



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC**

MARIA AUXILIADORA ALVES COSTA

**“CADA UM NO SEU CANTO”:
A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA
DE ENSINO FUNDAMENTAL MUNICIPAL SÃO FRANCISCO, EM ARACATI/CE,
ENVOLVENDO A COMUNIDADE LOCAL**

Mossoró
2016

MARIA AUXILIADORA ALVES COSTA

**“CADA UM NO SEU CANTO”:
A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA
DE ENSINO FUNDAMENTAL MUNICIPAL SÃO FRANCISCO, EM ARACATI/CE,
ENVOLVENDO A COMUNIDADE LOCAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação - POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, à Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão da Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ivonaldo Neres Leite

Mossoró
2016

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Costa, Maria Auxiliadora Alves

“Cada um no seu canto”: a percepção dos professores sobre a participação na Escola de Ensino Fundamental Municipal São Francisco, em Aracati/CE, envolvendo a comunidade local. / Maria Auxiliadora Alves Costa.- Mossoró - RN, 2016.

154 p.

Orientador(a): Prof. Dr. Ivonaldo Neres Leite

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Escola – Comunidade – Participação. 2. Escola – Prática social. I. Leite, Ivonaldo Neres. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

UERN / BC

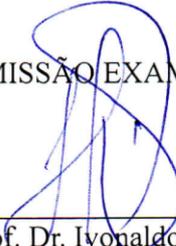
CDD 371.2

MARIA AUXILIADORA ALVES COSTA

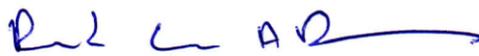
CADA UM NO SEU CANTO: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL MUNICIPAL SÃO FRANCISCO EM ARACATI/CE ENVOLVENDO A COMUNIDADE LOCAL

DATA DE APROVAÇÃO: 20 / 02 / 2016

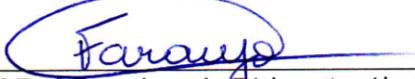
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Ivonaldo Neres Leite
Universidade Federal da Paraíba



Prof. Dr. Raimundo Nonato Araújo da Rocha
Universidade Federal do Rio Grande do Norte



Prof.ª Dr.ª Francisca de Fátima Araújo Oliveira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

A Vinícius e Gabriela, meus filhos.
A Pedro, Lucas e Emanuel, meus sobrinhos.

AGRADECIMENTOS

Quero expressar uma palavra de gratidão a todos que contribuíram para que eu chegasse até aqui: aos meus pais (in memoriam), pelo fato de terem compreendido a importância da educação no processo de formação pessoal e profissional de seus filhos. Aos meus irmãos e irmãs: Socorro, Neto, Roberto, Fátima, Gilvanete, Gilvaneide, Gilmara e, de modo muito especial, a Vilani, que além do incentivo como fizeram todos, contribuiu diretamente com a leitura e organização de algumas ideias do texto. Ao meu esposo Firmino que pacientemente acolheu os meus momentos mais difíceis na construção deste trabalho. Aos meus filhos, razão maior de ser da minha vida, Vinícius e Gabriela, com quem dividi a alegria da aprendizagem e da construção do conhecimento no momento em que buscam também se firmarem em seus percursos formativos e de experiência profissional.

Agradeço ao professor Ivonaldo Neres Leite, meu orientador, com quem aprendi lições de rigor teórico e metodológico de uma pesquisa, mas, acima de tudo o respeito e a confiança necessários na construção da autonomia do processo investigativo. Sem isso, não teria conseguido chegar até aqui. Agradeço também a todos os professores do POSEDUC, em especial aos professores, Gilson Ricardo de Medeiros Pereira, Maria da Conceição Lima de Andrade, Francisca de Fátima Araújo Oliveira e Joaquim Gonçalves Barbosa pelos apoios e incentivos nesta caminhada de dois anos e meio. Ao professor Raimundo Nonato Araújo da Rocha, que na sua passagem pela UERN deixou marcas de um trabalho construído no Grupo de Pesquisa Teorias de Ensino e Práticas Escolares, desde uma experiência no curso de Especialização em Educação, compartilhando saberes comigo e a professora e minha grande amiga e “irmã” Liana Couto Dantas. A todos os professores da Faculdade de Educação, institucionalmente representados pelos professores José Márcio da Silva Costa e José Evangelista de Lima na condução do Departamento de Educação e Faculdade de Educação nas minhas ausências para a realização da pesquisa.

Agradeço a Edleuza Maria Ferreira do Nascimento diretora da Escola de Ensino Fundamental São Francisco, e igualmente, a todos os professores, alunos e pais. Em especial, ao professor Wesley Batista, que muito contribuiu para a realização do trabalho empírico. Do mesmo modo à dona Maria Francisca Bernardo (dona Fantica), Manuel Sebastião da Silva (seu Téo), Raimundo Nonato Reinaldo da Silva (seu Nonato) e Maria Luíza Soares que nas suas vivências e experiências na comunidade de São Chico, foram fundamentais para os achados da pesquisa.

Também agradeço a Roosevelt Júnior pelo trabalho paciente de formatação do texto, juntamente com minha filha Gabriela, complementado depois por minha irmã Vilani. À professora Maria Elza Alves de Oliveira pelas primeiras leituras para a correção ortográfica do texto.

Em razão dos encontros em sala de aula com outros colegas que juntos estão a se aventurar na busca do conhecimento, não poderia deixar de agradecer também a amizade de Janaína, Márcia, Goreti, Érica, Valquíria, e Falconiere todos da mesma linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação (2013.2). Um abraço também a todos os colegas da linha de Formação de Professores em nome de Aleksandra, Rosivânia, Cleonice, Acaci, Vanessa e César.

Ao Criador do universo e de todas as criaturas que, na sua infinita capacidade de criar, não impôs limites à capacidade de (re)criação humana. Sendo assim, acredito que posso tornar-me melhor a cada dia, a cada experiência vivida. Esse trabalho foi uma dessas experiências. Que venham outras!

Não tenho dúvida hoje que grande parte da força que animava Paulo Freire, (além evidentemente da Elza), vinha do fato de ter vivido este sentimento poderoso ver a expressão de um analfabeto que descobre que faz cultura e o comunica e repete como quem descobriu que a terra gira. Esta reapropriação do universo por parte de um excluído constitui sem dúvida, em termos culturais, um terremoto.

Ladislau Dowbor

RESUMO

O objetivo deste estudo é investigar a percepção dos professores sobre a participação na Escola de Ensino Fundamental Municipal São Francisco, em Aracati/Ceará, envolvendo a comunidade local. A pesquisa, de cunho qualitativo, fez uso, tanto de documentos oficiais da escola, como de observação participante, sendo realizadas entrevistas semiestruturadas e grupo focal. A observação participante desenvolveu-se durante o ano de 2015 abrangendo os espaços do planejamento das atividades curriculares da escola, a sala de aula, a reunião de pais e os projetos desenvolvidos na instituição. Também foi realizado um estudo acerca da comunidade de São Chico para contextualizar a relação entre escola e comunidade. A partir das análises dos textos, dos depoimentos e das vivências na escola, foi possível perceber que o contexto da prática escolar, engendrado pelas políticas educacionais do Estado do Ceará e a gestão da SEDUCA, impõem limites à prática participativa na escola. Estes limites, associados por um lado, a uma “autonomia maquiada” e por outro, a compreensão de participação como cumprimento de tarefas e rotinas no que se refere ao planejamento, às atividades escolares, à realização de reuniões com os pais e no desenvolvimento dos projetos da escola. O estudo indica, além disso, a inexistência de um projeto de escola com base no conhecimento social, envolvendo a comunidade local. No entanto, foi no espaço do Projeto “Vivenciando as nossas raízes”, do Programa Mais Educação, que se percebeu maior aproximação da escola com a comunidade local. Constatou-se, ainda, que as ações do projeto precisam ganhar legitimidade no trabalho coletivo da instituição.

Palavras-chave: Escola. Comunidade. Participação. Prática social.

ABSTRACT

The objective of this study is investigating the perception of teachers on the participation in the “Escola de Ensino Fundamental Municipal São Francisco” in Aracati – Ceará, involving the local community. The qualitative research made use of both school official documents, such as participant observation, and conducted semi-structured interviews and focus group. Participant observation was developed during the year 2015 covering the places of planning curricular activities of the school, the classroom, the meeting of parents and the projects developed at the institution. A study was also conducted in the “São Chico” community to contextualize the relationship between school and community. From the analysis of the texts, the testimonies and experiences in school, it was revealed that the context of school practice, engendered by the educational policies of the State of Ceará and the management of “SEDUCA”, impose limits on the participatory practice at school. These limits, associated on the one hand, a "makeup autonomy" and on the other, the understanding of participation in fulfillment of tasks and routines in relation to planning, to school activities, conducting meetings with parents and the development of school projects. The study indicates moreover the inexistence of an association of project based on social knowledge, involving the local community. However, it was in space the project "Vivenciando nossas raízes" of the Program “Mais Educação”, which perceived closer school with the local community. It was found, moreover, that the actions of the project need to gain legitimacy in the collective work of the institution.

