERIDOS PARA JEÍFS e GRUPOS DE ESTUDO** <https://www.facebook.com/notes/educadores-da-emeef-amorim-lima/textos-sugeridos-para-jeifs-e-grupos-de-estudo/14920541147752965>

Hoje a aula foi de aprendizados sobre resistência na ocupação dos estudantes da Escola Estadual Professor Emygdio de Barros. Os estudantes do Amorim solicitaram e fomos conhecer uma das escolas ocupadas CONTRA A REORGANIZAÇÃO DO ESTADO na região do Butantã. Depois de assistirmos uma aula sobre intervenções

Fonte: <https://www.facebook.com/groups/1460032357620411/?ref=ts&fref=ts> (2014)

A escola possui festas tradicionais em seu calendário anual, em torno das quais há grande mobilização da comunidade escolar e são importantes na composição do trabalho dos professores, uma vez que estes se envolvem profundamente na coordenação e realização. As festas promovidas possibilitam forte interação e coesão do grupo escolar (Anexo 3).

Atualmente organizada em ciclos: ciclo de alfabetização (1º ao 3º anos), ciclo interdisciplinar (4º ao 6º anos) e ciclo autoral (7º ao 9º anos), a Amorim Lima possui como traço característico a maneira autônoma como os estudantes experimentam os processos educativos. Os sujeitos da comunidade escolar pertencem à escola de tal modo que é notável a vivacidade presente nos espaços da instituição.

A escola possui uma dinâmica característica dada à flexibilidade do cronograma semanal de atividades que se modifica de acordo com as propostas e necessidades que podem

vir a surgir ou de demandas da própria equipe de docentes. Para o professor Romeu (2015), este representa um aspecto facilitador do trabalho na Amorim Lima e que propicia vivências: *“Facilita, até a atividade com relação a passeios, visitas a institutos, exposições [...]”*.

Na perspectiva de gerar um espaço alegre, onde as relações e a convivência humana sejam pautadas no respeito, na democraticidade, na solidariedade e na autonomia foram retiradas as grades que tinham na escola e a mesma foi pintada com cores chamativas. Não há na Amorim Lima, sinalização sonora indicando a mudança de atividades. Estudantes e professores, conscientes de seu compromisso se dirigem aos locais de trabalho, acompanhando o cronograma proposto.

Todos esses aspectos que são desenhados na própria conformação da escola perfazem uma especificidade no trabalho e na maneira como os sujeitos percebem a prática educativa, uma vez que já não há mais uma escola calcada na estrutura hegemonicamente constituída nas demais escolas públicas brasileiras, com aulas expositivas, horários fragmentados em disciplinas divididas, avaliações pontuais e uma base hierárquica. Os mecanismos que regem a Amorim Lima encontram-se detalhados no projeto político pedagógico a ser analisado.

4.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Para além de um documento que ampara a organização da escola, levando em conta sua especificidade, o projeto político pedagógico é também balizador da autonomia, das decisões, constituindo, portanto, instrumento da gestão democrática com a finalidade de reforçar os parâmetros administrativos, pedagógicos e financeiros de cada instituição.

O projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico – administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003, p. 275).

Como elemento nevrálgico, no início e na formulação do trabalho docente e do ano letivo escolar, o projeto político pedagógico surge como resultado do diagnóstico de todas as esferas que envolvem a instituição em questão e, a partir da análise da realidade escolar, que a equipe da Amorim Lima se propôs a construir coletivamente o Projeto Político Pedagógico.

De acordo com a professora Julieta, que esteve presente desde o início das principais reconfigurações do projeto:

Então eu estava assim presente e pra mim foi muito complicado num primeiro momento, mas depois eu fui entendendo, fui gostando e fui acreditando no projeto, então eu acho que a educação ela está aí pra ajudar em todos os sentidos o aluno, e o que é o projeto, a espinha dorsal do projeto: formar um aluno cidadão e com autonomia, então isso que a gente vem buscar, às vezes a gente fala “ah não tá dando, a gente não está conseguindo”, mas de repente vem um aluno, um ex-aluno e você vê nossa, ele foi, ele tá conseguindo, ele tá resolvendo ele tá vencendo todos os obstáculos, então isso é legal, isso é importante (2015).

A reorganização da escola em meados de 2004 demandou a sistematização e escrita do Projeto Político Pedagógico com as profundas modificações que levaram a uma maior abertura da escola. O projeto foi aprovado em Reunião Extraordinária do Conselho da Escola, em 2005, com modificações posteriores. Assim,

Diferentemente daquela escola em que cabe ao professor ensinar, e ao aluno aprender, esse Projeto visa um compromisso coletivo em que todos os seus agentes se engajem sempre mais num processo de aprimoramento cultural e pessoal de todos, de forma integral, e na construção de uma intencionalidade educativa clara, compartilhada e assumida por todos. Esta intencionalidade educativa, calcada nos valores da autonomia, solidariedade, democraticidade e responsabilidade deve ditar o funcionamento organizacional e relacional da escola, preservando e reforçando o papel do professor e dos educadores, e tendo o Conselho Pedagógico como responsável direto pela formulação e implantação das práticas pedagógicas que a sustentarão - sempre em consonância com o Projeto Pedagógico aprovado pelo Conselho de Escola. Reconhece-se, no escopo desse Projeto, o papel de educadores à totalidade dos trabalhadores e trabalhadoras da escola, no âmbito de suas funções específicas (EMEF DESEMBARGADOR AMORIM LIMA, 2015, p. 14).

Como principais dispositivos do projeto que visam esta intencionalidade educativa, encontram-se os elementos e formas de organização no esquema abaixo:

Figura 8 - Dispositivos do projeto



Fonte: Projeto Político Pedagógico (2015).

Há a descrição de cada um dos dispositivos no texto do Projeto Político Pedagógico. Assim é entendido como possibilidades de tornar-se o estudante pesquisador:

No sentido de aumentar a implicação dos alunos no processo de aprendizagem, melhor favorecer o desenvolvimento de seus graus de autonomia e ainda, no sentido de melhor adequar o currículo objetivo aos ritmos e predisposições individuais, **o Projeto privilegia o trabalho de pesquisa. A aula expositiva** deixa de ser o instrumento preferencial de transmissão e aquisição de saber, passando a ser um recurso utilizado pontualmente: 1) seja nos **momentos em que o grau de autonomia não permita, ainda, a vinculação a um projeto de pesquisa**; 2) seja nos **momentos em que os educadores entendam que uma explanação possibilite um avanço no processo, esgotados todos os outros recursos**; e 3) seja, finalmente, nas ocasiões em que características momentâneas do Projeto em implantação não permitam adequar a prática pedagógica aos princípios que a fundamentam (EMEF DESEMBARGADOR AMORIM LIMA, 2015, p.19) (grifos da autora).

A autonomia dos estudantes em seus processos é evidenciada na fala do professor Romeu, que relata suas primeiras impressões sobre a escola, uma vez que entrou em 2015 e não teve a oportunidade de participar das primeiras modificações do Projeto Político Pedagógico: *“Eu achei a escola bem voltada nesse sentido, principalmente na questão de proporcionar aos alunos a oportunidade da autonomia, autonomia de ser responsável”* (2015).

No que diz respeito à conformação da docência na escola, é válido primeiramente ressaltar, que uma prática pedagógica solitária dificulta o próprio trabalho dos professores, uma vez que:

o professor isoladamente considerado é uma vítima fácil de suas próprias deformações, insuficiências e interesses, assim como das pressões institucionais e sociais, deformações que se mantêm com facilidade, alimentadas pela própria inércia da pressão grupal, institucional e ambiental (PÉREZ GOMÉZ, 2001, p. 196).

Dessa maneira, a Amorim Lima adota a prática da docência solidária, a qual se explicita no projeto que,

Se antes cabia ao professor formar-se individualmente para dar conta de uma docência expositiva e solitária, numa relação dual com os alunos, o funcionamento deste Projeto passa a exigir:

- 1) **uma prática compartilhada e solidária**, visto que o professor não trabalha mais intramuros, solitariamente e com uma turma específica;
- 2) uma **formação diversificada e múltipla**, no sentido de poder acompanhar e incentivar a transversalidade curricular pretendida, sem contudo abrir mão de seu conhecimento mais aprofundado em uma área específica;
- 3) a **mudança de foco na relação com os alunos, visto que a exposição de conteúdos passa a dar lugar ao incentivo constante à pesquisa, à orientação quanto o melhor uso dos Roteiros Temáticos, à solução das dúvidas que nascem dos mais diversos e inesperados lugares;**
- 4) o **descentramento do papel do professor como detentor de saber para um papel de colaborador na construção de saber, visto que lhe cabe, neste novo funcionamento, mais orientar que explicar, mais pesquisar que ensinar.** Sendo, pois, variadas e profundas as demandas que a implantação deste Projeto dirige aos professores, devem os agentes todos que dão suporte à sua implantação comprometer-se no esforço de propiciar, aos educadores de forma geral, e aos professores especificamente, uma formação continuada de qualidade, voltada à sua prática diária e às suas questões mais prementes (EMEF DESEMBARGADOR AMORIM LIMA, 2015, p. 20) (grifos da autora).

O fato de não se trabalhar mais intramuros possibilita aos professores maior abertura na relação entre os próprios colegas. De acordo com Romeu: *“O fato de você ta consultando os colegas né, a ajuda dos professores, inclusive a Julieta que trabalha de manhã também, enfim, consulta um ao outro quando tem alguma dificuldade e tudo mais [...]”* (2015).

Assim, em um ambiente propício para o estímulo à coletividade é possível que o professor se coloque de fato em comunidade na vida escolar. Como coloca Pistrak:

Todo homem é mais ou menos criativo, e é certo que numa coletividade, somos todos criativos. É claro que um professor isolado, abandonado a si mesmo, não encontrará sempre a solução indispensável ao problema que enfrenta; mas se se trata de um trabalho coletivo, de análise coletiva do trabalho de uma escola, o esforço não deixará de ser um trabalho criador (2000, p. 30).

Imbuída do mesmo caráter coletivo, a mediação de conflitos é bastante evidente no cotidiano da escola. Uma vez que não é instaurada a cultura de que o diretor, como patamar último da escola, deve ser responsável por resolver todos os problemas que ocorrem a resolução das desavenças acontece de maneira respeitosa entre os próprios envolvidos e o professor ou membro da comunidade escolar que se encontra por perto nas situações conflituosas. De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a mediação parte do princípio de que:

a conversa é de suma importância na resolução dos conflitos, com a participação dos envolvidos, que têm na conversa a possibilidade de refletir, colocar-se no lugar do outro e assim buscar mudar suas atitudes. Algumas referências da mediação: sair da queixa e dizer qual é o pedido; deixar a conversa fluir, pois é na conversa que se vai elaborando o ocorrido entendendo a solução para o problema como decorrência disto (EMEF DESEMBARGADOR AMORIM LIMA, 2015, p. 20).

São estabelecidas três ações através do plano de gestão da coordenação pedagógica com a finalidade de manter um constante esclarecimento sobre os fundamentos do Projeto Político Pedagógico, sendo estas: ações de formar, de acompanhar e de estudar o trabalho pedagógico da escola. Tais práticas direcionam os professores a momentos de estudos, reflexões dialogadas, orientação, construção do currículo, acompanhamento de rendimentos, análise de resultados e propostas de intervenção e planejamento de atitudes em conjunto com a coordenação pedagógica, com a finalidade de preservar a construção coletiva da escola como um todo.

São consideradas bases conceituais do projeto, principalmente três referenciais: Jean Piaget, Paulo Freire e o projeto da Escola da Ponte, de Portugal. Assim, tais bases são relacionadas ao referencial teórico, considerando-se:

- 1) As contribuições de Jean Piaget quanto à formação dos conhecimentos e quanto às autonomias moral e intelectual;
- 2) A imensa contribuição do grande educador Paulo Freire – em primeiro lugar como fonte de referência de toda a pedagogia que se pretenda libertária; em segundo por ter contribuído fortemente na criação dos avançados parâmetros normativos da educação brasileira atual – sem os

quais seguramente este Projeto teria muitas mais dificuldades em ser implantado; e

3) Cabe ressaltar a importância, para a existência deste Projeto, daquele outro implantado na pequena Vila das Aves, em Portugal, sob o nome Fazer a Ponte. Além de nos mostrar que ‘a utopia é possível’, como bem o disse o professor José Pacheco, a Escola da Ponte é uma fonte permanente de inspiração e reflexão, pois que soube, em seus quase 30 anos, ir criando mecanismos e dispositivos pedagógicos coerentes com seus valores e princípios e que são os mesmos que nos animam. Sabemos bem que uma coisa é ter princípios, outra bem diversa é aplicá-los. Nesse sentido a Ponte, em sua generosa proposição de fazer públicos sua história, seu trajeto, suas dificuldades e seu estágio atual, é fonte importantíssima de consulta e interlocução (EMEF DESEMBARGADOR AMORIM LIMA, 2015, p. 18).