Keywords: School. Community. Participation. Social practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 -	Mapa indicando a localidade de São Chico – adaptado de Filipe Porto e Tiago Rodrigues – In PORTO, (2013).....	31
Figura 02 -	Imagem do cenário da fazenda (esquerda), escola e igreja (direita) da comunidade de São Chico (2015).....	33
Figura 03 -	Placa indicando entrada na comunidade de São Chico disposta na BR 304	36
Figura 04 -	Imagem da Comunidade de São Chico capturada de cima da caixa d'água.....	39
Figura 05 -	Caixa d'água construída com recursos do governo brasileiro e do governo alemão.....	40
Figura 06 -	Igrejas evangélicas presentes na comunidade de São Chico	45
Figura 07-	Centro de Umbandismo (Caboclo Arranca toco) Pai de Santo Raiane.....	46
Figura 08 -	Imagem externa e interna da Igreja Católica da comunidade São Chico	47
Figura 09 -	Celebração da coroação de Nossa Senhora de Fátima na comunidade.....	47
Figura 10 -	Imagem da quadra poliesportiva localizada na comunidade São Chico.....	48
Figura 11 -	Placa fixada na Escola São Francisco indicando a data de sua inauguração em 1949	51
Figura 12 -	Fachada da Escola de Ensino Fundamental São Francisco (2015).....	52
Figura 13 -	Casa e mercearia do irmão Nonato.....	60
Figura 14 -	Projetos e programas na plataforma da SEDUC/CE.....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 -	Forças e fraquezas; oportunidades e ameaças do Rendimento Escolar.....	90
Quadro 02 -	Evolução do Percentual de alunos por Padrão de Desempenho Língua Portuguesa – 2º Ano do Ensino Fundamental – 2008 a 2013 (São Francisco E.E.F).....	100
Quadro 03 -	Percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho em Língua Portuguesa – 2º ano do Ensino Fundamental - 2008 a 2013 (Comparativo entre Estado, Município e Escola).....	100
Quadro 04 -	Percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho em Língua Portuguesa – 5º ano do Ensino Fundamental – 2010 a 2013 (São Francisco E.E.F).....	101
Quadro 05 -	Percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho em Língua Portuguesa – 5º ano do Ensino Fundamental – 2010 a 2013 (Comparativo entre Estado, Município e Escola).....	101
Quadro 06 -	Percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho em Matemática – 5º ano do Ensino Fundamental – 2010 a 2013 (São Francisco E.E.F)	101
Quadro 07 -	Percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho em Matemática – 5º ano do Ensino Fundamental – 2010 a 2013 (Comparativo entre Estado, Município e Escola).....	102

LISTA DE SIGLAS

AEE -	Atendimento Educacional Especializado
ARENA -	Aliança Renovadora Nacional
APRECE -	Associação dos Prefeitos do Estado do Ceará
CAGECE -	Companhia de Água e Esgoto do Ceará
CAMEAM -	Campus Avançado Professora Maria Elisa Albuquerque Maia
CEEC -	Conselho de Educação do Estado do Ceará
CCEAE -	Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar
COELCE -	Companhia Elétrica do Ceará
COMVIDA -	Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola
COPAN -	Companhia de Produtos Alimentícios do Nordeste
CPCD -	Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento
CRAS -	Centro de Referência e Assistência Social
CREDE's -	Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação
CRUTAC -	Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária
ENEM -	Exame Nacional do Ensino Médio
FE -	Faculdade de Educação
FMI -	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização ao Magistério
GEAPE -	Gerência de Acompanhamento dos Programas e Empreendimentos
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
GENTE -	Ginásio Experimental de Novas Tecnologias

INEP/MEC -	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa do Ministério da Educação
IPHAM -	Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBRAL -	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEPA -	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização
OMC -	Organização Mundial do Comércio
ONGs -	Organizações Não Governamentais
PAIC -	Programa Alfabetização na Idade Certa
PETECA -	Programa de Educação contra a Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente
PETI -	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PME's -	Planos Municipais de Educação
PNAIC -	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PPP -	Projeto Político Pedagógico
PRASEM -	Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação
PRASEMPRE -	Programa Permanente de Apoio aos Secretários Municipais de Educação e Prefeituras
PROEEJA -	Programa Especial de Educação de Jovens e Adultos
PROEX -	Pró-Reitoria de Extensão
PROGESTÃO -	Programa de Capacitação a Distância para de Gestores Escolares
PROJOVEM -	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PQEB -	Projeto de Qualificação da Educação Básica
SAEB -	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC -	Secretaria de Educação do Ceará
SEDUCA -	Secretaria Municipal de Educação de Aracati

SENAR -	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESI -	Serviço Social da Indústria
SISAR -	Sistema Integrado de Saneamento Rural
SPAECE -	Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará
UECE -	Universidade do Estado do Ceará
UERN -	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UDN -	União Democrática Nacional
UFC -	Universidade Federal do Ceará
UNDIME/CE -	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado do Ceará
UNICEF -	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFOR -	Universidade de Fortaleza
URCA -	Universidade Regional do Cariri
URRN -	Universidade Regional do Rio Grande do Norte
UVA -	Universidade Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	O <i>LOCUS</i> DA PESQUISA: MOTIVAÇÃO ACADÊMICA E AFETIVA	16
1.2	CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO: PERGUNTA, OBJETIVOS E PERCURSO METODOLÓGICO	20
1.3	ESTRUTURA DOS CAPÍTULOS	26
2	A ESCOLA NA COMUNIDADE: UMA CONSTRUÇÃO DE MÃO DUPLA	29
2.1	SÃO CHICO: LOCALIZAÇÃO, ORGANIZAÇÃO ESPACIAL E ORIGEM DO NOME	30
2.2	SÃO CHICO: ASPECTOS POPULACIONAIS E SOCIOECONÔMICOS..	40
2.3	SÃO CHICO: ASPECTOS DE SUA HISTÓRIA	49
2.4	A ESCOLA NA COMUNIDADE: SUA ORIGEM, SEUS PROFESSORES E FORMAS DE ORGANIZAÇÃO	51
3	A PARTICIPAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL: OS DESAFIOS PARA A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA	69
3.1	A PARTICIPAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA ESCOLAR	69
3.2	A REFORMA DA EDUCAÇÃO NO CEARÁ: OS DESAFIOS DO MODELO EM ESPIRAL	83
3.3	UMA LEITURA DA ESCOLA SÃO FRANCISCO: O PROJETO PEDAGÓGICO	89
4	PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA: AS POSSIBILIDADES DE ENVOLVIMENTO ESCOLA E COMUNIDADE.....	95
4.1	EU NÃO CHAMO DE GRUPO, EQUIPE MESMO.....	96
4.2	OS ALUNOS: CADA UM TEM UMA FORMA DE APRENDER, DE PEGAR AS COISAS.....	98
4.3	COMEÇANDO PELO COMEÇO: A CHEGADA DAS CRIANÇAS NA ESCOLA.....	106

4.4	PROGRAMA PAIC: ELE FUNCIONA JUNTO COM O PNAIC.....	108
4.5	PLANEJAMENTO: O NOSSO PONTO DE PARTIDA É A PARTIR DA ROTINA	112
4.6	A SALA DE AULA: ELES TENTAM ADIVINHAR.....	115
4.7	A APRENDIZAGEM É TÃO POUCA, PRECISA MAIS DE PAI E MÃE EM CIMA	118
4.8	A GENTE TRABALHA O ANO TODINHO PARA CHEGAR ESSA BENDITA PROVA DO SPAECE	121
4.9	CADA PROJETO TEM SUA PARTICULARIDADE	123
4.9.1	Agrinho: envolve também a comunidade	123
4.9.2	Peteca: o trabalho infantil ainda não deixou de ser uma realidade na nossa comunidade	126
4.9.3	Programa Mais Educação: vivenciando as nossas raízes	127
4.10	PARTICIPAÇÃO: A AUTONIMIA É MUITO MAQUIADA	130
4.11	PARTICIPAÇÃO: POSSIBILIDADES DE ENVOLVIMENTO ESCOLA E COMUNIDADE	134
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143
	APÊNDICES	149

1 INTRODUÇÃO

1.1 O *LOCUS* DA PESQUISA: MOTIVAÇÃO ACADÊMICA E AFETIVA

Há quatro décadas e meia de trabalho na área da educação, somam-se experiências de docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e no ensino superior. Nesta trajetória, a formação em Pedagogia me possibilitou a atuação na orientação educacional nos anos iniciais do ensino fundamental e, a partir da primeira metade dos anos 1990, a atuação na docência do ensino superior.

Neste espaço de tempo, duas décadas foram dedicadas à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) com atividades de ensino, extensão e administrativas, sendo a pesquisa uma das atividades adiadas neste percurso que, diga-se de passagem, foi também marcado por uma experiência malsucedida de formação em nível doutoral¹. No final dos anos de 2009, assumi a gestão da Faculdade de Educação (FE), tendo sido reeleita para um segundo mandato, o qual ainda em vigência nos dias atuais.

No contexto da primeira gestão, criou-se o Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN, surgindo a possibilidade de cursar o Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação, na sua terceira turma. Em meio às experiências desenvolvidas na Universidade, a escola pública sempre foi o alvo de interesse por diversos motivos: as disciplinas ministradas no curso de Pedagogia voltadas para o campo do ensino e do estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental; a participação na Comissão de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia e a participação como membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teorias de Ensino e Práticas Educativas, na Faculdade de Educação da UERN.

Para pensar o contexto da pesquisa no âmbito do Programa de Pós-Graduação da UERN, na condição de aluna do Mestrado em Educação, foi preciso uma viagem no tempo. Na bagagem, uma mistura de sentimentos, afetos e emoções de um tempo de infância e de memórias perdidas e reatadas com o compromisso

¹ Refiro-me a um curso de doutorado em educação, fruto de um convênio da UERN com a Universidade de Cuba, encerrado sem que nenhum aluno tenha feito a defesa pública da tese.

social de quem deseja contribuir de alguma forma com as pessoas que escrevem suas histórias, reproduzem e transformam práticas e experiências educativas na escola pública. Elegi, então, a Escola de Ensino Fundamental São Francisco (EEF São Francisco) - Escola da rede municipal de ensino de Aracati-Ceará, situada na zona rural - como *locus* da pesquisa.

O interesse em estudar essa instituição escolar vem da minha relação com a comunidade de São Chico, onde a escola está inserida, município de Aracati, no Estado do Ceará. Os meus laços com a comunidade foram sendo construídos desde a infância, quando a família, de origem cearense, passou a residir em Olho D'Água (município de Aracati – Ceará), nos finais dos anos 1960. O patriarca da família (seu Gilberto), agricultor, em busca de melhorias nas condições de vida para sua esposa e filhos, instalou no Olho D'água, uma “bodega”.

Este ramo de negócio, à época, foi promissor. Além da localização às margens da BR 304, na altura do KM 71, que dá o acesso à comunidade de São Chico, e às praias de Retirinho e Fontainha, foi influenciado também pelo contexto da atividade agrícola, da Companhia de Produtos Alimentícios do Nordeste (COPAN). A empresa empregava mão de obra necessária para o desmatamento das terras e o cultivo de cajueiros. Seu Gilberto, impulsionado pela sua força, sua coragem e sua visão empreendedora passou a fornecer mercadoria aos trabalhadores da referida fazenda agrícola. Eram trabalhadores que moravam em São Chico, Fontainha, Retirinho, Icapuí e outras localidades próximas da fazenda COPAN. A bodega cresceu, saiu de dentro da sala da casa onde se morava e foi para uma construção própria ao seu lado, com um armazém, alpendre, o qual se vendia cereais, fumo de rolo, cachaça, cerveja, querosene, cigarro, entre outras mercadorias.

Isso ocorrera em finais dos anos 1960, um tempo de muitas dificuldades, incluindo entre as de origem climáticas e socioeconômicas da região nordeste, as de acesso à educação e à saúde. No contexto da tecnologia do Raio X, seu Gilberto lutou 10 anos de sua vida, em busca de um diagnóstico para um problema de saúde no estômago que o levasse à cura. Com recursos do Instituto Nacional de Previdência Social, ocorreu, em Fortaleza/CE, uma intervenção cirúrgica sob a responsabilidade de uma junta médica, com resultado bem-sucedido, o que representou para a família o que tanto se esperava um “milagre”. Daí em diante, a

família cresceu mais ainda, sendo constituída por nove filhos. O casal (Gilberto e Ivete), homem e mulher de poucas letras, agricultores, souberam lidar com a terra e com as gentes. Cultivaram em seus filhos o gosto pelos estudos, ensinando o respeito e o amor pela terra, pelas pessoas, pela família e pela escola.

Mantinhm, na própria casa, aos cuidados da professora Eurice, aula para a criançada. A carta do ABC, a tabuada e uma palmatória, eram os principais instrumentos da professora. Quando os filhos atingiram o domínio da leitura e da escrita, deixou-se o Olho D'Água, e a família passou a morar em Aracati/CE, garantindo a continuidade dos seus estudos. De lá, mudou-se para Mossoró/RN, quando o curso superior era o nível de ensino almejado. O meu ingresso no curso de Pedagogia ocorreu na turma de 1985, um ano antes da mudança para Mossoró. Residente em Aracati, todos os dias o percurso até Mossoró, fazia-se de ônibus, como ainda hoje o fazem vários jovens estudantes daquela cidade e de outras cidades circunvizinhas, em rumo à UERN, naquela época, Universidade Regional do Rio Grande do Norte (URRN). Terceira filha de uma família de nove filhos, as condições financeiras obrigavam a recorrer ao crédito educativo da Caixa Econômica Federal para pagar a mensalidade da universidade, que, para manter-se aderiu à cobrança da mensalidade aos estudantes. Era um tempo de luta política, pela sua estadualização. Na condição de trabalhadora e estudante, sentia na pele as dificuldades enfrentadas pelos professores à época. O sonho coletivo de uma universidade pública, gratuita e de qualidade era alimentado na efervescência da luta política e ideológica pelo direito à educação superior. As lições aprendidas em sala de aula eram fomentadas nas ruas, nas carreatas, nos protestos, nas vozes de alunos e professores em defesa da universidade.

Em 1986, com residência fixada em Mossoró, fui aprovada em concurso público da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Rio Grande do Norte para o cargo de professora do ensino fundamental, tendo assumido uma turma na Escola Lar da Criança Pobre de Mossoró, concomitantemente, com uma experiência docente no Colégio Diocesano de Mossoró. Já trazia a experiência da docência de 1ª a 4ª série, desde Aracati, no Colégio das Irmãs Salesianas. Assim, do chão da escola particular para o chão da escola pública, foi sendo construída a identidade de professora. Em 1987, solicitei demissão ao Colégio Diocesano e, na universidade, veio a oportunidade de vivenciar a primeira experiência na extensão universitária no

Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), como estudante. A conclusão do curso de Pedagogia na habilitação Orientação Educacional, em 1988, e atuando como docente na Escola Estadual Margarida Maria de Souza - Abolição III, bairro no qual estava morando, passei a exercer a função de orientadora educacional, na mesma escola.

Após um ano de conclusão do curso de Pedagogia, retornei à UERN, em meados de 1990, para uma experiência como professora contratada, durante um semestre letivo. Em 1991, para cursar uma Especialização em Alfabetização de Jovens e Adultos. Em 1994, fui aprovada em concurso público para o Campus Avançado Professora Maria Elisa Albuquerque Maia (CAMEAM), em Pau dos Ferros. Em 1995, transferida para o Campus Central, em Mossoró, foram sendo acumuladas as primeiras experiências para além da docência universitária: Coordenação do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização (NEPA); Membro da comissão curricular da FE; Coordenação do projeto de alfabetização de adultos em áreas de assentamento rural, denominado Elizabeth Teixeira; Coordenação do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO); Assessora da Pró-reitoria de Extensão; Coordenadora pedagógica do Programa Especial de Educação de Jovens e Adultos (PROEEJA), do Governo do Estado do RN em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX); Coordenadora do projeto de formação continuada de professores nas áreas de leitura, escrita e resolução de problema, vinculado à PROEX; Coordenação do Programa de Criança Petrobras, última experiência na extensão universitária, antes de assumir a gestão da Faculdade de Educação.

Nessa trajetória, o São Chico ficou para trás, até que, depois de aposentados, meus pais, em um passeio pelo litoral cearense, reencontram amigos, compadres e afilhados e, a partir daí, os laços são reatados. As relações construídas anteriormente foram se reatando e se tornando mais próximas, especialmente nesses últimos tempos, quando predominaram as relações de vizinhança.

Com as pessoas da comunidade de São Chico foram construídos laços de amizade que não se desfizeram apesar do tempo e de outras gerações. Foi lá que seu Gilberto viveu os últimos dias de sua vida e onde ele deixou um pedacinho de chão que, entre cajueiros, mangueiras, acerolas, coqueiros, ficaram também o cultivo de amizades construídas, inicialmente, nas relações comerciais, mas que se

tornaram afetivas, estreitadas pelo respeito, pelo desempenho de papéis sociais que contribuíram com melhorias para aquela comunidade. É tanto que o Posto de Saúde, reinaugurado recentemente, contemplou o seu nome como homenagem póstuma.

Às razões afetivas que ligam a minha história de vida, à comunidade de São Chico, somam-se outras, que justificam a realização do estudo na Escola de Ensino Fundamental São Francisco. Basta citar o fato de que a UERN está localizada no Estado do Rio Grande do Norte que faz fronteira com o Estado do Ceará. Como professora do curso de Pedagogia da UERN, tive a oportunidade de orientação de trabalho monográfico, de uma aluna de Aracati/CE, e, por ocasião deste estudo, cheguei a conhecer um pouco o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que se tornou Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), uma política pública nascida no estado do Ceará e transformada em uma política pública em âmbito federal.

1.2 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO: PERGUNTA, OBJETIVOS E PERCURSO METODOLÓGICO

As visitas à escola de Ensino Fundamental São Francisco, realizadas em final de 2014 com o objetivo de conhecer a escola, suas atividades e buscar identificar seus problemas, ocorreram de forma muito receptiva. Em conversa informal com alguns professores, com a diretora e a com a secretária da escola, ficou a impressão de que a questão da “participação” na escola merecia atenção. O coletivo de professores e equipe gestora da escola cumprem rotinas emanadas da Secretaria Municipal de Educação de Aracati (SEDUCA) e são raros os momentos coletivos na escola para tomadas de decisão em torno dos problemas existentes.

“É cada um no seu canto”, como chegam a afirmar os professores. Lamenta-se a falta de participação dos pais na escola, enquanto o Conselho Escolar é composto, em sua maioria, por professores e funcionários da escola. Destes, há os que ocupam a representação destinada aos profissionais da escola e os que ocupam a representação destinada aos pais, no caso dos que têm filhos estudando na instituição. Justifica-se esse fato, devido os pais e a comunidade em geral, não atenderem ao chamado da escola para integrar o conselho escolar.

A SEDUCA define o calendário letivo, a política de formação de professores, o planejamento, o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem. Embora o modelo de formação dos professores adotado pela SEDUCA possibilite o encontro no âmbito municipal, com professores de outras localidades, gerando a possibilidade de troca de experiências e a ampliação das relações sociais dos professores da rede municipal, o planejamento das atividades pedagógicas se distancia do coletivo das escolas, individualizando as ações e incrementando a competitividade entre os professores que objetivam atingir, no gráfico de rendimento da aprendizagem dos alunos, a legenda “verde-escuro” – correspondente ao melhor desempenho em leitura, escrita e matemática dos seus alunos, com o intuito de elevar a escola à categoria de Escola Nota 10.

São vários os projetos, orientados pela SEDUCA, para serem desenvolvidos nas escolas municipais, a exemplo do Programa Mais Educação, Agrinho, Luz do saber e Programa de Educação contra a Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente - PETECA. No entanto, as primeiras aproximações empíricas na escola me dão pistas de que a participação necessária à realização destes projetos se torna restrita a um ou outro professor, perde-se, então, o sentido do trabalho coletivo, envolvendo professores, alunos, pais e comunidade local. Mais um elemento que despertou meu interesse em pesquisar sobre o tema da participação na escola de Ensino Fundamental São Francisco.

Diante do exposto, e nos limites deste trabalho, formulou-se como pergunta de partida: Como os professores percebem a participação na Escola de Ensino Fundamental Municipal São Francisco – Aracati/Ceará, envolvendo a comunidade local? O objetivo geral da investigação é analisar a percepção dos professores sobre a participação na escola de Ensino Fundamental São Francisco, buscando as possibilidades de envolvimento escola e comunidade local. Para alcançar este objetivo, três específicos foram traçados:

- 1) Conhecer a Escola de Ensino Fundamental São Francisco, desde as suas origens aos dias atuais, no contexto local da comunidade de São Chico.
- 2) Compreender o conceito de participação e suas implicações para o desempenho da função social da instituição escolar.