No contexto do caráter coletivo, que o Projeto Político Pedagógico da Amorim Lima propõe, é instaurado um novo cronograma e uma nova conformação de trabalho aos professores, que aplicam e dialogam com os dispositivos citados. As tutorias e rodas de conversa, também elementos estruturantes do projeto que não foram detalhadas neste tópico, serão descritas e analisadas com vistas a relacioná-las à composição do trabalho dos docentes de Ciências no tópico a seguir.

4.3 O TRABALHO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS

Com relação ao papel do professor no referido contexto, estipula-se a partir da construção do Projeto Político Pedagógico um padrão de docência solidária. Uma organização coletiva dissipa as dificuldades e divide o trabalho de maneira que o ensino torne-se mais efetivo ao reduzir os sobrecargos.

Na Amorim Lima, o trabalho do professor de Ciências ocorre em uma conformação diferente do habitualmente proposto e organizado nas demais instituições escolares brasileiras. Na organização estrutural, o trabalho do docente de Ciências desta referida instituição não é fragmentado em três aulas de 50 minutos por semana e por turma como nas demais escolas. A escola possui dois professores formados em Ciências Biológicas, sendo um contratado e outro efetivo no cargo, responsáveis pelo 6º ao 9º anos, cada qual em um período (manhã e tarde).

No quadro 2 a seguir, há uma simulação de um dos períodos de aula e a conformação do horário dos professores:

Quadro 2 - Simulação de Horário – Professores de Ciências.

	<i>Segunda-feira</i>	<i>Terça-feira</i>	<i>Quarta-feira</i>	<i>Quinta-feira</i>	<i>Sexta-feira</i>
13:00 14:00	LABORATÓRIO	ROTEIRO DE PESQUISA	ROTEIRO DE PESQUISA	TUTORIA	ROTEIRO DE PESQUISA
14:00 15:30	ROTEIRO DE PESQUISA	LABORATÓRIO	LABORATÓRIO	TUTORIA	ROTEIRO DE PESQUISA
16:00 17:00	LABORATÓRIO	LABORATÓRIO	LABORATÓRIO	TUTORIA	LABORATÓRIO
17:00 18:00	LABORATÓRIO	LABORATÓRIO	LABORATÓRIO	TUTORIA	LABORATÓRIO

Fonte: Autoria própria.

A questão temporal é o primeiro fator determinante na composição do trabalho. Se antes, cabia ao professor da área específica de Ciências, aulas fragmentadas em aproximadamente 50 minutos; com a reestruturação e extinção das aulas expositivas, os docentes permanecem por, no mínimo, uma hora com um grupo de estudantes de anos variados, como no caso dos momentos de tutoria e nos salões para resolução dos roteiros de pesquisa ou com estudantes do mesmo ano, como no horário de laboratório.

4.4 ROTEIROS DE PESQUISA COMO NORTEADORES DOS ESTUDOS

Como importante instrumento norteador da prática de ensino e atividade dentro do cronograma escolar estão os roteiros de pesquisa (Anexos 4 e 5). Criado e revisado anualmente pela própria equipe de professores, esses roteiros são resolvidos nos salões, que variam na diversidade de estudantes e seus respectivos anos, durante a semana. Por exemplo, em um horário de Roteiro de Pesquisa é possível encontrar estudantes do 6º, 7º e 8º ano no mesmo salão.

No momento de Roteiro de Pesquisa, agrupamentos de até cinco estudantes do mesmo ano sentam próximos para realizar as atividades, enquanto aproximadamente três professores de áreas diferentes, transitam no grande salão que pode ter, também, agrupamentos de estudantes de outros anos. Cada ano possui no mínimo treze roteiros de pesquisa e cada um possui objetivos a serem concluídos. Na medida em que é concluído um objetivo do roteiro, o estudante pode solicitar a qualquer professor uma espécie de visto, demonstrando que aquele objetivo foi realizado satisfatoriamente.

Nesse horário do cronograma escolar, os professores podem também colaborar com a resolução de alguma atividade junto aos estudantes que possuem maior dificuldade. Os roteiros de pesquisa são,

concebidos segundo a Teoria dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin¹⁰, e apoiado nos livros didáticos e paradidáticos, num contexto predominantemente grupal. Apesar de usar tais livros de forma particular e não sequencial, privilegiando uma transversalidade temática, e apesar de não se restringir a eles, o Projeto reconhece o Programa Nacional do Livro Didático como uma outra importante base prática e conceitual, além da sustentação em uma Política Pública Federal; e 2) do ponto de vista da AUTONOMIA MORAL, devem ser sempre aprimorados os mecanismos que favoreçam e estimulem, por parte dos alunos, a assunção de mais responsabilidades no sentido do melhor funcionamento da escola e da mais eficaz implantação deste Projeto, visto que a mesma só se dá frente a um coletivo no qual se inscreve e na medida em que também se assuma e respeite as diretrizes e os projetos traçados por este mesmo coletivo (EMEF DESEMBARGADOR AMORIM LIMA, 2015, p. 19-20).

Os roteiros são desenvolvidos pelos estudantes na sequência em que os mesmos optarem. O professor não impõe uma ordem cronológica para a resolução das atividades sendo que em um agrupamento, cada estudante pode estar desenvolvendo um tema diferente de estudo ou o mesmo tema, pois é de livre escolha a ordem que querem seguir.

Dessa maneira, os estudantes estão em contato com todas as temáticas de seu respectivo ano e a única determinação diz respeito à finalização do roteiro estipulado para aquele nível até o final do ano letivo. Como é possível constatar na fala de Julieta:

Aqui o que os alunos possuem é o roteiro de pesquisa e esses roteiros nós professores que montamos de acordo com os livros que foram escolhidos e de acordo com aquilo que nós recebemos... Então isso tá tudo dentro das normas, sejam elas estaduais, municipais ou federais, esse é o currículo, o material, e então o que eu faço pra me organizar, eu escolho um roteiro, o roteiro do 6º ano, o roteiro do 7º ano, do 8º e do 9º e aí eu vou trabalhar os temas dentro desse roteiro, eu trabalho temas, eu não trabalho o roteiro, são temas dentro desse roteiro, e daí é como você disse, é tudo muito maleável, de repente um tema puxa o outro, é assim que eu trabalho é assim que eu me organizo pra facilitar o meu trabalho eu uso também pra eu me orientar pra eu ter um norte, o que cada roteiro pede, olhando o livro que eles usam, então eu sigo também o livro, porque é importante mostrar pra eles também que existe esse conteúdo que tem esse tema no livro que eles estão usando e eu trabalho todas as ferramentas que a escola oferece e mais as atividades que eu tenho (2015).

Nos salões, onde os estudantes resolvem os roteiros de pesquisa em pequenos grupos, os professores circulam livremente atendendo aos chamados, corrigindo atividades e orientando sobre como realizá-las. Nesse espaço é notável a coesão entre os grupos. Por ser

¹⁰ Para Bakhtin “a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem” (2002, p. 183).

um momento de pesquisa dos estudantes, que escolhem o roteiro a ser resolvido no dia, os docentes que se encontram no salão, quando indagados, ajudam e orientam independentemente da formação, ou seja, mesmo que o professor em questão seja formado em Ciências Biológicas, ele está disponível para colaborar em qualquer temática, já que trata-se de um plano interdisciplinar.

4.5 LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS DA ESCOLA

Os professores de Ciências possuem no horário semanal, encontros em formato de oficinas que ocorrem no espaço do Laboratório (motivo pelo qual, no cronograma exposto, o horário foi intitulado Laboratório). Dessa maneira, o popularmente denominado Laboratório possui duração de aproximadamente uma hora e é destinado a explorar oficinas de Ciências. O professor Romeu relata que: *“Nas outras escolas não tem laboratório, faz tempo que eu não trabalho nesse esquema de laboratório, é meu primeiro ano aqui e eu to gostando muito de estar ministrando as oficinas de Ciências”* (2015).

Como é próprio dos professores de Ciências, o horário de Laboratório, é bastante flexível e não exige dos docentes responsáveis um prévio planejamento fechado, pois os estudantes podem conduzir a oficina de acordo com os assuntos de seu interesse. Este momento propicia vivências importantes, conforme a professora Julieta afirma:

Então eu batalhei desde cedo, desde o começo do ano o laboratório, eu acho que a vivência dos experimentos, do dia a dia, acho que isso é fundamental, então aqui eu consegui fazer com que realmente uma aula tivesse essa intenção, eu tenho outra escola, eu estou no estado há mais tempo, há 21 anos no estado, eu sempre gostei de trabalhar assim, sair um pouco da sala de aula, o aluno, levar o aluno pra fora, levar o aluno a enxergar, a descobrir, e é fantástico a maneira com que cada um na sua idade, a percepção que eles tem de cada momento, de cada descoberta, da curiosidade, então isso aqui pra mim foi fundamental, a escola da prefeitura ter um espaço pra isso, pra esse momento (2015).

Atualmente, apesar de o espaço não possuir materiais adequados e estrutura suficiente para realizar atividades com caráter de experimentação, alguns estudos básicos podem ocorrer através do trabalho voluntário de profissionais convidados ou a partir do potencial criativo e inventivo dos docentes, que utilizam de recursos alternativos variados. Para o professor Romeu, este é um aspecto que dificulta o trabalho no laboratório: *“a gente fica muito de mãos atadas, porque tem falta de material e a gente procura fazer uma*

adaptação, tem que ter um certo jogo de cintura, pra poder lidar com os espaços de oficina”. (2015).

Foram presenciadas oficinas de Ciências no Laboratório sobre astronomia a partir do acesso dos estudantes aos programas simuladores do universo, bem como, oficinas sobre o uso de efeitos especiais em filmes, ofertadas por professores convidados. Como a escola não possui em sua estrutura curricular o conteúdo disciplinar fechado, a oficina propõe um caráter amplo ao ensino de Ciências.

4.6 RODAS DE CONVERSA

As Rodas de Conversa são um “dispositivo estruturante do projeto; momento de diálogo importante sobre os acontecimentos diários/semanais” (EMEF DESEMBARGADOR AMORIM LIMA, 2015, p. 20). O momento de roda objetiva avaliar e repensar as relações e conflitos que acontecem no cotidiano escolar, gerar ideias, estratégias e sugestões para melhoria do estudo e das temáticas de pesquisa, ou ainda possibilitar conversas descontraídas sobre algum assunto levantado no grupo.

O momento da escuta do outro, gera a troca, o compartilhamento de experiências, de olhares sobre determinada situação. É nesse sentido, propiciando atividades como esses momentos de conversas, que os sujeitos são estimulados aos diálogos, uma vez que “aprender a dialogar, a construir coletivamente as regras de convívio e a fortalecer o protagonismo das pessoas e dos grupos sociais na construção da democracia e justiça social é um papel que a escola pode, e deve exercer na luta de transformação da sociedade” (ARAÚJO, 2004, p. 7).

As Rodas de Conversa são imbuídas de forte caráter político, principalmente entre os estudantes dos anos finais do ciclo II, em que assuntos geralmente considerados tabus em um amplo contexto social são analisados. Os diálogos presenciados geraram reflexões sobre as possibilidades de mediação do educador, pois temáticas profundas foram levantadas no grupo que abrangiam desde questões acerca da efetividade dos serviços do Estado, homossexualidade, drogas, feminismo e repasses sobre eventos e decisões do grêmio estudantil.

A importância das Rodas de Conversa para a aproximação e o diálogo com os estudantes é explicitada na fala de Julieta:

que a intenção das rodas de conversa é justamente essa, pra ouvir o aluno o aluno ele tem voz, ele precisa falar, ele precisa expressar o que esta

acontecendo, né seja no dia a dia, um simples momento ai né, um caso assim rotineiro, 'ah ele pegou minha mochila, ele pegou meu caderno', ou até conflitos mesmo que venha a envolver toda a parte de família, o que ele ta sentindo, a parte psicológica enfim [...] (2015).

Outra configuração é dada à postura e ao posicionamento dos professores de Ciências. Se no ensino transmissivo, o que importa é o conteúdo a ser ministrado na sua fatia disciplinar; na escola democrática são exaltados os momentos de livre expressão, que exige do professor a capacidade de ouvir e se colocar nos momentos apropriados.