3) Identificar a percepção dos professores sobre a participação na Escola de Ensino Fundamental São Francisco, buscando possibilidades de envolvimento escola e comunidade local.

A intenção, portanto, é compreender a percepção dos professores sobre a participação na Escola de Ensino Fundamental São Francisco, considerando a possibilidade de envolvimento da comunidade interna com a comunidade local. A comunidade interna, aqui, compreende os professores, alunos e pais. E a comunidade local que está sendo referida é a comunidade de São Chico, onde a escola está localizada. Na categoria de professores, foram incluídos os docentes, o diretor, o coordenador pedagógico e os monitores do Programa Mais Educação. Estes últimos foram selecionados, porque o Programa Mais Educação estava trabalhando o projeto “Vivenciando as nossas raízes”, e uma das atividades do projeto era a pesquisa acerca do patrimônio da comunidade local.

Portanto, para dar conta do estudo proposto, busquei os pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa qualitativa, conforme Ghedin; Franco, (2008), sendo os procedimentos adotados: a observação participante, entrevistas semiestruturadas, o grupo focal e a análise documental, tendência das pesquisas na área, conforme Martins, (2011). Apesar das visitas à escola terem sido iniciadas em dezembro de 2014, momento em que tive acesso aos documentos da escola para leitura, e os primeiros contatos com os professores e equipe da escola, a observação participante, propriamente dita, ocorreu durante o ano de 2015. Os seis primeiros meses foram mais dedicados às leituras bibliográficas, a delimitação do problema da pesquisa, chegando a participar na escola de reuniões de pais, festa das mães e frequentei a escola, sempre que possível, na busca de conquistar maior espaço de abertura com os professores, com as crianças e a comunidade. Um período em que visitei a comunidade como um todo, conheci pessoas, como a presidente da Associação das Mulheres Batalhadoras do São Chico², participei de algumas novenas nas casas de pessoas da comunidade, e também da reunião do Sistema Integrado de Saneamento Rural (SISAR), para a escolha de uma pessoa responsável pela leitura da conta de água na comunidade.

No final do primeiro semestre de 2015, a partir do mês de junho, reuni a equipe da escola para apresentar a proposta da pesquisa, fiz a observação direta

² Sônia Maria da Silva Batista.

em sala de aula, entrevistei maior parte dos professores, reuni os professores para a exibição do documentário “Quando sinto que já sei” e participei da festa junina promovida pela escola. Em outubro de 2015, participei da culminância do Projeto “Vivenciando as nossas raízes” do Programa Mais Educação. Foi um momento de socialização dos projetos envolvendo: Escola de Ensino Fundamental São Francisco (São Chico), Escola de Ensino Fundamental Moisés Marques³ (Cajazeiras), Escola de Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares (área de assentamento rural) e Escola de Ensino Fundamental Francisco Amaral Lima (Cacimba Funda), sendo nesta última, o local onde ocorreram as apresentações. Em dezembro do mesmo ano, participei da festa de colação de grau dos alunos do 1º ano do ensino fundamental, realizada na quadra da comunidade de São Chico.

Quanto às entrevistas semiestruturadas, foram oito, com professores do 1º ao 9º ano, incluindo a diretora, a coordenadora pedagógica e monitores do Programa Mais Educação. Além das entrevistas semiestruturadas, foi realizado um grupo focal com a participação de sete professores, destes, três também participaram das entrevistas semiestruturadas. As entrevistas tiveram como objetivo dar voz aos professores para saber o que pensam sobre a escola, a comunidade, e como percebem a participação dos professores, dos alunos e pais na escola, envolvendo também a comunidade local, buscando apreender como esses segmentos dialogam entre si, quer seja no momento do planejamento, da execução das atividades curriculares em sala de aula, nas reuniões e projetos da escola. Com todos os professores do 1º ao 9º ano, foi realizado um encontro na escola, para a exibição do documentário “Quando sinto que já sei”. Trata-se de um filme organizado por Antônio Sagrado, Raul Perez e Anderson Lima, editado pela Despertar Filmes com a colaboração de 487 coprodutores.

O filme traz várias experiências educacionais desenvolvidas no Brasil, sendo parte delas realizada por Organizações Não Governamentais (ONGs) e parte desenvolvida em escolas municipais, a exemplo, O Projeto Âncora – em Cotia – São Paulo, que começou como assistência social e conquistou o status de escola do ensino fundamental em período integral (2012). Este projeto conta com a

³ Moisés Marques foi meu avô materno, foi homenageado com o seu nome na escola de Cajazeiras-Ceará, onde morou com sua esposa Anunciação Marques. Não o conheci, mas aprendi a amá-lo pela influência de minha mãe, ao falar do amor que sentia por ele.

colaboração de José Pacheco idealizador da Escola da Ponte⁴. Outras escolas que aparecem no filme são: Escola Municipal de Ensino Fundamental Amorim Lima; Escola Municipal André Urani – Rio de Janeiro, com o projeto Ginásio Experimental de Novas Tecnologias - GENTE; Escola Municipal de Ensino Fundamental Campos Sales; Escola Municipal Sebastiana Luiza – Ubatuba-São Paulo; Escola Alfredo J. Monte Verde - vinculada ao Instituto Internacional de Neurociência de Natal - Edmond e Lily Safra - Natal e Macaíba/RN e Escola Livre Inkiri- com um projeto de educação infantil na comunidade de Piracanga no litoral da Bahia. Outras experiências também apresentadas no filme e desenvolvidas por ONGs contam com a participação do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD) - Curvelo – Minas Gerais e Casa do Zezinho – São Paulo. As diversas experiências são pautadas no ideário de uma formação cidadã, sendo o aluno, o centro do processo educativo e, o conhecimento, construído numa perspectiva interdisciplinar e multidisciplinar, de modo a considerar as questões locais e sociais da comunidade onde as crianças estão diretamente envolvidas. São experiências educativas que envolvem o trabalho de pesquisa sobre o estudo da comunidade local e em diversos momentos há as interações em grupos, bem como os estudos individuais.

A proposta do grupo focal e parte das entrevistas semiestruturadas, foram realizadas antes da exibição do documentário e, parte das entrevistas semiestruturadas, após. O filme foi exibido com o objetivo de provocar o olhar dos professores sobre a escola, no que se trata da participação no processo formativo, envolvendo o aluno e a comunidade local. Para alguns, o filme representou estar diante da escola dos sonhos; para outros, a escola do impossível; para outros, uma possibilidade distante.

Na comunidade, buscando conhecer melhor sua história e sua relação com a escola, entrevistei a presidente da Associação das Mulheres Batalhadoras do São Chico, o vice-presidente da associação de Moradores do São Chico e Adjacências⁵. Entrevistei Maria Francisca Bernardo (dona Fantica)⁶, nascida e criada no São Chico, que viveu a maior parte de sua vida na fazenda, sendo seu pai e esposa pessoas que trabalharam para a família Porto, chegando a morar na antiga vila de

⁴ Sobre a experiência da Escola da Ponte: Pacheco, 2008.

⁵ Lindomar Batista dos Santos.

⁶ Natural de São Chico, seus pais foram trabalhadores da fazenda São Francisco e quando casou ainda morou 42 anos na vila de moradores.

moradores. Entrevistei também o senhor Manuel Sebastião da Silva (seu Téo)⁷ de 102 anos, morador de Picada de Areia. Ainda, um agente de saúde da comunidade – ex-professor da escola - e nesta mesma categoria de ex-professores a senhora Maria Luiza Soares, o senhor Raimundo Nonato Reinaldo da Silva e Claudio Batista da Silva.

Em se tratando da análise documental, compuseram o acervo de documentos analisados: o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EEF São Francisco (2015); Os resultados de avaliação dos alunos da escola, obtidos por intermédio do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE), durante os anos de 2008 a 2013, publicados pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, bem como, informações disponíveis em sites e blogs sobre o Projeto Luz do Saber, o Programa Mais Educação e o Projeto Agrinho.

A produção escrita dos alunos do 7º ao 9º ano, que, por ocasião da Feira Literária, publicaram “Poemas do nosso povo” - poesias elaboradas pelos próprios alunos e transcritas às próprias mãos - como também, “Velho Chico: a história do São Chico retratada por nosso povo”, produção resultante do projeto “Vivenciando as nossas raízes”, realizada pelos monitores e alunos do Programa Mais Educação, também foram utilizadas no texto como um todo. Para compor o trabalho, fiz uso de imagens capturadas pelos alunos e monitores do Programa Mais Educação sobre a comunidade de São Chico, bem como, de algumas do acervo de minha autoria.

Todo o material, parte com a gravação de voz (feitas por mim), parte com imagem e som (feitas pelos alunos e monitores do Programa Mais Educação), eu transcrevi e imprimi, constituindo-se o referencial empírico, juntamente com os momentos de observação direta realizados na escola, cujas anotações foram feitas em um caderno, à parte. Com base neste conjunto de dados empíricos, sua interpretação e análise estão pautadas na perspectiva teórico-metodológica da “pesquisa qualitativa” (GHEDIN; FRANCO, 2008) e da postura filosófica do “otimismo crítico” (CORTELLA, 2011). A partir do referencial estudado, passo a perceber que, o olhar a ser adotado nas interpretações e análises dos dados, não se coloca como uma verdade. É um exercício dialógico com as vozes dos sujeitos sociais que fizeram parte da pesquisa e com as contribuições de pesquisadores da

⁷ Seu Téo, com 102 anos de idade, nos surpreende com sua lucidez, sua postura ereta, voz firme e uma memória de fazer “inveja”.

área. Não tenho a intenção de julgar atitudes e ações como “certas” ou “erradas”, o que priorizo aqui para atender aos objetivos traçados, é focar nas possibilidades de criação e desenvolvimento de espaços de participação coletiva envolvendo a escola e a comunidade local. É uma busca pelas possibilidades diante do que está posto e do que se pode fazer para que a escola e seus sujeitos sociais vivam uma experiência educativa, com base na cultura da participação, envolvendo escola e comunidade local. Quem sabe, poder aproximar o conhecimento com as questões sociais locais, como forma de “autopromoção” e do enfrentamento da questão da “diferenciação social”, pelo exercício da cidadania e da participação (BONETI, 2011; DEMO, 2009; SANTOS, 2003).

1.3 ESTRUTURA DOS CAPÍTULOS

A escrita do trabalho – um princípio da pesquisa – conforme Marques (2006) está organizada em três capítulos. O primeiro, intitulado “A escola na comunidade: uma construção de mão dupla” apresenta uma caracterização da comunidade de São Chico, situando a escola na comunidade. Nesta caracterização, incluem-se os aspectos de localização geográfica, acesso, população, origem do nome, aspectos históricos e socioeconômicos da comunidade. Em relação à escola aspectos desde sua origem aos dias atuais, os professores desde os primórdios e práticas escolares que atravessam os contextos dos anos 1950, 1970 e 1990.

O segundo capítulo, nomeado: “A participação como prática social: desafios para a função social da escola” tem como propósito, discutir o conceito de participação como conceito central deste estudo. Um conceito que se vincula às práticas sociais, às relações sociais, ganha sentidos diferentes em cada contexto social, econômico e político nas sociedades democráticas, onde lutas políticas e sociais se desenvolvem. Nesse sentido, a escola, como instituição de grande demanda popular, marcadamente a partir da sociedade industrial, é o outro conceito aqui associado ao conceito de participação, dando sentido ao que se propõe a investigação: a participação na escola de Ensino Fundamental São Francisco, envolvendo a comunidade interna e a comunidade local. Portanto, a discussão sobre o conceito de participação como prática social, traz implicações para pensar a função social da escola e as estratégias de gestão. (BONETI, 2011; DEMO, 2009). A

gestão, por sua vez, coloca-se como participação, como tomada de decisão, na perspectiva dos estudos de Ferreira, (2011). O estudo sobre a escola na contemporaneidade está fundamentado em Arroyo, Bordignon e Gracindo, Canário, Cortella, Lima (2013; 2011; 2006; 2011; 2013).

O terceiro capítulo: “A participação na escola: as possibilidades de envolvimento escola e comunidade” traz a discussão envolvendo a percepção dos professores sobre a participação na escola São Francisco e as possibilidades de envolvimento com a comunidade local. É a análise propriamente dita das entrevistas realizadas com os professores da escola, com o objetivo de compreender suas percepções acerca do tema da pesquisa e as possibilidades de desenvolvimento de espaços de participação coletiva gerando compromissos entre escola e comunidade local.

Por fim, algumas considerações finais, que não têm um ponto final. Mas, têm a perspectiva constante e instigante de quem está a buscar a construção do olhar para enxergar e pensar o mundo, a escola, a educação, as pessoas, a vida, por outro ângulo. Como um fotógrafo, que, considera o olhar o instrumento mais importante que a máquina. Pelo menos é assim que Pacífico Medeiros⁸, faz-me acreditar. Olhar a cena, como se quisesse extrair dela uma história, uma perspectiva, o momento presente. Como afirmam Ghedin; Franco, (2008, p.71), “[...] o olhar quer ver sempre bem mais do que aquilo que lhe é dado. Olhar, nesse caso, significa pensar, e pensar é muito mais do que olhar e aceitar passivamente as coisas”, como sendo este, o primeiro movimento reflexivo da construção do olhar do pesquisador. O segundo movimento, diz respeito à compreensão do olhar que pensa por meio da interpretação. E o terceiro movimento, dialeticamente, entre o ato de pensar, compreender e interpretar, se reconstrói o olhar sobre a pesquisa que “exige a tomada do conhecimento e de sua construção como processo em aberto” (p.72).

É preciso, então, assumir os riscos que a própria inexperiência na pesquisa me faz sentir. Ao mesmo tempo, posso dizer que esta foi uma experiência única, vivida como professora, como mãe, como mulher, como gestora, condição que, por um lado, limita o tempo para conciliar as atividades, por outro, aguça o olhar para o fato de existir enquanto ser humano (verbo), individual, singular e enquanto sujeito

⁸ Fotógrafo mossoroense que me inspira com o slogan “eu não faço foto, conto HISTÓRIAS”.
<http://pacificomedeiros.blogspot.com.br/>

social (individual e coletivo) na perspectiva de D' Ambrósio, (1986; 1999). Nesta condição humana, sinto-me implicada com o fazer coletivo, participativo, comprometido com as questões sociais e educacionais, no contexto do mundo de hoje. Neste sentido, o trabalho continua aberto, em construção, na busca da escuta de outras vozes mais experientes na atividade da pesquisa, no sentido de aprofundar caminhos epistemológicos, políticos e sociais e, por isso mesmo, mais críticas e otimistas, incluindo aqui também os sujeitos participantes da pesquisa, sem os quais, este trabalho não seria o mesmo.

2 A ESCOLA NA COMUNIDADE: UMA CONSTRUÇÃO DE MÃO DUPLA

É preciso toda uma aldeia para educar uma criança.
(Provérbio africano)

O presente capítulo intitulado “A escola na comunidade: uma construção de mão dupla” busca situar o trabalho na perspectiva do que Cortella (2011) chama de “sentido social do que fazemos”, como compreensão política do trabalho pedagógico que não se dissocia da concepção sobre a relação entre Escola e Sociedade.

Portanto, vou considerar a comunidade e a escola, cada uma, como uma unidade, em sua particularidade e singularidade, que, como construção histórica e social não estão dissociadas do local, e muito menos desintegradas da realidade mais ampla. (VIANA; ROCHA; ARRAIS, 2012). Nesta perspectiva, o estudo da escola, tal qual estou a propor neste trabalho, tem como finalidade conhecer a escola, no contexto da comunidade no qual ela está inserida, sem perder de vista as dimensões sociais, políticas e históricas que extrapolam o local. Deste modo, o local a que me refiro é a comunidade de São Chico, situada no município de Aracati, no Estado do Ceará e a escola, trata-se da Escola de Ensino Fundamental São Francisco da rede pública municipal com sede nesta comunidade.

Bauman (2003), em sua intervenção no debate teórico sobre o conceito de comunidade, afirma a impossibilidade da comunidade dentro dos parâmetros clássicos no contexto das sociedades globais contemporâneas, pela ausência da díade “liberdade e segurança”. No estudo aqui proposto, tomo como parâmetro a dimensão de espacialidade e subjetivamente, a dimensão do sentimento de pertença à determinada coletividade, parâmetros também associados à comunidade na literatura especializada (SPINELLI JÚNIOR, 2006).

A investigação feita sobre a comunidade de São Chico será apresentada de forma descritiva, destacando-se localização e acesso, aspectos históricos sobre a origem e o nome, aspectos socioeconômicos, sem perder de vista a construção material e simbólica que envolve a relação comunidade e escola, para os sujeitos que participam da pesquisa. Portanto, conta com as narrativas de pessoas da comunidade que nasceram e vivem até hoje em São Chico, que trazem na memória histórias vividas e passadas de pais para filhos.

A descrição sobre a escola traz a riqueza de detalhes que vem das vozes do grupo social da comunidade formado pelos professores, desde a origem da escola São Francisco, no contexto de comunidades rurais, no Brasil, passando pelas políticas educacionais no contexto atual, buscando compreender as experiências educativas que se constroem na relação escola e comunidade.

Algumas vozes de alunos da Escola São Francisco compõem o texto, na parte que descrevo sobre a comunidade, bem como, na parte sobre a escola. São vozes dos alunos do 6º ao 9º ano, retratadas no livro “Poemas do nosso povo”, e as produzidas por alunos e monitores do Programa Mais Educação, com o projeto “Vivenciando as nossas raízes”. Esse conjunto de materiais foi também associado a algumas imagens da comunidade e da escola para compor o presente capítulo.