4.7 GRUPOS DE RESPONSABILIDADE

Os Grupos de Responsabilidade (GR's) são formados por estudantes e professores para organizar algum espaço ou atividade. No intuito de fornecer um panorama do ambiente da escola e exemplificar os GR's tem-se: Refeitório/Fila, Pátio e Banheiro, Biblioteca, Sala dos Professores, Salão de Alfabetização, Coleta Seletiva/Recurseria (para angariar recursos materiais), Sala de Artes, Opy (casa indígena), Laboratório, Mural, Salão Ciclo I, Salão Ciclo II, Parque, Achados e Perdidos, Recreio Bom (para organizar e garantir que os recreios não tenham problemas como brigas, por exemplo), Horta/Jardim, Salas 11/12/vazada (há na escola uma sala que se localiza em espaço semiaberto, denominada de sala vazada), Sala do 1º ano, Sala de Informática e Entrada e Saída.

Quadro 3 – Grupos de Responsabilidade

Grupos de Responsabilidade	
Refeitório/Fila	Recreio Bom
Pátio e Banheiro	Coleta Seletiva/Recurseria
Quadras	Horta/Jardim
Biblioteca	Sala de artes
Entrada e Saída	Salas 11/12/vazada
Salão de Alfabetização	Opy
Salão Ciclo I	Sala do Primeiro Ano
Salão Ciclo II	Laboratório
Parque	Sala de Informática
Achados e Perdidos	Mural

Fonte: EMEF Amorim Lima.

Os professores de Ciências participam do Grupo de Responsabilidade do Laboratório por já possuírem maior familiaridade com o local, pois o utilizam cotidianamente, conforme demonstrado no cronograma escolar. Já os estudantes, se inserem nos Grupos de Responsabilidades de seus interesses de maneira organizada e distribuída por eles mesmos. A apropriação efetiva dos espaços escolares, através dos GRs, determina que os docentes estejam sempre atentos ao cuidado, em conjunto com seu grupo de estudantes, na busca da conservação e melhoria do seu local de trabalho.

Nas últimas reuniões sobre o grupo de responsabilidade do Laboratório, os professores de Ciências e os estudantes têm elencado alguns pontos para revitalização e melhoria do mesmo através de ações como, por exemplo, a busca no entorno da escola por caixotes de feira para organizar o espaço. Tal atitude, ao passo que coloca um horizonte de ação no que é passível de ser resolvido no próprio cotidiano do trabalho, imbuí o encargo de cuidar e se sentir parte da escola.

4.8 TUTORIA E AVALIAÇÃO

Ainda de acordo com o cronograma de atividades desenvolvidas pelos professores, a tutoria é o momento dedicado a aproximadamente 20 alunos de séries variadas que ficam sob a responsabilidade de um determinado tutor. O grupo de tutoria se reúne uma vez por semana, com mediação do tutor, durante o período do dia letivo correspondente, ou seja, toda a manhã ou toda a tarde.

Assim, os professores de Ciências, bem como os demais tutores, que não precisam necessariamente ser docentes, pois a direção e a coordenação pedagógica também se dedicam à tutoria, possuem no horário um dia da semana em seu respectivo período para acompanhar o desenvolvimento, as resoluções dos Roteiros de Pesquisa e os questionamentos dos estudantes de quem são responsáveis. De acordo com o projeto pedagógico:

Além do acompanhamento grupal e individual em sala, são os alunos acompanhados mais de perto por um tutor que, ao ater-se a um grupo menor de alunos, preferencialmente durante todo o período de formação escolar, pode orientá-los com olhar mais atento e agudo, indicando e corrigindo rumos. Sendo a busca da autonomia um valor matricial do Projeto, e somente podendo ela fundar-se numa cada vez mais aprofundada auto-avaliação, caberá ao espaço da tutoria auxiliar os professores a implantar e fomentar a auto-avaliação, numa gradual tomada de consciência, por parte dos alunos, de suas capacidades e de suas dificuldades (EMEF DESEMBARGADOR AMORIM LIMA, 2015, p. 21).

As possibilidades do momento de tutoria remetem à aproximação tutor-estudante, na medida em que cada aluno é conhecido e tratado em suas particularidades, em sua individualidade, sendo, portanto,

Uma atitude de respeito para com as diferenças culturais, raciais, de credo e quaisquer outras, de todos e para com todos. A convicção de que cada aluno é único, pode e deve permanentemente construir e exercer sua identidade no seio de um coletivo que não a mitigue ou aplaque. A convicção de que toda a criança é capaz de aprender e desenvolver-se, em ritmo e forma próprios, sendo-lhe dadas as condições para que o faça. A compreensão do ser humano como ser integral. A convicção de que toda a aprendizagem significativa do mundo é também conhecimento e desenvolvimento de si, numa dialética que equipara a elaboração intelectual à elaboração pessoal e psíquica (Pichón-Riviere) (EMEF DESEMBARGADOR AMORIM LIMA, 2015, p. 21).

No dia de tutoria, os grupos se encontram nos variados espaços da escola e junto com o tutor, dialogam, repensam atividades, propõem resoluções para conflitos cotidianos, permitindo a construção de um vínculo. Com isso, a relação com os tutores também se estreita, de modo que o professor-tutor interage profundamente com o universo escolar e histórico de seus tutorandos. Assim, os pais geralmente são orientados a buscarem informações do desenvolvimento dos seus filhos através do tutor responsável, mantendo um canal de diálogo acessível.

Nessa perspectiva, os processos avaliativos acontecem de maneira mais cautelosa dentro das tutorias, apesar de ocorrer permanentemente nos momentos de resolução dos Roteiros de Pesquisa. Além disso, os professores possuem as fichas de finalização que são resolvidas pelos estudantes ao final do ano letivo, para fazer um apanhado geral daquilo que foi apreendido dos assuntos abordados durante o período escolar e os portfólios, também produzidos pelos estudantes, demonstram os caminhos do seu processo educativo na escola.

Não há provas formais, logo os professores não lidam com o trâmite das reprovações, estabelecendo uma relação diferente com os processos avaliativos. Tal condição é evidenciada na fala da professora: “*Em termos de avaliação aqui também é bem diferente né, aqui você avalia o seu aluno como um todo, em outra escola eu avalio o meu aluno na minha aula e fim de papo [...]*” (JULIETA, 2015). Para o professor: “*a avaliação também tem um sentido muito mais amplo [...] embora não haja nota ela engloba uma dimensão muito mais ampla de aspectos, de competências, habilidades que o aluno tenha e que ele possa tá desenvolvendo na escola*” (ROMEU, 2015).

Tomada como atividade proponente de investigação, de diagnóstico, a avaliação na escola Amorim Lima é dada permanentemente no caráter de acompanhamento e correção dos caminhos do aprendizado, ou seja,

Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários. Desse modo, a avaliação não seria tão somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem. Se um aluno está defasado não há que, pura e simplesmente, reprová-lo ou mantê-lo nesta situação (LUCKESI, 1995, p. 81).

O espaço democrático possibilita avaliar o estudante em sua totalidade, pois compreende que devido às suas particularidades, os tempos e os processos são únicos. Por isso na escola Amorim Lima, não há a reprovação, mas a retenção do estudante que não conseguiu acompanhar devidamente as atividades e compreender os aspectos fundamentais dos Roteiros de Pesquisa, referente ao seu ano, devendo, portanto, refazer as atividades. Esse posicionamento retira o viés autoritário, vertical do trabalho do professor que geralmente se vê no julgo entre a recompensa e a punição via condicionantes avaliativos parciais e descontextualizados.

5 AS CATEGORIAS DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E O TRABALHO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS

A organização escolar com os dispositivos citados no Projeto Político Pedagógico, somada à efetividade dos mecanismos de uma gestão democrática (conselho escolar, associação de pais e mestres, conselho de classe, grêmio estudantil e assembleias) são elementos que notavelmente descentralizam o ensino de Ciências exclusivamente ao professor da área e coloca a toda equipe docente, uma diferente conformação do trabalho.

Frente à gestão democrática e a atuação dos professores de Ciências da escola Amorim Lima foram extraídas seis categorias (Trabalho, Trabalho Precarizado, Trabalho Assalariado, Políticas Educacionais e Ideologia, Marco Legal Burguês da Educação e Realidade) da realidade em questão para desenvolver relações e análises com a morfologia do trabalho docente.

As categorias foram retiradas das entrevistas realizadas aos professores de Ciências da Amorim Lima, bem como, de elementos da própria organização da gestão e das relações democráticas presentes na escola - advindos da descrição do Projeto Político Pedagógico e de percepções que surgiram da vivência no período de observação participante. Por atentar-se à morfologia do trabalho dos professores de Ciências, as categorias buscam desenhar as implicações diretas do modo de gestão democrático na prática docente.

5.1 TRABALHO

A primeira categoria apresentada é o “Trabalho”. O trabalho possui como principal característica o fato de ser condição essencial no desenvolvimento da vida dos indivíduos, por humanizá-los, pois

como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independentemente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, vida humana (MARX, 2002, p. 50).

Ao compreender que o trabalho como atividade humana, parte da transformação da natureza, logo, da humanização do homem, produzindo sua existência humana (MARX, 2002), evidencia-se sua centralidade na própria reprodução social. De acordo com Ricardo Antunes:

Esse fazer humano tornou a história do ser social uma realização monumental, rica e cheia de caminhos e descaminhos, alternativas e desafios, avanços e recuos. E o trabalho converteu-se em um momento de mediação sócio-metabólica entre a humanidade e a natureza, ponto de partida para a constituição do ser social. Sem ele, a vida cotidiana não seria possível de se reproduzir (2009, p. 48).

A natureza do trabalho docente pressupõe caracterização específica por tratar-se de um trabalho intelectual em que o produto é o estudante, sujeito de vontades. Por isso, de acordo com Paro, “na produção pedagógica, porque o produto se refere à própria formação de seres humanos, as implicações éticas, culturais, políticas e psicológicas são muito mais complexas e os danos podem ser irreparáveis” (2001, p. 36).

Ao conferir uma nova conformação do trabalho pelos moldes de gestão proposto na escola, os professores são diretamente afetados pelas novas concepções e formas de se organizar e pensar suas áreas de formação. Para Arroyo:

Por trás de uma simples mudança de organização da escola para uma organização tendo como centro a realidade dos educandos, acontece um conjunto de alterações no funcionamento cotidiano da vida dos professores (as). Há mudanças nos tempos docentes, das habilidades e competências, do ambiente e das relações de trabalho... Alterações nas situações de trabalho que afetam até os projetos de vida dos docentes (2004, p. 175).

A estruturação do trabalho específico revelou condições de infraestrutura, formação continuada, salários, carreira, práticas político-pedagógicas e questões temporais. A escola Amorim Lima, com gestão e relações democráticas estabelecidas, denota um diferente trabalho aos professores como um todo e de Ciências, em específico ao comumente encontrado nas escolas públicas brasileiras, “*a estrutura da escola meio que facilita e muito o trabalho. Nessa estrutura de trabalho, você tem total liberdade de trabalhar né, o que você vai apresentar pros alunos, o que eles vão estar estudando, pra mim isso tá sendo facilitador [...]*” (ROMEY, 2015).

A modificação na forma do trabalho é evidenciada na fala do entrevistado, que faz uma análise comparativa do alcance do trabalho no ambiente democrático em relação às demais escolas:

O trabalho numa escola democrática tem um alcance bem mais amplo do que em outras escolas. Inclusive aqui é uma escola que não tem grades, não tem [...] O acesso realmente é muito maior para o aluno e para o professor também inclusive pra desenvolver seu trabalho (ROMEY, 2015).

O professor considera melhor o trabalho na Amorim Lima, quando comparado às outras escolas, mas é consciente de que para aprofundar-se em um modo de gestão democrático é necessário ter maior disponibilidade para participação e estudo sobre a organização escolar: “*O trabalho aqui exige mais né, porém é gratificante, porque a gente corre atrás [...]*” (ROMEU, 2015).

A questão temporal é mediada pelo cronograma da semana, sendo contudo, bastante maleável e atendendo às necessidades dos próprios professores para o andamento das atividades propostas. A responsabilidade acerca do cronograma já se encontra tão enraizada na dinâmica da escola, que não há sinalização sonora para o direcionamento da próxima atividade, professores e estudantes encaminham-se para os locais de encontro com o grupo, quer seja nos salões, no laboratório ou no grupo de tutoria, sem tumultos e confusões. Frente a essa possibilidade, a professora destaca que:

o projeto ele da toda essa abertura, você tem tudo isso, você viu lá pelo que nos fizemos na semana da cultura, em outra escola você não consegue isso de ‘ai eu to precisando de uma semana de tutoria, pode ter?’ Pode. ‘Ah eu preciso sair com minha turma’. ‘Não tudo bem, você só faz isso e isso [...]’ (JULIETA, 2015).

Essa maleabilidade e abertura são pautadas no princípio de docência solidária, descrito no Projeto Político Pedagógico da escola. Frente a uma demanda da comunidade escolar, que se constatou no estudo da realidade, ao perceberem que a falta dos docentes gerava um quadro de aulas vagas e com o princípio de coletividade instaurado, os professores de Ciências não se encontram sozinhos nos grandes salões para ajudarem a conduzir as atividades dos grupos. A divisão das responsabilidades, a possibilidade de contar com a colaboração de outros docentes e dos próprios estudantes no ambiente dos salões de pesquisa, determina o caráter coletivo e interdisciplinar dos processos pedagógicos.

A conformação democrática desdobrou ao trabalho dos professores de Ciências, as possibilidades temporais e dialógicas da construção de um espaço em que a coletividade torna-se fator importante para resolução de conflitos que facilitam o desenvolvimento das atividades. A extinção das aulas expositivas coloca o professor em caráter de mediação, de colaboração com os estudantes em seus processos educativos, diferente da escola pública predominantemente instaurada no país, em que o isolamento é:

o ambiente adequado para o cultivo do pragmatismo, da passividade, da reprodução conservadora ou da aceitação acrítica da cultura social dominante. A ausência de contraste, de comunicação de experiências, possibilidades, ideias, recursos didáticos, assim como de apoios afetivos próximos, reforça o pensamento prático e acrítico que o docente adquiriu ao longo de sua prolongada vida na cultura escolar dominante (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 169).

Contudo, os horários nos salões para resolução dos Roteiros de Pesquisa e de Laboratório revelam a tendência de um planejamento mais aberto e que não conte exclusivamente com a especificidade da área de Ciências, apontando para um horizonte polivalente e interdisciplinar. A organização e o planejamento se dão no decorrer dos processos sem ser necessário pensar a preparação do espaço ou ficar limitado à questão temporal.

Ao passo que o ambiente coletivo e os mecanismos de gestão democrática auxiliam e são considerados fatores facilitadores ao trabalho dos professores, ainda há certa dificuldade nas decisões e deliberações que repercutem no andamento dos processos e que demandam certo tempo de espera. Tais fatores são passíveis de serem resolvidos no interior da própria escola, uma vez que a participação da comunidade é considerada pela professora como mecanismo facilitador e, ao mesmo tempo, controlador do seu próprio trabalho:

Então, a comunidade aqui ela é muito presente, existe o conselho de escola, existe a reunião de mães, então eles praticamente que decidem, então aqui o conselho de escola é muito forte, com a participação dos professores também, mas tudo que é decidido, tudo que a gente quer mudar tem que passar pelo conselho, então isso ajuda e um pouco dificulta, porque é muito lá, os pais aqui tem uma força muito grande, e eles possuem uma união muito, muito forte, então eu fico assim mais tranquila porque eu sigo as normas e as regras, eu, então eu não tenho muito questionamento porque eles gostam assim de controlar. Então tem esse momento que às vezes a gente fica esperando até chega o momento que não dá mais pra esperar, até pra você ter uma ideia, você acompanhou a festa da cultura, a festa da cultura, o tema foi escolhido em assembleia pelos alunos, foram vários temas e eles escolheram o tema cinema, então isso foi levado também pro conselho. E aí tem a reunião de tutoria, que é a reunião de pais, a noite, justamente pra facilitar a vida dos pais, entendeu? Porque aí a noite a maioria consegue chegar, então aqui tudo é praticamente pensando nisso! E aí na tutoria os pais já estão sabendo que o tema foi decidido e aí eles perguntam pra você na tutoria, como que você vai trabalhar esse tema? Então facilita e ao mesmo tempo ele deixa você, com menos, possibilidades eu não diria, mas existe uma cobrança muito grande, muito grande (JULIETA, 2015).

O contexto participativo gera possibilidades de maior busca por parte de professores e de toda comunidade escolar sobre questões sociopolíticas e cria condições para o estreitamento da escola com as camadas populares, incentivando também seu envolvimento no cenário político e social. Assim, o conselho escolar, apesar de ser apresentado como um mecanismo de controle do trabalho docente, no cenário democrático deve “servir, tanto para a explicitação de alguns conflitos, quanto para sua superação e encaminhamento de medidas negociadas” (PARO, 2001a, p. 80).

No que diz respeito ao ensino da disciplina de Ciências, há o entendimento de que o estudante, enquanto sujeito que aprende quando quer aprender, precisa ser estimulado a querer buscar o conhecimento, redimensionando os posicionamentos da escola e dos próprios professores. A área em questão já é atrativa por natureza, do ponto de vista da professora entrevistada, então o que deve ser investigado são os motivos que levam os estudantes ao desinteresse, tal posicionamento retira o viés de culpabilização do fracasso escolar do indivíduo e coloca os professores no movimento da busca por mecanismos que atraiam a curiosidade pelo conteúdo específico:

Eu acho que a disciplina de ciências né, a área de ciências, a área de biologia, ela é riquíssima, ela é maravilhosa, então eu acho que tem que ser, acreditar na educação, estar aberto pra tudo, e pensar assim que não sabe tudo, nós não sabemos tudo e sempre tá procurando descobrir, pesquisar e estudar, porque é um movimento né, tudo está em movimento, nada está parado, eu não posso simplesmente chegar e falar ‘ah meu aluno não tá afim de nada, também não vou estar a fim de nada’, não é por aí, porque será que ele não tá afim de nada? (JULIETA, 2015).

O fato de ser o estudante o sujeito na resolução dos Roteiros de Pesquisa permite aos professores identificar com maior facilidade quais são os casos em que não há interesse na realização das atividades propostas e as causas de seu desinteresse, para assim orientar os caminhos do estudo. O movimento do aluno pesquisador e do professor que se pauta na prática do diálogo, demonstra que as colocações da professora Julieta vão ao encontro das reflexões sobre o posicionamento do autor Paulo Freire, quando afirma que:

Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o “maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que

sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer (2007, p. 135).

Há possibilidades reais de avanços coletivos na conjuntura de uma gestão aberta e participativa ao inserir o professor em debates e decisões que direcionam os rumos da escola. No entanto, quando a transformação para a gestão democrática não é compreendida na totalidade, apesar de propiciar espaços para que o professor exponha as suas inquietações profissionais nos próprios mecanismos de participação, pode vir a ser insuficiente no viés da garantia da compreensão político-pedagógica embasada na formação crítica dos estudantes, partindo para de fato uma emancipação humana ou na compreensão morfológica do trabalho, que abarca questões como infraestrutura, formação continuada, salários e carreira.

5.2 TRABALHO PRECARIZADO

Ao levantar pontos sobre o trabalho e suas condições materiais, objetivas, incorre a categoria “Trabalho Precarizado”, que demonstra as dificuldades da prática quando são cerceados dos docentes, o que é necessário para o desenvolvimento das atividades propostas.

O trabalho assalariado já nasce precarizado, uma vez que no contexto capitalista os trabalhadores não se apropriam integralmente do salário correspondente ao seu tempo de trabalho. Além disso, no processo de venda da força de trabalho, o empregado se encontra em situação de estranhamento, fetiche, desconhecimento das disposições produtivas. Para Karl Marx:

a forma mercadoria e a relação de valor entre os produtos do trabalho, a qual caracteriza essa forma, nada têm a ver com a natureza física desses produtos nem com as relações materiais dela decorrentes. Uma relação social definida, estabelecida ente os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação ente coisas (2002, p. 94).

No que concerne o trabalho docente, em que o professor também vende sua força de trabalho e considerando-se as condições em que se encontram as escolas públicas brasileiras, o trabalho precarizado é considerado como aquele que não possui suportes ou condições suficientes para sua execução, sendo impossibilitado, quer seja por recursos didáticos, financeiros e inclusive temporais - uma vez que as diversas determinações que compõem a escola podem facilitar ou impedir a sua realização. Assim, a precarização representa a

“captura da subjetividade do trabalhador e de retirada de direitos, alcança todo o conjunto do proletariado” (FERRAZ, 2008, p. 13).

As relações de emprego na atualidade fazem parte de um processo amplo de precarização que instabilizam o trabalho dos professores. No caso da escola em questão, devido à sua proposta pedagógica, conta-se com dois professores de Ciências. Não existe a possibilidade de contratação seriada, destinando aos docentes apenas um ano, como acontece em muitas escolas. Neste caso quando, por exemplo, um professor de Ciências pega um conjunto de aulas do 6º ano, outro docente da mesma disciplina recebe um conjunto de aulas do 7º ano e assim sucessivamente.

A Julieta (professora de Ciências do período da manhã) compõe o quadro efetivo da escola, mas Romeu (professor de Ciências do período da tarde) é professor contratado. Para que haja o andamento do projeto, tendo em vista sua estruturação em ciclos, não é possível a contratação parcial, seriada. Assim, o professor, mesmo que contratado, deve assumir todo um período por pelo menos um ano letivo.

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p. 140).

Além da precarização relativa às relações de emprego, as falas dos professores entrevistados atem-se às dificuldades que limitam o trabalho, citado como exemplo, a falta de reagentes ou de algum recurso material para o desenvolvimento de determinada atividade. O que se nota é que apesar da modificação na gestão não há, conseqüentemente, maiores provimentos de verbas:

[...] o problema mais é com relação ao material. Material, reagente, a gente pensa numa determinada atividade, aula e emperra nessa falta de material... É, e aos materiais também, aqui só tem mais bastante é vidraria, reagentes a gente tem que estar trazendo, por nossa conta, que seja simples e que o custo não seja muito alto também (ROMEU, 2015).

O empoderamento dado às instituições escolares, nas relações administrativas, expõe o professor às situações, como a falta de recursos, por exemplo, evidenciando que a melhoria

nas relações de trabalho e na organização são, dessa forma, insuficientes para resolver problemas estruturais, efetivamente mais profundos.

Outro ponto a ser destacado refere-se à “especificidade do ensino de Ciências”. De acordo com os professores da área, uma vez que as disciplinas de Ciências são abstratas e difíceis de serem imaginadas, compreendidas, a elaboração do conteúdo e o planejamento devem dispor de aparatos tecnológicos, aulas de laboratório, equipamentos que facilitem a visualização de uma célula, por exemplo.

Mesmo não possuindo o conteúdo disciplinar específico, a precarização é manifesta quando citam a falta de material, de recursos para realizar determinadas atividades nas oficinas de Ciências realizadas no Laboratório. Esse aspecto sinaliza a responsabilidade do Estado em fornecer os materiais e as condições adequadas ao desenvolvimento das atividades. O não fornecimento de materiais e a autonomia¹¹, destacada como ponto importante na organização do trabalho, colocam os professores na dicotomia entre exigir do Estado as condições necessárias e buscar alternativas via organização da própria comunidade e através da colaboração de terceiros,

É preciso principalmente se contrapor a esse movimento que, com o discurso da autonomia – e da necessidade de participação da comunidade e passagem da escola às mãos da sociedade civil - , o que está fazendo é justificar medidas tendentes a eximir o Estado de seu dever de arcar com os custos das escolas, com soluções que deixam-nas à própria sorte, induzindo participação da comunidade, não para decidir sobre seus destinos, mas para contribuir no financiamento do ensino (PARO, 2001a, p. 58).

A indisponibilidade de recursos e as questões de manutenção da infraestrutura escolar, não são de responsabilidade direta da escola e, principalmente, especificamente dos professores de Ciências, porém ao exporem os problemas a situação a ser resolvida passa a ser de ordem coletiva. O provimento de aparatos mínimos ao andamento das atividades laboriosas pode ser exigido no confronto com a obrigatoriedade de fornecimento dos materiais pelo Estado.