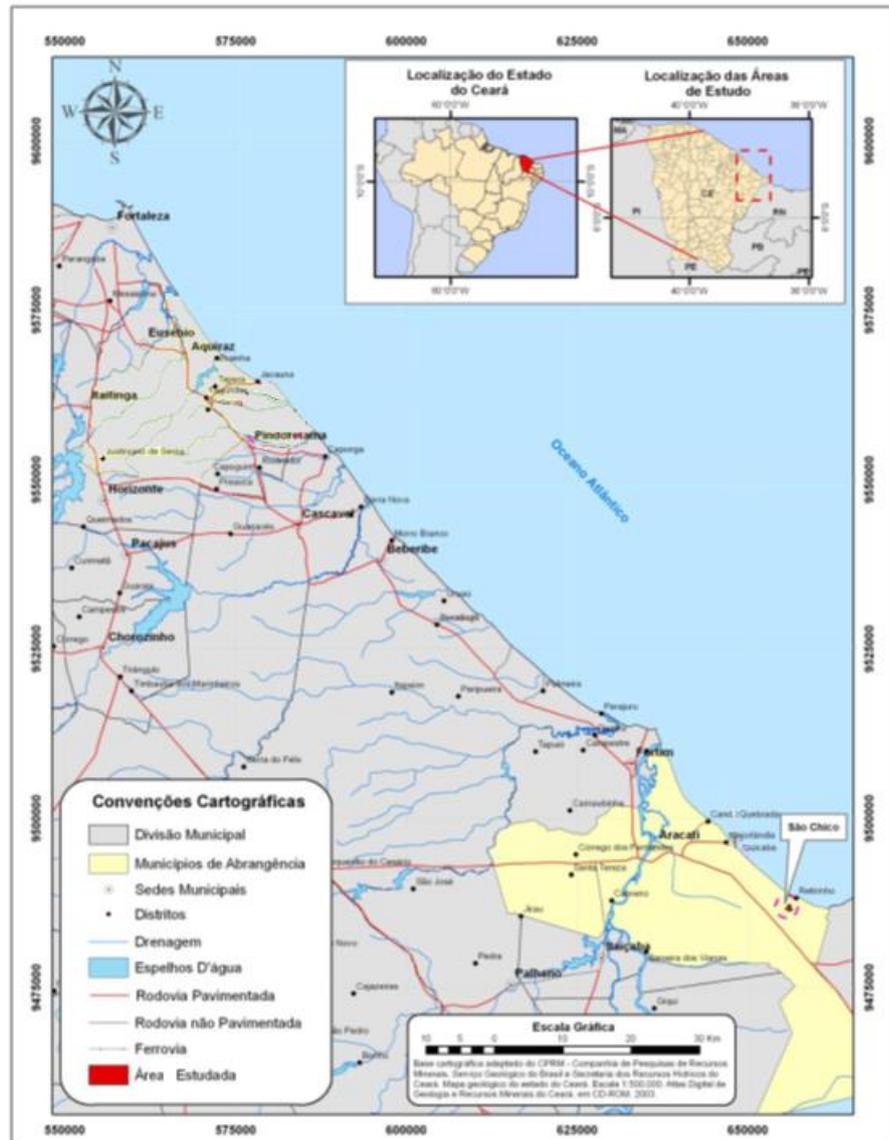
2.1 SÃO CHICO: LOCALIZAÇÃO, ORGANIZAÇÃO ESPACIAL E ORIGEM DO NOME

O São Chico

Meu lugar é o São Chico
E o estado o Ceará,
Terra seca, areia branca,
E um mar pra se banhar.
A paisagem do meu lugar
Não dá pra se comparar
Mesmo sendo clima seco
Sempre aqui vou morar.
No São Chico vou à escola
Com meus amigos pra estudar
E ao lado tem uma igreja
Que todos vão a rezar.
[...]

(Emmanuel Valente Maia. EEF SÃO FRANCISCO, [2015a]).

Figura 1 - Mapa indicando a localidade de São Chico – adaptado de Filipe Porto e Tiago Rodrigues.



Fonte: PORTO, (2013)

Como se pode ler, no poema, São Chico fica no Estado do Ceará, mais precisamente, está localizada na região litorânea leste do Estado, no município de Aracati, conforme indicação do mapa (Figura 1). A cidade (sede do município) está a uma distância média de 150 km de Fortaleza/CE e 90 km de Mossoró/RN - segunda cidade do Estado do Rio Grande do Norte. O acesso ao município, a partir de Fortaleza – a capital do Estado – pode ser feito pelas rodovias CE- 040 ou BR -116 até Boqueirão do Cesário/CE e depois BR - 304. Também é possível o acesso, utilizando-se de embarcações a vela e de pequeno calado. Em 2012, foi inaugurado o aeroporto Dragão do Mar, preparado para receber voos de aviões de grande porte.

A cidade é internacionalmente conhecida, por sua praia de Canoa Quebrada, atraindo diariamente turistas do Brasil e do mundo, o que explica a decisão política de construção de um aeroporto internacional em seu entorno.

Aracati, caracterizada por edificações antigas datadas do século XVIII, como: Casa de Câmara e Cadeia, Igreja Nossa Senhora do Rosário e Sobrado do Barão de Aracati que abriga o Instituto do Museu Jaguaribano, teve seu sítio histórico tombado em 2001, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Também foram tombadas edificações das ruas Coronel Alexanzito, Coronel Alexandrino, Coronel Pompeu e Santos Dumont (FARIAS, 2015).

Portanto, a sua arquitetura, guarda as marcas históricas do período colonial, no Brasil, sendo sua localização na foz do rio Jaguaribe, um fator que contribuiu para o desenvolvimento de atividade portuária, mercantil, produtora e exportadora durante o período das charqueadas, tornando-se o principal polo econômico da capitania Siará Grande. Foi elevada a vila em 24 de fevereiro de 1748, denominada Vila de Santa Cruz dos Barcos do Jaguaribe pelo Conselho Ultramarino e Vila Sede em 20 de junho de 1780. Tornou-se cidade através de lei provincial em 25 de outubro em 1842, quando governava o Ceará o brigadeiro José Joaquim Coelho (LIMA, 1979; XAVIER, 1994, apud FARIAS, 2015).

Esses elementos da história de Aracati não estão dissociados da história do Ceará e da história de São Chico, o lugar onde Emmanuel mora e quer morar, uma comunidade rural localizada a 25 km de Aracati. O acesso a ela se dá, principalmente e privilegiadamente, pela BR 304, na altura entre o km 70 e o km 71. Deste ponto, (Olho D`Água), caminha-se em torno de 3 km por uma estrada de barro, quando se avistam as primeiras casas, antiga vila de moradores do Sítio São Francisco. Nessas imediações, de um lado da via principal, uma capela e uma escola. Do outro, a sede da fazenda (Figura 2). A igreja e a escola, ambas, estão referidas no poema de Emmanuel. São construídas lá no alto, resguardadas, como peças de altar, tem algo em comum o nome do mesmo santo: São Francisco. Um patrimônio material, que simbolicamente, é “o cartão postal de São Chico”, como se refere o senhor Raimundo Nonato Reinaldo da Silva⁹, (seu Nonato). “São Chico antigamente era aquilo ali, aqui não tinha nada, só tinha mato”.

⁹ Entrevista concedida em 21 dez. 2015.

Para se ter uma ideia do que este cenário, este “cartão postal” como se reporta seu Nonato, representa para a comunidade, basta esse exemplo contado por ele. Tem um irmão que mora em Aracaju e passou vinte anos sem vir em casa. “Quando saiu daqui ainda era o São Chico antigo, quando ele voltou já tinha uma diferença e ele só conheceu que era o São Chico por causa da igreja e da escola”. Conta que quando seu irmão viu a igreja e a escola disse: “é, estou no São Chico, pode parar que vou descer”, e dispensou o taxista que o conduzia.

Figura 2 – Imagem do cenário da fazenda (esquerda), escola e igreja (direita) da comunidade de São Chico (2015).



Seguindo a estrada principal, que divide a fazenda, tem - se acesso às praias de Retirinho (sentido Norte a 2 km) e Fontainha (sentido Oeste a 4 km). Ou ainda, a praia do Toco, entre Retirinho e Fontainha, frequentada mais especificamente pelas pessoas dessas proximidades. Essa, jamais explorada, bastante frequentada pelos nativos de São Chico, por conta da pesca e da fonte de água doce que corre entre seus morros, sendo muito utilizada pelas mulheres para a lavagem de roupa. É uma praia de acesso não muito privilegiado, rodeada de morros altos o que talvez concorra para sua pouca exploração. Sobre as praias do litoral de São Chico, Bianca Letícia expressa seus sentimentos no poema a seguir.

As praias do meu lugar”

Da praia do Retirinho,
 Não tenho muito o que falar
 Grande azul e bonitinha,
 Com muitas pedras a admirar

Na praia da Fontainha
 Um lugar que não tem fim
 Lá tem muitas casinhas
 Mas bonitas mesmo assim

Já na praia do Toco
 Tem o morro do careca
 Só de pensar em subir lá
 Dá um cansaço nas pernas

Mas mesmo assim eu vou lá
 Pra ver os barcos chegando
 E as pessoas se banhar.

(Bianca Letícia. EEF SÃO FRANCISCO, [2015a]).

Oficialmente, Sitio São Francisco, popularmente e oficiosamente, São Chico. Maria Francisca Bernardo¹⁰ (Dona Fantica), nascida e criada em São Chico, em 10 de abril de 1946, conta que antes não existia São Chico, só existia Picada de Areia. Essa última fica localizada bem próxima às margens da costa, da praia de Retirinho. “O pessoal que vieram de Picada de Areia é que formaram a comunidade aqui no São Chico”. E quando fala das pessoas de Picada de Areia complementa: “essa semente de gente eu não sei de onde saiu, não sei se foi do Córrego, não sei se foi de Retiro Grande, num sei da onde foi só sei que já tinha esse povo pra acolá”. Quando a família Porto chegou explorando as terras, trazendo trabalhadores do Córrego, as pessoas de Picada de Areia “foram se encostando perto do sítio, fazendo suas casinhas de palha, trabalhando”. O que indica que São Chico foi surgindo nas imediações de currais e plantações, característica do surgimento das cidades no Brasil (MACEDO, 2012). O próprio sobrenome Porto é sugestivo de famílias de Portugal.

¹⁰ Conta que seus documentos foram “adulterados”. É que, com 16 anos, fez o registro civil, como se já tivesse 18 anos. E explica que quando se aproximava a época das eleições as pessoas que tinham 16, 17 e 18 anos eram levadas a Aracati para fazer a petição e tirar o registro. Foi o caso dela. Entrevista concedida em 12 dez. 2015.

Maria Francisca Bernardo ouvia seu pai dizer que aqui só tinha uma estrada [se referindo a um caminho, veredas] que vinha do Retirinho, passava no Olho D'Água, no Quinderé e descia para Aracati. Não tinha esse acesso de estrada que tem hoje. Passava muito retirante que vinha do Rio Grande, a pé, e subia na praia de Retirinho em busca de Jaguaruana, Aracati e Canindé. Certa vez, um retirante, por nome de “seu Chico”, pedindo esmola, com destino a Canindé, “fez rancho embaixo de uns pés de trapiá, ali pra cima, perto de um corredor que tem uma aguada”. Ele, acompanhado da mulher e duas filhas, trazia uma sanfona e reunia ao som da mesma, do canto e da dança de suas filhas, as pessoas do lugar. Atraídos por esses sons, as pessoas passaram, aos finais de semana, a frequentar o “som de seu Chico”. Vinham de Retirinho e Fontainha juntando pessoas para ir para o som de Seu Chico. “E depois que seu Chico foi embora, ficaram chamando Som Chico. Som significava a sanfona que o velho tocava. Foram modificando e ficou São Chico”.

Ainda conta Maria Francisca Bernardo que a família Porto, que morava no Córrego do Retiro, mandou corrigir essas terras, em busca de terra boa para produzir. O primeiro proprietário, Antônio Porto, não morava na fazenda, mas, plantava cana de açúcar e criava gado para fazer carne de charque e vender para Portugal. Seu filho, Raimundo Porto, quando se casou, veio morar em São Chico, explorou essas terras, e plantou cana de açúcar nos baixos e criou gado.