De acordo com Paro, “não é possível administração competente de recursos se faltam recursos para serem administrados” (20001, p. 96). Assim, o movimento contra a precarização do trabalho é constante no cotidiano do professor e da escola como um todo. As atividades de

¹¹ No decorrer da análise das categorias, a palavra autonomia será aplicada de forma abrangente, ciente de que os professores possuem um trabalho em certa medida autônomo, pois é também controlado, cerceado por mecanismos do Estado e de grandes empresas que imputam decisões verticalizadas sobre a escola e sobre o

caráter científico não podem ser descartadas pelas divergências estatais. As decisões sobre quais são as opções favoráveis, quando se vê o professor de Ciências impossibilitado de realizar experimentações pela falta de recursos, são parte de um contexto maior que se refere à revolução no âmbito da própria prática docente, reiterando a ideia de que,

a democratização da gestão da escola básica não pode restringir-se aos limites do próprio Estado – promovendo a participação coletiva apenas dos que atuam em seu interior - , mas envolver principalmente os usuários e a comunidade em geral, de modo que se possa conduzir, por parte da população, uma real possibilidade de controle democrático do Estado no provimento de educação escolar em quantidade e qualidade compatíveis com as obrigações do poder público e de acordo com os interesses da sociedade (PARO, 2001a, p. 97).

No sentido da resolução dos conflitos no cotidiano da escola e do direcionamento das escolhas e objetivos pretendidos na formação da comunidade escolar, os inúmeros elementos emergentes como a coletividade, redes colaborativas, democracia, comunicação e projetos em grupo, são pontos importantes nos avanços dos processos educacionais e geram uma nova perspectiva de ação transformadora da educação, contudo a análise das consequências no contexto da morfologia do trabalho docente é fundamental para que se concretize a revolução no próprio trabalho.

5.3 TRABALHO ASSALARIADO

No cenário da sociedade capitalista são discutidas questões que remetem às reflexões sobre a própria profissão de professor de Ciências, bem como, as limitações e possibilidades da venda da força de trabalho docente ao Estado.

De acordo com Marx, a força de trabalho, também é uma mercadoria, na medida em que no capitalismo tudo se converte em valor, em possibilidade de compra. O que está em consonância com Antunes e Alves que afirmam:

[...] para se compreender a nova forma de ser do trabalho, a classe trabalhadora hoje, é preciso partir de uma concepção ampliada de trabalho. Ela compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho, não se restringindo aos trabalhadores manuais diretos, incorporando também a totalidade do trabalho social, a

trabalho docente. Dessa maneira, ainda que se possua autonomia numa escola de gestão democrática, o conceito de autonomia, será entendido como uma autonomia regulada, aparente.

totalidade do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário (2004, p. 342).

Evidencia-se a estruturação do trabalho docente geralmente objetivada a condições profissionais que se limitam ao baixo estímulo salarial e frágeis perspectivas na progressão de carreira. A má remuneração gera não só o sentimento de fracasso profissional, como supõe a culpabilização pelos resultados constantemente reforçados em avaliações nacionais que apontam índices de qualidade de ensino, assim o professor “reclama de seu salário, mas no íntimo, massacrado pela evidência dos fracos resultados de seus serviços, considera-se mesmo um profissional pouco qualificado, responsável pela má qualidade do ensino” (PARO, 2000, p. 13).

Nessa perspectiva, para alguns autores, o trabalho docente adquire características do trabalho assalariado proletariado quando se retira as possibilidades de autonomia e controle sobre as dimensões do processo educativo, de acordo com Enguita citado por Silva:

[...] o magistério vem adquirindo, de forma crescente, aspectos estruturais similares aos do proletariado, isto é, vem se proletarizando. Isto significa que vem deixando de ter características próprias das profissões, tais como autonomia e controle sobre os meios, objeto e o processo do seu trabalho, para adquirir traços da situação estrutural próprios do trabalho assalariado proletário (1992, p. 176).

Na escola Amorim Lima, mesmo os professores tendo maior liberdade de atuação e sendo parte do processo de gestão democrática não são modificadas estruturalmente as condições de trabalho assalariado e proletário. A possibilidade de expansão salarial é luta constante dos trabalhadores docentes, pois não pode haver tamanha via de insatisfação e desmotivação no percurso de um trabalho intelectual que lida com sujeitos em modificação de personalidades e, conseqüentemente, representam a concretude das possibilidades históricas nos rumos sociais. Segundo Carreira e Pinto, os padrões mínimos de qualidade da educação encontram-se relacionados também à questão salarial:

Parece não haver muita dúvida de que uma educação com padrões mínimos de qualidade pressupõe a existência de creches e escolas com infraestrutura e equipamentos adequados aos seus usuários e usuárias, com professoras e professores qualificados (preferencialmente formados em nível superior e atuando na área de sua formação), com remuneração equivalente à de outros profissionais com igual nível de formação no mercado de trabalho e com horas remuneradas destinadas a preparação de atividades, reuniões coletivas de planejamento, visitas às famílias e avaliação do trabalho. [...] Pressupõe também uma razão de alunos por docente e de alunos por turma (e, no caso

da educação infantil, crianças por educadoras) que não comprometa o processo de aprendizagem, com uma jornada de trabalho escolar do aluno que progressivamente atinja o tempo integral e do professor que gradualmente obtenha dedicação exclusiva a uma escola (2007, p. 78).

A gestão da escola Amorim Lima incentiva os professores a participarem de cursos de formação continuada. No âmbito das escolas municipais de São Paulo, a participação em cursos de formação reflete no salário dos professores. Esta condição objetiva, mesmo que em posse da melhoria salarial, direciona os professores à busca pela formação continuada:

Mudou bastante né, porque não tem aquela visão muito fechada das coisas, eu acho que o fato de ir atrás, fazer cursos pra poder evoluir na carreira, eu acho importante, isso na Amorim é bem visto, e incentivado também, o professor ir atrás fazer cursos, trazer comprovante, isso passa pra administração que vira pontuação e promoção por merecimento, porque na prefeitura tem um bom plano de carreira melhor que nas estaduais (ROMEY, 2015).

Mesmo diante da conjuntura democrática, o trabalho assalariado impõe limitações, pois os sujeitos estão inseridos em um projeto que exige maior aproximação e envolvimento com a comunidade escolar, bem como, com os próprios objetivos da escola. Os professores ainda assim, têm que buscar outras vias de sobrevivência completando o cargo em outras jornadas de trabalho:

Olha eu sempre pensei da seguinte maneira: nenhum professor tem dupla jornada, tripla jornada porque ele quer, começa por aí. Isso é uma questão que há muito tempo o professor ele não tem o valor que eu acho que ele deveria ter. Eu tenho dupla jornada e aí não sou a única, então a questão salarial é muito importante sim, só que tem vários fatores né? (JULIETA, 2015).

Assim, muitas vezes, os professores que não estão em regime efetivo com dedicação exclusiva, situação dificilmente encontrada no enquadramento pessoal do ensino público. O dimensionamento da questão salarial torna-se fator importante para as possibilidades de ampliação e envolvimento com o projeto democrático. De acordo com Elie Ghanem, o Estado precisa:

reconhecer que as redes de escolas públicas constituem, por seu tamanho e seus objetivos, o principal mercado de trabalho dos que se habilitam para o magistério. Precisa atrair para ele, elevando padrões salariais e estruturando carreiras, os melhores profissionais, porque ele atende as camadas com

maiores desvantagens extra-escolares, decorrentes das desigualdades sociais, principalmente da injusta distribuição de renda (1996, p. 62).

Apesar das insatisfações com a questão salarial, não há no contexto democrático modificações que sugiram a coesão na luta dos trabalhadores por melhores condições de carreira. Assim como nas demais escolas, as decisões sobre a participação em sindicatos e greves ainda são questões bastante individuais:

todos os anos de greve, todas as vezes que acontecem as greves, a gente tem sim o pessoal, os representantes dos sindicatos que conversa com todos os professores, só que cada ano a adesão tá diminuindo. Por que será? Será que a gente não acredita mais, o governo que quer descontar o ponto porque o professor não veio, por outro lado, a gente sabe que tem os dois lados, professores que realmente param e vão lá e professores que param e ficam em casa... Eu parei, não participo mais, não participo de movimentos nenhum, só de paralisação e foram dois dias. Eu to descrente, descrente, do sindicato da formação, no geral eu to descrente (JULIETA, 2015).

O que se destaca neste ponto é que, por mais maleáveis que sejam as questões temporais na escola democrática, ainda faltam espaços de estudos coletivos relativos às necessidades da classe docente para que os professores concebam um processo de emancipação social e possam se posicionar enquanto categoria, frente os entraves do trabalho assalariado.

5.4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E IDEOLOGIA

Há uma articulação entre os objetivos e possibilidades da referida legislação que propõe a gestão democrática do sistema educacional público e as concepções ideológicas as quais perpassam o trabalho docente nesse contexto. O empoderamento dado à instituição escolar a partir de tal política pública é utilizado na perspectiva de um cenário neoliberal enquanto estratégia, pois ao transferir a responsabilidade para os indivíduos enaltecendo a participação popular, por vezes, encobre as esferas de controle da educação que refletem o poder da ideologia, além de isentar o Estado do encargo e atribuições precisas ao funcionamento das escolas.

No entanto, a partir da própria conformação democrática, é possível expor de maneira efetiva aos trabalhadores, as contradições do estado neoliberal nos momentos de decisão e deliberação. Nesse paradoxo, os professores possuem a possibilidade de buscarem uma formação continuada na própria escola nos próprios processos decisórios. Para Libâneo,

Oliveira e Tosche, as reformas educacionais, reconfiguram a escola como espaço de formação:

A escola, local de trabalho dos professores, assume, com a reforma educacional a função de ser o espaço de formação docente, o que pode trazer uma nova identidade ao professor, uma vez que a formação continuada se faz em um ambiente coletivo de trabalho (2005, p. 272).

Referindo-se à necessidade da escola ser autônoma em suas decisões e planejamentos curriculares, a entrevistada indaga, diante do cenário das discussões sobre a Base Nacional Comum do ano de 2015, sobre a real autonomia que possui a escola remetendo às dificuldades de se trabalhar numa independência relativa, aparente.

o que eu percebo, acho que é autonomia na escola, a autonomia da escola é muito importante pra ela criar o seu próprio currículo. Agora a gente, eu vi lá uma notícia que 60% do currículo será já jogado e 'não, em 40% vocês conseguem dar conta de adaptar com a realidade da sua escola' [...] Então acho que a educação é fundamental, acho que tá faltando muito levar mais a serio, pensando mais nas escolhas do currículo, de tirar a autonomia da escola (JULIETA, 2015).

A professora Julieta se refere ao cenário histórico atual, em que tramitam discussões sobre a base curricular comum pretendida para o país que ressaltam a limitação do professor pelo fato de que muitas vezes:

o docente fica excluído das decisões político-pedagógicas sobre as finalidades da educação e das decisões “técnicas” no que se refere aos procedimentos de ensinar, ou seja, sua opinião não é levada em consideração. Desta forma, os pacotes pedagógicos, o currículo e as avaliações nacionais chegam às escolas, prontos, sem nenhuma participação do professor (ARANTES, 2010, p. 48).

Estando os professores situados em uma escola que destaca a autonomia como fundamento do processo educativo, torna-se confuso e um impasse, quando um ambiente democrático que possui as possibilidades de escolha curricular é verticalmente cerceado por decisões impostas. Essa situação demonstra que,

Nas últimas décadas, fizemos da educação um dos campos privilegiados de nossos enfrentamentos teóricos, políticos, ideológicos, programáticos, ou melhor, fizemos das questões educacionais o campo de nossos enfrentamentos, nem sempre sobre a educação, mas sobre o poder, a ideologia, o papel do Estado, o modelo de sociedade e de gestão. A

universidade, as associações e os congressos passaram a ser espaços de confronto político e ideológico, secundarizando, por vezes, o confronto entre a teoria e a prática educacional (ARROYO, 1999, p. 144).

O fato em questão demonstra que os confrontos políticos e ideológicos que envolvem os rumos da educação das escolas públicas brasileiras, acabam por limitar os aspectos teórico-práticos do sistema educacional. No impasse gerado entre as possibilidades dos professores de Ciências criarem os Roteiros de Pesquisa, claramente possuindo como norte os documentos da legislatura, e de repente, encontrarem-se na zona de uma imposição política, gera o questionamento sobre a real autonomia de atuação visto que são destacadas a importância de um currículo baseado na realidade e nas particularidades de cada escola.

As constantes reafirmações e delimitações do aparelho estatal pautadas em dados avaliativos da educação brasileira acabam por endossar o “controle social do trabalho”. O distanciamento dos professores sobre a visão totalizante do seu próprio trabalho, limita as condições autônomas em que os profissionais devem se encontrar para bem compreender o desenvolvimento do contexto escolar ao qual está inserido. Assim,

é produzida uma avalanche de dados sobre a vida educacional do país. Entretanto, a quantidade de dados e estatísticas vem servindo para formas de controle que, pouco a pouco, padronizam a prática docente, afastando o professorado das funções de concepção do seu processo de trabalho. Tudo deve ser medido e quantificado segundo padrões estabelecidos pelo MEC e pela lógica que tem orientado a atual política educacional brasileira: formar uma força de trabalho apta para ingresso no mercado globalizado. Não quero aqui descartar as formas de conhecimento produzidas através de dados quantitativos, mas o controle que está sendo estabelecido através desses mecanismos, vem obedecendo aos mesmos diagnósticos e às mesmas orientações recomendadas por organismos financeiros internacionais e, num mesmo movimento, ignorando os problemas e as propostas locais para o ensino brasileiro, feitas pelo professorado e suas entidades representativas (VIEIRA, 2002, p. 125).

Logo, a escola Amorim não está isenta dos mecanismos de avaliação da educação básica brasileira. Em dados extraídos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Tabela 1) é possível constatar que no intervalo entre os anos 2005-2013, a escola obteve taxas flutuantes sobre os índices de aprovação e de desenvolvimento da educação básica nos anos finais do Ensino Fundamental.

Tabela 1 - Taxa de Aprovação e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referente aos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Amorim Lima.

Ano	2005	2007	2009	2011	2013
Taxa de aprovação	96,9	94,6	92,0	96,1	94,3
IDEB	4,0	4,6	4,2	4,9	4,6

Fonte: Dados obtidos na divulgação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015).

Ainda em constante processo de consolidação e ajustes no projeto de gestão democrática e tendo eliminado as provas tradicionais dos seus processos avaliativos a escola Amorim Lima possui boa pontuação nos denominados indicadores de qualidade. Dessa maneira, mesmo sem o caráter avaliativo formal as taxas são satisfatórias aos ditames do Estado, o que afeta diretamente no trabalho dos professores, pois existem medidas recompensatórias ou punitivas referentes a essas mesmas avaliações nacionais, no que diz respeito ao provimento de recursos para a escola ou bonificações para os melhores desempenhos.

Ao passo que a gestão democrática possibilita maior participação e autonomia dos professores nos processos educativos e deliberativos que compõem seu próprio trabalho, sabe-se que esses profissionais quando não cientes das atribuições ideológicas que permeiam a ação pedagógica direcionam-se à instrumentalização alienante da prática, sem a real compreensão dos objetivos que a norteiam, tornando os processos decisórios e a composição do processo educativo, meio de perpetuação, reprodução impensada das políticas públicas, num momento da atualidade em que:

O pensamento crítico toma como seu objeto os elementos constantes das estruturas, das instituições e dos processos globais, sociais, ideológicos e políticos, o que é legítimo e necessário para a compreensão dos fenômenos sociais, educacionais e culturais. Porém, essa mesma ênfase pode levar, e por vezes tem levado à marginalização da concretude da prática social e educativa (ARROYO, 1999, p. 144).

A conformação democrática da EMEF Amorim Lima não impele as forças que regem o trabalho docente,

O atual modelo de controle imposto pelas reformas educacionais, atingindo o currículo escolar, busca um crescente controle sobre a educação e seus agentes. Um controle que desenvolve sofisticadas estratégias de disciplinarização do professorado segundo as exigências do mercado. Trata-

se de um controle disciplinar que desenvolve estratégias de vigilância dissimuladas. As novas estratégias de controle sobre o processo de trabalho começam a ser desenvolvidas através da publicização dos resultados alcançados em cada escola e pelos professores junto a seus alunos, por meio de testes, estatísticas de aprovação/reprovação, comparação entre escolas, notas, pesquisas de opinião, bonificações, etc. Nesta dimensão, a educação é integrada a uma rede de regulação social que visa legitimar o controle sobre o trabalho docente (VIEIRA, 2002, p. 129).

O que é necessário compreender, mesmo que dentro de uma composição laboriosa significativamente diferente, é que “não há reformas estruturais possíveis sob o domínio do capital, pois ele é irreformável por sua própria natureza”, portanto para que uma educação de fato seja revolucionária, é “necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MESZÁROS, 2008, p. 27). Logo, as transformações partem dos professores na incansante luta política pela:

organização crescente dos movimentos docentes mas, também, exige um outro quadro teórico, que tenha a intenção de fornecer elementos que permitam identificar as atuais estratégias do capital e do estado para controlar o trabalho docente. Trata-se de uma tentativa de produzir elementos teóricos (discursivos) que informem aos professores e professoras o jogo de controle a que estão sendo submetidos. Esse novo quadro, acredito, precisa se apresentar como uma ferramenta política de leitura e de intervenção para se contrapor a este processo que, cada vez mais, desqualifica o professorado, aprofundando a divisão entre concepção e execução (VIEIRA, 2002, p. 132).

As discussões realizadas no processo de construção do Projeto Político Pedagógico da escola, a partir do estudo da realidade escolar, além dos próprios espaços deliberativos que propõe a gestão democrática, são potenciais no provimento do quadro teórico, que permita evidenciar o confronto entre as políticas públicas e a ideologia dominante.

5.5 MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O trabalho no contexto democrático sofre deturpações frente às delimitações e imposições do neoliberalismo. O primeiro ponto a se levar em questão é que a prerrogativa legal que ampara a gestão democrática de educação, restringe-se às escolas públicas, ficando as escolas privadas com a não obrigatoriedade de estabelecer uma organização e relações democráticas em suas instituições. Tal qual indaga o autor Paro, é absurdo:

restringir a “gestão democrática” ao ensino público. Significa isso que o ensino privado pode se pautar por uma gestão autoritária? Numa sociedade que se quer democrática, é possível, a pretexto de se garantir liberdade de ensino à iniciativa privada, pensar-se que a educação – a própria atividade de atualização histórica do homem, pela apreensão do saber – possa fazer-se sem levantar em conta os princípios democráticos? (2001a, p.54).

As escolas privadas brasileiras estão geralmente imbricadas nas mesmas incoerências presentes nas escolas públicas (aulas expositivas fragmentadas, conhecimento transmissivo e cerceamento do potencial criativo e cultural dos indivíduos) – distoando-se das primeiras, principalmente, pelas melhores condições materiais.

A mesma determinação que legalmente ampara a participação da sociedade civil nos ambientes escolares públicos, delimita e impõe decisões verticais sobre o trabalho docente, como colocado pela professora Julieta:

Porque que a gente não ta conseguindo nada? Porque que o governo bate a porta pra classe dos educadores, o que está acontecendo? Acho que a gente tem que ver isso, tem que verificar isso. E aí acho que volta no seguinte, o governo ele quer ver o que resultados, ele quer ver o gráfico que o aluno conseguiu lá em cima, é isso que ele quer ver. Ele publicou semana passada a quantidade de alunos que não consegue ler e escrever saindo já no 5º ano e que não consegue fazer as quatro operações, e foi mostrado, o aluno não sabe diferenciar, essa figura geométrica, dessa, então é isso, eu acho que tem que ser avaliado [...] (2015).

Assim a escola democrática, em certa medida, autônoma, bem como as demais escolas públicas, estão cerceadas pela regulação do trabalho docente que atende às demandas de interesses de grandes empresas e mantêm-se no julgo dos ditames financeiros relativos aos rumos da educação pública do país:

As propostas empresariais colocam os objetivos educacionais a trabalhar para os interesses econômicos. Ao mesmo tempo, os interesses econômicos ditam as regras de redistribuição dos gastos em educação, concentrando-os naquilo que, acreditam, pode garantir a modernidade do país, isto é, a rápida formação de uma força de trabalho produtiva, eficiente e apta para atender um mercado cada vez mais instável e seletivo (VIEIRA, 2002, p.119).

Além do controle do trabalho docente são ressaltadas, ainda na fala da professora, as problemáticas que se referem à abertura de cursos que não promovem uma formação integral, ditas como “sem qualidade” e que são movidas à reafirmação das realidades escolares em que se privilegia a conformação isolada em sala de aula, o conteúdo pontual, fragmentado e a individualização dos processos educativos que reverberam na atuação dos futuros professores,

o que ta acontecendo o que o governo fez nesse tempo todo, porque ele permitiu que tantas escolas sem qualidade, tantas faculdades sem qualidade fossem abertas, como esse professor ta saindo dessa escola? (JULIETA, 2015).

Há muitas questões que envolvem a organização escolar e é fundamental que os professores estejam cientes em seu processo de formação acerca das políticas públicas que fundamentam os princípios de gestão. A participação efetiva dos professores no interior da escola é ao mesmo tempo sua participação no projeto histórico de sociedade que defende. O autor Arroyo também estabelece a crítica aos centros de formação, ressaltando que os mesmos “tornaram-se ricos em análises críticas e continuam pobríssimos em vivências culturais, socializadoras de convívio, de trocas, de abertura à realidade social e à dinâmica cultural” (2000, p. 132).

Sendo assim, a professora indaga sobre como conseguir promover uma educação de fato para todos. A democratização não garante as condições necessárias para efetivar a educação nas escolas determinadas com o compromisso de fornecer os conhecimentos culturalmente acumulados e, assim, formar indivíduos capazes de participar ativamente da vida em sociedade, que atue nas impobridades de uma estruturação econômica evidentemente desigual:

Aquilo que a gente tanto escuta falar a escola é para todos, como? Será que realmente a gente consegue isso? Será que nos temos condições? A escola pública, ela ta perdendo assim a sua posição ou o seu valor, como que a escola pública está sendo vista né [...] (JULIETA, 2015).

Mesmo em condições de participação evidencia-se que são questionáveis as condições da escola pública para realizar a sua proposta educativa e alcançar seus objetivos. Os traços da incoerência entre as propostas de mudança e transformação, empregados no discurso liberal, geram o distanciamento da realidade social criada pelo sistema capitalista, tornando a prática dos professores pouco afinada às disparidades sociais.

Os educadores precisam definir as escolas como esferas públicas nas quais a dinâmica de engajamento popular e políticas democráticas possam ser cultivadas como parte da luta por um estado democrático [...]. Isto é, os educadores precisam legitimar às escolas como esferas públicas democráticas, como lugares que forneçam um serviço público essencial na construção de cidadão ativos, a fim de defender sua importância fundamental na manutenção de uma sociedade democrática e cidadania crítica (GIROUX, 1997, p. 209).

Tal posicionamento é reforçado pelo professor Romeu, quando o mesmo estimula e sugere aos novos professores que se elevem as práticas participativas no interior das escolas:

Seria interessante essas pessoas, os jovens, que estão ingressando na carreira da educação tá buscando sempre esse lado da educação, trabalhar com a gestão democrática, participativa, que a comunidade participe bastante da escola, aqui na Amorim, a comunidade é realmente fascinante, atua bem, participa bastante, nas reuniões inclusive. Isso é que eu não vejo nas outras escolas, então cabe ao professor principalmente aos jovens que estão ingressando, não necessariamente que seja na carreira de Ciências Biológicas, mas em outras matérias também que estejam ingressando, tá buscando isso [...] (2015).

No contexto socioeconômico, mantenedor da ordem social burguesa, trabalhar em um ambiente democrático requer por parte dos professores em atuação posicionamentos e objetivos antagônicos à reprodução da escola predominantemente burguesa e que têm, por sua vez, a possibilidade de contar com o apoio da comunidade escolar através dos mecanismos de gestão.

5.6 REALIDADE ESCOLAR E SUAS POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO NO CONTEXTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

As nuances entre as percepções de uma gestão democrática e o que de fato supõe o chão da escola, como se dão as relações e o desenvolvimento do trabalho dos professores de Ciências são discutidas em meio à realidade, recorrendo para isso à totalidade que compõe as escolas públicas brasileiras.

Os professores vivenciam cotidianamente os problemas das organizações escolares às quais estão imersos, logo para que possa atuar mediante o seu contexto “ele precisa ter instrumentos intelectuais para ser crítico diante dessa realidade e para, nessa realidade, desenvolver uma nova prática, que vá além da escola” (FERNANDES, 1989, p. 170).

Através dos dispositivos: estudante pesquisador, docência solidária, tutorias, mediação de conflitos e rodas de conversa, propostos pelo Projeto Político Pedagógico anualmente construído com a participação coletiva dos professores, evidencia-se o fato de que a autonomia instituída como princípio no ambiente de trabalho possibilita o vislumbre de modificação da realidade, visto suas atuações dialógicas e mediadoras na prática político-pedagógica no contexto democrático:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras de decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 2007, p. 121).

Ainda segundo Freire, a capacidade de mudança da curiosidade ingênua para a epistemológica se dá na própria disponibilidade para transformações. Tendo em vista que o ambiente democrático gera condições de trabalho reflexivas sobre os limites e possibilidades da realidade da escola e que há maior liberdade de atuação dos professores, as análises decorrentes da organização e estruturação da escola Amorim Lima propõe um horizonte de formação crítica, uma vez que toda a comunidade escolar é agente das transformações e decisões cotidianas.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu distanciamento epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise deve aproximá-lo ao máximo. Quanto melhor faça essa operação, tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar (FREIRE, 2007, p. 44).