E as pessoas passaram a chamar São Chico de seu Raimundo Porto. Mas ele não gostava do apelido de São Chico. Construiu a igreja e colocou o nome do padroeiro de São Francisco, e botou Sítio São Francisco na terra que ele fabricou. E ficou São Chico e São Francisco. Uns começaram a chamar Sítio São Francisco e os outros, não se habituaram a chamar São Francisco e ficaram chamando Som Chico, Som Chico, São Chico, e por aí vai e até hoje ainda continua, Sítio São Francisco, São Chico, Som Chico, e o significado da história é essa (MARIA FRANCISCA BERNARDO¹¹, entrevista, 2015).

Por essas narrativas de Maria Francisca Bernardo, foi assim que o “som de seu Chico” foi se transformando em “Som Chico” que passou a “São Chico de seu Raimundo Porto” e só depois a “Sítio São Francisco”. Manuel Sebastião da Silva¹² (Seu Téo -102 anos), nascido, criado e residente em Picada de Areia, diz que a terra

¹¹ Entrevista concedida em 12 dez. 2015.

¹² Entrevista concedida em 19 dez. 2015.

em que mora foi herança de seu pai, adquirida com escritura passada por Antônio Porto (Pai de Raimundo Porto). Sobre essa história do “Som de seu Chico”, contada por Maria Francisca Bernardo, ele não sabe. Mas afirma:

Eu sei que o Francisco que tinha era um irmão meu. Que o finado Mané Luiz, meu sogro, morava ali nas bandas dos Picos, pra acolá e tinha uma sanfona. Ele trabalhava para seu Antônio Rosa um homem rico. Ele deixava a sanfona na casa de minha mulher. Mané Luiz chamava meu irmão de “meu Chico”. Dizia “meu Chico”, se você quiser tocar pode pegar minha sanfona. Aí o menino foi indo, foi indo, foi batendo, foi batendo e aprendeu, um irmão meu. Agora isso era chamado pra todo canto. O nome dele era Chico Bastião (MANUEL SEBASTIÃO DA SILVA¹³, entrevista, 2015).

A narrativa de seu Téo, pelo que se pode observar, guarda semelhanças com a de Maria Francisca Bernardo no que se refere a um sanfoneiro chamado Chico. Era a sanfona e o som de “seu Chico” ou de “meu Chico”, que chamava as pessoas e as reunia em um mesmo lugar. O mais interessante desta história é perceber que Sítio São Francisco, não substituiu São Chico. Prevaleceu a identidade que foi construída simbolicamente pelas pessoas que ali moravam. Basta observar a placa que fica na BR 304, na altura entre o km 70 e o km 71, indicando o acesso à comunidade, bem como, o endereço registrado nas contas de energia emitidas pela Companhia Elétrica do Ceará (COELCE). Davi de Brito Carneiro, aluno do 9º ano A, da Escola São Francisco, refere-se assim no seu poema sobre São Chico: “Esse é o meu lugar [...] onde aqui eu vivo e foi apelidado de São Chico”.

Figura 3 - Placa indicando entrada da comunidade do São Chico disposta na BR 304



¹³ Entrevista concedida em 19 dez. 2015.

Atualmente, para os órgãos oficiais, São Chico se divide em São Chico I, São Chico II. Na comunidade, algumas pessoas com as quais conversei, explicam que essa divisão “vem por conta de um baixio, uma lagoa. [...] porque São Chico inicia-se na igreja. [...] após a lagoa chama São Chico II. É como se fosse rua e bairro, sabe? São Chico II por ser mais distante chamamos de Japão” (LINDOMAR BATISTA DOS SANTOS¹⁴, entrevista, 2015). Com essa noção de organização do espaço, as pessoas da comunidade fazem referências espaciais denominando-as de: vila de moradores (em frente à fazenda), parte central do São Chico, os Corinhos e Picada de Areia, como se fossem bairros, que organizam o espaço local. Há um movimento organizado na comunidade sob a coordenação da Associação de Mulheres Batalhadoras de São Chico que está discutindo com o poder público, sediado em Aracati/CE, a possibilidade de nomear as principais vias de acessos, identificando-as como ruas, bem como, um projeto para a construção de uma praça pública. Lara, aluna do 7ºano B, intitulou seu poema: “A nossa comunidade” e na última estrofe escreveu assim:

[...]
 Voltando a minha rua
 Várias pessoas estão a passar,
 Boas, ruins, grandes e pequenas
 Isso dá até o que falar
 Porém na minha comunidade
 Não há discriminação
 Desse modo, todos nós
 Convivemos como irmãos.

(Lara. EEF SÃO FRANCISCO, [2015a]).

Pelo que se pode notar, a organização do espaço vai ganhando no imaginário das pessoas o modelo urbano. Enquanto isso é comum escutar a indicação de localizações tendo-se como pontos de referência: rua da quadra, Corinhos, Japão (em substituição à Picada de Areia, por estar mais distante), antiga vila de moradores, rua principal, bar da viúva, cemitério e vila nova (recém construída para abrigar, principalmente, pessoas que foram desalojadas de suas casas em Fontainha pelo avanço das marés). Nesse passeio pelo espaço com suas formas de organização, Lara faz referência a “comunidade onde se convive como irmãos”. No

¹⁴ Entrevista concedida em 30 jun. 2015.

entanto, reconhece que suas ruas, “boas, ruins, grandes e pequenas, dão até o que falar”. Eu imagino que esteja se referindo à organização do espaço invisível aos olhos de quem apenas passa em sua via principal. Quem tem oportunidade de adentrar em seus espaços, para além da via principal, há de observar o aglomerado de casas que estão localizadas muito próximas umas das outras, sendo alguns acessos feitos por becos, que atravessam os próprios quintais, principalmente, na parte de São Chico I.

O que explica essa situação? A grande maioria dos moradores não tem documentação de posse da terra, portanto, não se vende e não se compra a terra, que foi adquirida, para uns, como pagamento pelo tempo de serviço na fazenda; para outros, como barganha, em troca de voto. Daí a distribuição para alguns, injusta, principalmente, para aqueles que de boa-fé, cercavam apenas o suficiente para uma “barraca”, onde morar. A família foi crescendo e construindo nos espaços dos quintais dos seus familiares. Contam os moradores que as pessoas chegavam e falavam um pedaço de terra para construir sua casa, a quem da família Porto estivesse no comando das terras, e logo autorizava, sem estabelecer parâmetro de tamanho, localização, com a exigência, que fosse para morar e não para vender, e, na condição que a construção da casa fosse de taipa coberta de palha. Isso no contexto dos anos 70, quando a fazenda foi vendida pela família Porto.

Em vários dos poemas, aos quais já me referi e em outros mais, a expressão “meu lugar” é muito recorrente. Traz um sentimento de pertencimento a um espaço determinado, delimitado pelas relações de quem mora e quer sempre morar. No poema de Aparecida Medeiros, 8º ano B, “Meu lugar”, foi expresso assim: [...] “aqui tudo é muito calmo/ e não há violência /vivemos de portas abertas/ pois a paz dá a sua presença”.

Os sentimentos de Lara e de Aparecida sobre a comunidade de São Chico trazem traços de uma identidade “comunitária”, construída por laços de família, pela confiança ainda existente entre as pessoas, a inexistência de casos de violência praticados por pessoas do lugar, a pouca incidência de casos de drogas, o respeito pela propriedade do outro, a solidariedade, como valores que são conservados. No entanto, a velocidade das mudanças ocorridas na comunidade, nos últimos dez anos, impacta mais do que as mudanças em décadas anteriores.

Figura 4 – Imagem da Comunidade de São Chico capturada de cima da caixa d'água.



Fonte: Programa Mais Educação

São mudanças que representam melhores condições de infraestrutura para a população, como acesso à energia elétrica, água encanada, telefonia celular, calçamento nas vias de acesso principais, construção de banheiros nas residências e o serviço de transporte diário, concomitante com a ampliação dos serviços públicos de saúde, a partir da reinauguração do posto de saúde, a ampliação dos serviços públicos de educação, a partir do aumento da oferta da educação infantil e da assistência social, com a reforma e ampliação do Centro de Referência Social (CRAS). Tem crescido também a iniciativa privada em torno do pequeno comércio com várias bodegas, um mercadinho, uma padaria, lanchonetes e bares, motivados pelo crescimento de emprego em massa, nas fazendas de melão circunvizinhas. Também é visível mudanças na arquitetura das casas, passando as residências a serem construídas com tijolos e telhas, sendo os muros erguidos nas residências e nos prédios públicos, delimitando o espaço comunitário.

Paralelamente, observa-se a entrada de capital estrangeiro na exploração de energia eólica, também, nas obras do Estado, a exemplo, da construção da caixa d'água na comunidade com recursos do governo Alemão. (Figura 5). Outro exemplo, é a impressão do livro "Poemas do nosso povo", obra dos alunos da EEF São Francisco, cujos recursos, projeto gráfico e diagramação foram realizados pela

empresa “Energia dos Ventos”, responsável pelo complexo eólico de Aracati¹⁵, como projeto de responsabilidade social da empresa.

Figura 5 – Caixa d’água construída com recursos do governo brasileiro e do governo alemão.



Fonte: Programa Mais Educação

2.2 SÃO CHICO: ASPECTOS POPULACIONAIS E SOCIOECONÔMICOS

“A família”

Minha família é feliz
 Por aqui sempre está
 Igual todas as outras
 Tem defeitos sem negar
 Somos todos felizes
 Por ter onde morar
 Nós moramos no São Chico
 Em uma casa muito bela
 Perto de uma fazenda
 Com muitas flores amarelas
 Eu estudo em uma escola
 Que muito colaborou
 Foi a partir de seus ensinamentos
 Que me possibilitou
 A criação desse poema
 Que fiz com tanto amor.

(Sara Passos. EEF SÃO FRANCISCO, [2015a]).

¹⁵ Sobre o Complexo Eólico de Aracati ver o Relatório Técnico de Impacto Ambiental – Rima, [s/d].