Com relação à prática de desenvolvimento da política pública sobre a gestão democrática que se desdobra na realidade, são notáveis as consequências geradas no trabalho dos professores na escola, como por exemplo, quando se instaura o conflito entre a liberdade de atuação e a falta de recursos. Traçar estratégias para o ensino público brasileiro requer conhecimento profundo sobre as escolas e apropriação dos educadores sobre o histórico e as possibilidades das políticas públicas.

O mais grave é que esse descompasso entre teoria sobre políticas públicas em educação e a realidade das escolas públicas básicas traz prejuízos para a eficácia da educação escolar em sua desejável contribuição para a transformação social. Isso porque, além de a teoria, por vezes, não se apropriar de elementos relevantes da prática, abstraindo sua concretude, a prática dos professores e demais educadores escolares, frequentemente, deixa de fazer uso de importantes contribuições teóricas presentes nos

trabalhos dos estudiosos e idealizadores de políticas públicas (PARO, 2001a, p. 199).

Os professores de Ciências da presente pesquisa vivenciam a gestão e as relações democráticas. Pela oportunidade de encontrarem-se nesse contexto, contudo, a maioria das escolas públicas são distoantes dessa realidade, logo o não conhecimento de experiências, como essa, pelos educadores da área, limita sua representação escolar ao conteúdo disciplinar em uma sala de aula. Numa relação comparativa entre o trabalho na EMEF Amorim Lima e na outra escola em que leciona, a professora Julieta relata as diferentes realidades que compõem seu cotidiano:

Eu estou na estadual há 21 anos! Lá no estadual é assim, você entra, você tem sua sala, você fecha sua porta e faz o que você quiser ninguém importa, então vai depender do profissional, eu estou aqui vou fazer aqui, lá assim, é quadradinho, é ‘engessadinho’, entendeu, e aqui a intenção é que não seja desse jeito, que não seja engessado, que cada um sim, cada professor tem a sua autonomia de preparar a sua aula, de fazer o seu planejamento, de fazer a sua sequencia didática, isso aqui é possível, coisa que na outra escola você prepara seu plano de aula, termina o seu planejamento e envia, e fica por ai [...] (2015).

A realidade em questão determina um novo e abrangente horizonte para o processo formativo de professores. Mesmo encontrando-se em momentos de insegurança frente ao novo, por ser o primeiro ano na escola Amorim Lima, o professor Romeu, evidenciou a importância da participação popular na educação. Ciente de que o pano de fundo essencialmente capitalista não é extraído do trabalho em si, é inegável as vantagens de ter a coletividade em prol da efetivação dos interesses da educação e da comunidade local.

A abrangência da democratização da educação via legislação brasileira, condiciona às discussões sobre os processos formativos de áreas específicas como Ciências, uma vez que permanecem “a escola primária, a escola média e a própria universidade, marcadas, todas elas, de uma ostensiva ‘inexperiência democrática’ [...] dinamizando um agir educativo quase inteiramente ‘florido’ e sem consonância com a realidade” (FREIRE, 2002, p. 47).

Os elementos constitutivos (coletividade, diálogo, mediação e resolução de conflitos, estudo da realidade escolar e posicionamentos perante o Estado para condições efetivas de trabalho) da morfologia do trabalho dos professores de Ciências no referido contexto, geralmente não estão presentes nas discussões das licenciaturas da referida área.

Para que a formação em Ciências Biológicas abarque um trabalho sem aulas expositivas, com capacidade dialógica entre toda comunidade escolar, aproximação de

pequenos grupos de estudantes, como no caso da tutoria e das rodas de conversa e sem a conformação de uma temática enquadrada em minutos no aprisionamento solitário de uma sala de aula, as modificações devem ser advindas também dos parâmetros fundados na formação inicial de professores. A possibilidade de um horizonte diferente no âmbito do trabalho suspende as contradições do cenário escolar demonstrando quais caminhos são passíveis de percorrer para solucionar os problemas locais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção dessa pesquisa possibilitou vislumbrar uma alternativa de organização do trabalho, amparada na legislação brasileira, dada a gestão democrática da educação. Com posse de tais informações, as reflexões direcionadas aos professores de Ciências da educação pública básica, como aos professores da formação inicial da área de Ciências das Universidades, permite apontar o cenário geral que compõe a formatação do trabalho dos profissionais da área.

No início deste trabalho foi apresentada a pergunta problematizadora, que norteou a formulação dos objetivos da pesquisa: “Qual é a estruturação do trabalho do professor de Ciências, da escola pública, e os impactos em seus saberes e práticas político-pedagógicas a partir da sua inserção no processo de construção de uma escola democrática?”.

Conclui-se, com o presente estudo, que houve alterações profundas no que diz respeito à organização do espaço-tempo escolar, às possibilidades de construção coletiva do projeto político pedagógico e à participação efetiva da comunidade em discussões e decisões a partir dos mecanismos como grêmios estudantis, associação de pais e mestres e conselho escolar. Essas alterações acabaram resignificando o trabalho dos professores de todas as áreas e em específico os de Ciências.

Em linhas gerais, o trabalho dos professores em salões, as tutorias, os roteiros de pesquisa em coletivo e a autonomia relativa nas decisões cotidianas, são modificações que compõe a nova morfologia da prática docente, quando comparada as demais escolas públicas brasileiras. Os impactos são evidentes na própria compreensão dos entrevistados de uma melhora significativa nas possibilidades de desenvolvimento do trabalho. A desburocratização dos processos gera a ampliação de atuação na escola democrática em questão.

A formação inicial do professor de Ciências, geralmente não evidencia as possibilidades da reestruturação do trabalho com novas formulações que atingem o currículo, ou a capacidade de perceber a mutabilidade dos acontecimentos, dada a própria dificuldade de modificação na gestão escolar – poucas escolas no Brasil operam de fato no princípio democrático – a inserção em uma nova estruturação do trabalho torna-se fator preocupante no que diz respeito à construção da gestão e de seus desdobramentos nas escolas, sem desprezar os saberes constituídos na práxis, mas sublimando a ideia de que a pluralidade de concepções e posicionamentos sobre as questões relativas ao conhecimento e a multiplicidade da participação são movidas em prol de avanços com debates conscientes, induzidos pelas outras dimensões formativas do ser professor, que também são construídas na formação inicial.

Nesse sentido, a implantação de um trabalho novo requer aprofundamento acerca das políticas públicas, para que estas não sejam meramente instrumentos de aplicação; e reflexão sobre as implicações da estruturação desse trabalho na organização e prática político pedagógica do professor. Uma escola que se propõe a repensar o seu papel em conjunto com a comunidade, assume já em sua reestruturação o espaço de formação docente. Para além de demonstrar a configuração do labor do professor de Ciências em uma escola democrática, a presente pesquisa, evidencia a necessidade de discussões que abordem as possibilidades morfológicas do trabalho no contexto educacional.

O processo de descrição e análise do trabalho do professor de Ciências em uma escola de gestão democrática demonstrou que o contexto e as condições morfológicas da prática docente, quando modificadas, agregam outras percepções acerca dos saberes e práticas político-pedagógicos.

A pesquisa apontou a maleabilidade na questão temporal e o apoio encontrado no fortalecimento do grupo e da coletividade com a comunidade escolar, como elementos importantes no desenvolvimento de uma atuação solidária, comprometida com os rumos da escola como um todo. Contudo, questões sobre as delimitações das funções do Estado, e da atuação do próprio professor que luta cotidianamente contra a precarização de um trabalho com poucos recursos para o seu desenvolvimento e baixas perspectivas salariais, são ainda mais latentes em um contexto participativo.

O comportamento produtivo esperado para os professores – controle social dos trabalhadores - não foram modificados estruturalmente. Mesmo organizado em profundas relações participativas, o trabalho do professor de Ciências, ainda é socialmente controlado pelos mecanismos de avaliação do Estado, demonstrando que a autonomia vivenciada no interior da escola, é aparente, regulada. Os ditames ideológicos da política educacional que imputa a gestão democrática do ensino público, ainda comprometem o trabalho do professor, que se vê na dicotomia entre as possibilidades de adquirir recursos via pressão do Estado, e a resolução das problemáticas no interior da própria comunidade escolar.

Tais condicionantes demonstram que o ambiente de trabalho no modo de gestão democrático, amplia o horizonte dos professores de Ciências, ao colocá-los oportunidades de atuação política através dos canais de participação, dada a inserção de mais trabalhadores nas decisões da escola.

7 REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. E. M. O princípio da gestão democrática na educação pública. Brasília: Líber Livro, 2012.

ALEGRETTI, I. D. F.; TOTTONI, J. In: CATTANI, A. D. (Org). **Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia**. 4ª Ed. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

ANTUNES, R. O trabalho, sua nova morfologia e a era da precarização estrutural. **Revista Theomai**, n. 19, p. 47-57, 2009. Disponível em: <http://www.revistatheomai.unq.edu.ar/numero19/ArtAntunes.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2015.

_____; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, mai./ago. 2004.

ARANTES, F. M. **As novas configurações do trabalho docente**: implicações na qualidade do ensino e nos processos participativos da gestão escolar. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2010.

ARAÚJO, U. F. **Assembleia Escolar**: um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Gestão democrática: recuperar sua radicalidade política. In: CORREA, B.; GARCIA, T. O. (Org.) **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 39-56.

_____. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. B. (Org). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas, Papirus, 1999. p. 131-164.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética em Dostoiévski**. (Trad. Paulo Bezerra), 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. 11. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014, 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2015.

CARREIRA, D. PINTO, J. M. R. **Custo Aluno-Qualidade Inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CHAUÍ, M. S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-95.

_____. (org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DUARTE, N. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89–110, jan/jun. 2006.

EMEF Desembargador Amorim Lima. **Projeto Político Pedagógico da EMEF Desembargador Amorim Lima**. Prefeitura do Município de São Paulo, 2015.

FERNANDES, F. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, D. B. et al. (Orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

FERRAZ, C. L. Trabalho Docente, precarização e a nova hegemonia do capital. In: **Universidade e Sociedade**, DF, n. 41, janeiro, 2008, p. 9-19.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia de Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 35 ed.. São Paulo: Editora: Paz e Terra, 2007.

_____. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 1997a.

GHANEM, E. Participação popular na gestão escolar: três casos de políticas de democratização. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 3, p. 31-63, set./dez. 1996.

GIROUX, H. A. **Os Professores Como Intelectuais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

KOSÍK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHE, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo, Cortez, 1995.

LÜDKE, M; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, K. **O capital – crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **A montanha que devemos conquistar**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

_____. (Org.). **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2003.

_____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (Org.) **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 125-143.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo, Cortez, 2008.

_____. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Campinas, Papirus, 1996.

_____. **Escritos sobre a educação**. São Paulo: Xamã, 2001a.

_____. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. **Reprovação Escolar: Renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINTO, A. V. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios de uma sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, T. T. **O que produz e reproduz em educação: ensaios de Sociologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

TONET, I. A propósito de “Glosas Críticas”. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2010.

VEIGA, I. P. A. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cad. Cedes, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.

VIEIRA, J. S. **Política educacional, currículo e controle disciplinar**. Currículo sem Fronteiras, v. 2, n. 2, p. 111-136, jul./ dez. 2002.

VASAPOLLO, L. **O Trabalho Atípico e a Precariedade**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2005.

Endereços eletrônicos:

EMEF Desembargador Amorim Lima. Site. Disponível em: www.amorimlima.com.br. Acesso em: 05 fev. 2014.

_____. Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/1460032357620411/?ref=ts&fref=ts>. Acesso em: 05 fev. 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxa de Aprovação e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referente aos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Amorim Lima**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 30 abr. 2015.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

PNE. **Todos pela Educação**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 20 nov. 2015.

QUANDO SINTO QUE JÁ SEI. Documentário. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg..> Acesso em: 03 fev. 2015.

REEVO. **Mapa da rede colaborativa com indicadores de educação democrática no Brasil**. Disponível em: <http://map.reevo.org/>. Acesso em: 30 abr. 2015.

8 ANEXOS

ANEXO 1 - CARTA DE PRINCÍPIOS

Todos merecemos ser tratados com respeito

- Todos devem saber ouvir e saber falar.
- Todos devem levantar a mão para pedir a palavra.
- Ninguém deve sofrer ameaças.
- Ninguém deve receber apelidos desrespeitosos.
- Ninguém deve ser xingado ou ofendido.

Todos temos direito a uma escola tranquila, limpa e organizada

- Todos devem cuidar das plantas e do jardim.
- Todos devem se esforçar para manter os banheiros limpos.
- Todos devem jogar o lixo nos cestos.
- Ninguém deve correr nos corredores.
- Ninguém deve pular os muros da escola.
- Todos devem ter calma, para que não haja brigas.
- Não devemos pichar ou rabiscar as paredes e muros.
- Na escola não devemos falar palavrões.

Todos temos que levar a escola a sério

- Ninguém deve cabular as aulas.
- Os horários devem ser respeitados por todos.
- Todos devem vir à escola com roupas adequadas.
- Não devemos mascar chicletes nas aulas.
- Não devemos fumar na escola.

Todos temos direito a materiais de estudo e livros limpos e bem conservados

- Não devemos rabiscar as carteiras.
- Devemos cuidar dos livros e dos outros materiais de uso coletivo, não rabiscando ou rasgando.
- Devemos respeitar os materiais dos outros, não roubando ou mexendo em mochilas sem autorização.
- Só devemos trazer para a escola os materiais que vamos usar para estudar e dos quais poderemos cuidar. Não devemos trazer MP3, e celular só se for muito necessário.
- Devemos ser solidários e emprestar nossos materiais, que devem ser bem cuidados e devolvidos após o uso.

Todos temos direito a fazer as refeições em local limpo e tranquilo

- Devemos nos servir somente da quantidade que pretendemos comer, para não desperdiçar comida.
- Não devemos brincar com a comida, nem jogá-la no chão ou nos outros.
- Todos devem respeitar a fila para pegar os pratos.
- Não devemos comer em locais inadequados.

Todos temos direito a uma escola que funcione organizadamente

- Os horários das atividades devem ser definidos e respeitados.
- Todos os roteiros e trabalhos dos alunos devem ser corrigidos.
- O número de educadores deve ser suficiente.

ANEXO 2 – ATIVIDADES EXTRACURRICULARES**Segunda-feira**

Ateliê Nossa Casa – 12h às 14h / 18h às 19h30

Pólen – 10h às 12h

Maracatu – 18h às 19h30

Cursinho Preparatório para o Vestibulinho – 18h30 às 21h15

Terça – feira

Capoeira – 18h às 19h30

Maracatu – 18h às 19h30

Cursinho Preparatório para o Vestibulinho – 18h30 às 21h15

Quarta-feira

Rolê Guiado – 10h30 às 12h / 12h30 às 14h

Estatística – 12h15 às 13h45

Pólen – 14h às 16h

Quinta-feira

Estatística – 12h15 às 13h45

Capoeira – 18h às 19h30

Maracatu – 18h às 19h30

Conselho Pedagógico – 18h30 às 20h30

Cursinho Preparatório para o Vestibulinho – 18h30 às 21h15

Sexta-feira

Alemão – 11h às 12h30 / 13h às 14h30

ANEXO 3 - PLANO DE REALIZAÇÃO DE FESTAS

FESTA JUNINA

Tipo de Festa: Cultural

Data: 20/06/2015

Local: EMEF Des Amorim Lima

Horário: 11:00 - 20:00

Objetivo

Promover a integração Escola-Família-Comunidade, proporcionando um evento de caráter educativo com participação e todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem valorizando a cultura tradicional brasileira.

Programação

Capoeira, Samba de Roda, Coco e Ciranda – CEACA

Puxada de Rede – Intermediário Tarde

Xote – 6º, 7º e 8º anos tarde

Pau de fita – 6, 7º e 8º anos manhã

Xaxado – Intermediário Manhã

Dança do Boi - Intermediário Manhã

Catira – Intermediário Manhã

Cavalo Marinho (dança dos Arcos) – 2º ano manhã

Cacuriá – 1º e 2º anos tarde

Cacuriá – 1º ano manhã

Quadrilha Invertida – 9º ano manhã e tarde

Pout Pourri (Boi, Ciranda, Baião)– Quintal do Brasil - intermediário manhã com Maracatu e Marcinho.

Teatro Menina da Lanterna

Ritual do Fogo

Cortejo das Lanternas

Participantes

Todos os alunos da Unidade escolar, familiares dos alunos e membros da Comunidade, Professores e Funcionários com seus familiares.

Organização geral

APM e Conselho de Escola

Questões Culturais: Professores e Funcionários

Barracas: Comunidade escolar

Movimentação de Fundos: APM

FESTA DA CULTURA: CINEMA

O cinema faz com que a gente tenha um 'olho privilegiado' e consigamos entrever coisas invisíveis em certas situações. Marcos Ferreira

Tipo de Festa: Cultural
 Data: 20/09/2015
 Local: EMEF Des Amorim Lima
 Horário: 14:00 - 20:00

Todos os anos a EMEF Des. Amorim Lima realiza sua tradicional Festa da Cultura. Neste ano o processo de escolha do tema foi realizado pelos próprios estudantes, organizados pelo Grêmio Estudantil da Instituição. Em Assembleia, entre os mais diversos temas, o escolhido foi cinema. Durante o processo o protagonismo será foco para vivências relacionadas à fruição, produção e reflexão na temática do Cinema.

Objetivo

Promover a integração Escola-Família-Comunidade, proporcionando um evento de caráter educativo e cultural com participação e todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem.

Participantes

Todos os alunos da Unidade escolar, familiares dos alunos e membros da Comunidade, Professores e Funcionários com seus familiares.

Competências

Organização geral – APM e Conselho de Escola
 Pesquisa
 Professores, Funcionários

AUTO DE NATAL

Tipo de Festa: Cultural
 Data: 12/12/2015
 Local: EMEF Des Amorim Lima
 Horário: 14:00 -18:00

Objetivo

Promover a integração Escola-Família-Comunidade, proporcionando um evento de caráter educativo e cultural com participação e todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem.

Programação

Encenação do Auto de Natal

Participantes

Todos os alunos da Unidade escolar, familiares dos alunos e membros da Comunidade, Professores e Funcionários com seus familiares.

FORMATURA

Tipo de Festa: Colação de Grau
 Data: 19/12/2015
 Local: EMEF Des Amorim Lima
 Horário: 19:00 – 22:00

Objetivo

Promover a valorização da conclusão do curso de Ensino Fundamental.

Programação

Entrega de certificados de conclusão de curso e confraternização.

Participantes

Todos os alunos do nono ano, familiares dos alunos e membros da Comunidade, Professores e Funcionários.

ANEXO 4 – ROTEIROS DE PESQUISA DO CICLO II

Roteiros do 6º ano	Roteiros do 7º ano	Roteiros do 8º ano	Roteiros do 9º ano
Você é o repórter	Se eu me lembro bem...	Ritmos da vida e energia	Tecnologia e opinião
O uso do solo	Reprodução	Teatro	Primeira República
O ciclo de vida	Reportagem	Sistemas econômicos (capitalismo e socialismo)	Percepção do ambiente
Defender ideias e argumentar	Regionalização brasileira	Sangue e excreção	Movimento dos seres vivos
Conto popular	Pontos de vista	Regionalização do espaço mundial	Manifestações
Conto Fantasia e Realidade	Ocupação do território brasileiro	Publicidade e persuasão	Juventude e saúde
Clima e Vegetação	Poemas	Poema e canção	Juventude e leitura
Civilizações	Notícia	Expansão da colonização portuguesa na América	Imperialismo e 1ª guerra mundial
As transformações dos materiais no ciclo de vida	Industrialização e urbanização do Brasil	Energia e movimento	Guerra Fria e nova ordem mundial
As origens do ser humano	Hábitos Alimentares	Ecosistemas	Globalização
Água	Demografia	Digestão	Evolução da Terra e da vida
A escrita como parte da cultura	Crônicas	Consumismo	Eurásia e Oceania
Terra	Civilizações não europeias	América	Energia
	Calor e Temperatura	A narrativa mítica	Ditadura partes 1 e 2
	Formação da Europa Feudal	Respiração	Da Rússia dos CZARES à URSS
		Economia global	África
		As independências da América e a formação dos Estados Nacionais	A história da terra e da vida
			2ª Guerra mundial
			Países e conflitos mundiais
			Metonímia

ANEXO 5 – ROTEIRO DE PESQUISA DO 6º ANO



ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL

ROTEIRO DE PESQUISA: AS TRANSFORMAÇÕES DOS MATERIAS NO CICLO DE VIDA

ESTUDANTE: _____ GRUPO: _____

Início roteiro: ___/___/___ Término roteiro: ___/___/___

OBJETIVO GERAL: Ampliar o conhecimento sobre cadeia alimentar e construir o conceito de que os materiais não somem, mas são transformados na natureza.

OBJETIVOS	ATIVIDADES	FONTE DE PESQUISA	AValiação DO EDUCADOR
1 – Saber que é através da cadeia alimentar que ocorrem o fluxo de energia e o ciclo dos nutrientes.	<ul style="list-style-type: none"> • Ler texto: “Insetos que fazem ZZZZ.” da p. 84 • Responder as questões 1, 2, 3 que estão ao lado do texto. • Ler texto e esquema da p. 85 • Responder as questões: 1 e 2 da p. 85 	Cie 6	
2 – Classificar os seres vivos de acordo com os hábitos alimentares.	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer a atividade “Leia e responda”, p. 87 e 88. • Copiar no seu caderno os dois esquemas que classificam os seres em produtores e consumidores. • Observar as fotos e fazer as atividades 1 e 2 da p. 89. • Fazer as atividades 1, 2, 3, 4 da p. 91 	Cie 6	
3 – Conhecer as diferenças entre os seres produtores e os consumidores carnívoros.	<ul style="list-style-type: none"> • Ler o texto: “As plantas carnívoras são produtoras?”, p. 91 a 92 • Após a leitura, responder a pergunta que dá título ao texto e justificar argumentando sobre a classificação das plantas carnívoras. 	Cie 6	
4– Identificar as causas do desequilíbrio na cadeia alimentar.	<ul style="list-style-type: none"> • Ler os textos, p. 93 e 94. • O que acontece se uma plantação de milho for dizimada por uma doença? 	Cie 6	
5 – Saber quais são os elementos que os seres necessitam para sobreviver.	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer a atividade: “Aprender é divertido”, p.95 – atenção: não use setas; use apenas linhas para unir os nomes. • Ler o texto da p. 96 e escrever o significado de fatores abióticos e de fatores bióticos. 	Cie 6	
6– Estudar um caso de equilíbrio ecológico.	<ul style="list-style-type: none"> • Ler o texto e observar a imagem, p. 97. • Fazer as atividades 1,2,3, p. 98 	Cie 6	

7 – Revisar e ampliar os conhecimentos sobre cadeia alimentar.	<ul style="list-style-type: none"> Fazer todas as atividades de revisão, p 99 a 102. 	Cie 6	
8 - Reconhecer que há material biodegradável e aqueles que não degradam na natureza.	<ul style="list-style-type: none"> Analisar as fotos e responder as questões 1 e 2 no seu caderno, p. 103. 	Cie 6	
9 – Identificar algumas transformações feitas a partir dos seres vivos	<ul style="list-style-type: none"> Ler os gráficos, observar as fotos e ler os textos. P. 106 e 107 Responder as questões 1 e 2, p. 106 e a questão da p. 107 sobre o tronco e o cogumelo. 	Cie 6	
10 – Conhecer o ciclo de vida dos fungos	<ul style="list-style-type: none"> Ler os textos e observar as fotos, p. 108 e 109. Escrever um resumo sobre o ciclo de vida dos fungos. 	Cie 6	
11 – Saber sobre a importância dos decompositores para o equilíbrio da natureza	<ul style="list-style-type: none"> Ler os textos e analisar os esquemas, p. 110 e 111. Responder as questões 1, 2 e 3 da p. 111 	Cie 6	
12 – Conhecer a ação dos decompositores em geral.	<ul style="list-style-type: none"> Ler os textos e fazer uma lista de todos os seres que contribuem na decomposição dos animais mortos, p. 111 a 113. Escrever como se formam os adubos orgânicos. 	Cie 6	
13- Comparar as ações dos fungos causadores de doenças com os fungos usados na alimentação e medicamentos.	<ul style="list-style-type: none"> Ler o texto e fazer as atividades 1 a 3 da p. 113. 	Cie 6	
14 – Revisar e ampliar o conhecimento sobre as transformações dos materiais.	<ul style="list-style-type: none"> Fazer as atividades 1 a 10, p. 116 a 118. 	Cie 6	