Sara refere-se às pessoas de São Chico, como “pessoas felizes”. De fato, as pessoas de São Chico são alegres, acolhedoras, prestativas, comunicativas, falam de suas histórias de vida com muita facilidade. Essa observação vem exatamente aqui, onde passo a tratar de dados estatísticos que por si só não comportam a riqueza das histórias contadas. De acordo com o senhor José Newton Serra, Técnico de Informática, Geografia e Estatística do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em Russas/CE, a localidade de São Chico, atualmente, está dividida em dois setores: 44 e 45. No senso de 2010, foi registrada no primeiro setor, a existência de 60 domicílios com 257 pessoas residentes (4,28 pessoas em média, por domicílio) e, no segundo, 238 domicílios, com 1.040 pessoas residentes (4,37 pessoas em média, por domicílio). Ao todo, foram contabilizados 298 domicílios e 1.297 moradores, no senso de 2010.

A pirâmide etária da população residente, por sexo, demonstra que a população do setor 44 é formada por pessoas de 0 a 4 anos até 95 a 99 anos. Sendo que, de 70 a 74 anos em diante, são poucos, os homens e as mulheres. A maior parte se enquadra na faixa etária de 0 a 4 anos até 65 a 69 anos, com um número maior de homens do que de mulheres, embora esse dado não seja uma constante em todas as faixas etárias.

Quanto ao setor 45, a pirâmide etária da população residente por sexo, demonstra uma população formada por pessoas de 0 a 4 anos até 90 a 94 anos. Na faixa etária de 65 a 69 anos em diante, são poucos os homens e as mulheres, embora se perceba um leve predomínio do sexo feminino. É uma população predominantemente de pessoas de faixa etária entre 0 a 4 anos até 60 a 64 anos. A pirâmide simboliza certa simetria entre o número de homens e mulheres em quase todas as faixas etárias, neste setor. Pelos dados, é possível perceber que a população de São Chico em sua maioria ainda é muito jovem.

A Companhia de Água e Esgoto do Ceará (CAGECE), com a finalidade de implantar o serviço de abastecimento de água encanada, realizou por intermédio da Fortal Empreendimentos, uma empresa a seu serviço, vinculada ao setor de Gerência de Acompanhamento dos Programas e Empreendimentos (GEAPE) – Programa de Saneamento Básico Ceará II – kfw II, no período de março/2013 a

maio/2014, uma pesquisa *ex ante*¹⁶, sob a responsabilidade de Lorena Mendes Forte¹⁷ – Profissional de Educação Ambiental II.

Esta pesquisa, realizada em São Chico (sem a separação por setor), apresenta um total de 411 imóveis, e foram entrevistadas 327 pessoas, representando o número de famílias existentes. Nas entrevistas, foram coletados dados sobre os seguintes aspectos: informações sobre a família, situação habitacional, abastecimento de água, esgotamento sanitário, resíduos sólidos e associativismo.

As variáveis pesquisadas no item informações sobre a família são relativas a gênero, escolaridade, renda familiar e fonte de renda. Foram identificadas 1.270 pessoas, sendo 52% homens e 48% mulheres. Das 1.270 pessoas, a escolaridade de 51% delas corresponde ao ensino fundamental, 18% ao ensino médio, 7% a educação infantil, 1% ao ensino superior e 22% não são alfabetizados. Pela sua finalidade, a pesquisa não traz maiores informações sobre a escolarização, buscando apontar, por exemplo, a escola onde as pessoas estudaram. No entanto, é muito raro encontrar entre os nativos, pessoas que não tenham passado parte de sua vida escolar na Escola São Francisco. Inclusive, a maioria dos que estão a ensinar na escola, que são da comunidade, já passaram por ela, na condição de estudantes.

Na variável renda familiar, das 327 pessoas entrevistadas, 61% afirmaram ser a renda familiar \leq a 1 salário mínimo, 32% \leq a 2 salários mínimos, e 7% $>$ que 2 salários mínimos. São 481 pessoas com renda nas famílias entrevistadas, com as seguintes fontes: agricultura 29%; projetos sociais 25%; aposentadorias 20%; outras fontes 14%; pesca e cia 10%; pecuária 1% e artesanato 1%.

Quanto à situação habitacional, das 327 pessoas entrevistadas 93% afirmam morar em casa própria, 7% em casa cedida e 1% alugada. A fonte de abastecimento de água, na maioria das casas, vem de chafariz e de poço, sendo utilizada para consumo humano, sem o devido tratamento. A filtragem da água é feita por apenas 7% das famílias, 99% não possui água encanada e 98% não paga a água que consome.

¹⁶Ex ante é uma expressão em latim que significa algo baseado em prognóstico e em suposição, sendo fundamentalmente, subjetivo e estimativo.

¹⁷ FORTE, Lorena Mendes. Dados ex-ante São Chico.pdf. Mensagem pessoal. Mensagem recebida por auxilia.ac@gmail.com em 09 mar. 2015.

Em se tratando do esgotamento sanitário, 69% dos entrevistados afirmam que em casa possui banheiro. Destes, (o que corresponde a 226 pessoas), a composição do banheiro com vaso sanitário, pia e chuveiro, apenas 18% o possui. Sendo 72% dos banheiros compostos apenas pelo vaso sanitário. Para o esgotamento sanitário, foram identificadas 226 fossas elementares (52%) e 205 (48%) a céu aberto. O lixo, para a maioria, é destinado à queima, como também há os que optam por enterrá-lo.

Quanto à prática do associativismo, São Chico possui duas associações, sendo uma denominada de Associação de Moradores de São Chico e Adjacências e a outra Associação de Mulheres Batalhadoras do São Chico. Por esta pesquisa, (FORTAL Empreendimentos) das 327 famílias entrevistadas, 70% afirmam não participar de nenhuma das associações. Apenas 23% das famílias são associadas e 7% participam apenas de eventos e reuniões. 9% disseram que percebem o trabalho da associação como ótimo, 13% bom, 6% regular e 5% insuficiente. 68% optaram por nenhuma alternativa.

Para além do que traduz os dados estatísticos, busquei conhecer as atividades laborais da comunidade. Contam os moradores, que, as primeiras atividades laborais das mulheres estavam associadas ao feitiço de tranças e chapéus de palha. Depois da palha apareceu o labirinto. Quando Ruperto Porto vendeu o sítio e as firmas que nele se instalaram passaram a cultivar cajueiros e a explorar o caju e a castanha, as mulheres abandonaram o labirinto. As mulheres, os homens e as crianças passaram a trabalhar na colheita da castanha, e a partir daí foi quando a situação começou a melhorar em termos econômicos, mas, o trabalho em si era muito pesado, muito sacrificado. Houve um tempo (anos 80 sob o domínio da empresa CASCAJU) em que fizeram um projeto para o plantio de cajueiro precoce e cortaram todo o cajueiro nativo, porque a castanha do cajueiro precoce era mais valorizada. No entanto, a falta de chuvas e a seca, não permitiu que os cajueiros prosperassem acabando com a safra do caju. Não tem mais safra de castanha de caju, como antes, conforme Maria Francisca Bernardo em entrevista, (2015).

O atual responsável pela fazenda, conta que de fato o projeto do cajueiro precoce realizado pela empresa CASCAJU não foi próspero como se esperava. Atualmente, o interesse maior está no projeto de energia eólica. Esta é uma característica de mercado crescente no Brasil, com investimento de recursos

estrangeiros e que tem crescido muito no Estado do Ceará. A fazenda atualmente tem em média, 600 cabeças de gado, investe na reprodução de mudas de cajueiro precoce, mantem a colheita da safra da castanha e recebe os royalties da Petrobras nas terras da Fazenda Belém.

Segundo José Eudes¹⁸, (agente de saúde da comunidade) a economia de São Chico hoje é sustentada pelo trabalho de agricultura nas firmas,

[...] temos a CASCAJU que é uma mãe, temos os melões em Cacimba Funda que é outra fonte de renda muito boa. São cinco ônibus todos os dias, e muita gente trabalhando, é outra história (Entrevista, 2015).

Diz que antigamente as coisas eram mais precárias porque os moradores viviam do trabalho no sítio. “[...] sítio a gente sabe era totalmente diferente. Hoje eles têm o seu trabalho, hoje eles ganham melhor, começam a se organizar na questão da moradia, na questão da organização familiar”.

Pelo exposto, é possível perceber que São Chico é uma localidade com um aglomerado de pouco mais de 1.200 pessoas, (1.297 senso de 2010 e 1.270 pesquisa ex-ante Fortal Empreendimentos, 2013), distribuídas em torno de 330 famílias (297 senso de 2010 e 327 pesquisa Fortal Empreendimentos, 2013). As fontes de renda familiar são muito restritas, sendo os projetos sociais (25%) e aposentadorias (20%), as maiores fontes de renda. 29% tem como fonte de renda a agricultura, e 10% a pesca e cia. As fazendas de produção de melão e de castanha de caju em outras localidades entre 25 a 30 KM de São Chico, são as grandes empregadoras da mão de obra agrícola da região.

A grande maioria da população mora em casa de tijolo, mas carece de serviços de abastecimento de água (conforme a pesquisa antes da chegada do abastecimento pela CAGECE), esgotamento sanitário, coleta e tratamento dos resíduos sólidos. Há o fornecimento de energia elétrica por parte da COELCE e o serviço de telefonia existente é oferecido por operadoras de telefonia celular, antes feito por telefone público. O abastecimento de energia elétrica chega a todas as residências, mas, a iluminação pública atende apenas parte de algumas vias principais. A comunicação da comunidade com o mundo via antena parabólica, permitindo o acesso aos canais de televisão, hoje já se ampliou com o uso também

¹⁸ Entrevista concedida em 13 dez. 2015.

da internet, que segundo Wesley Batista (morador de São Chico), em 2007, ainda não era possível.

Em termos de serviços públicos nas áreas da saúde, assistência social e educação, São Chico conta com uma Unidade Básica de Saúde, um Centro de Referência e Assistência Social e uma escola pública. Esta última funciona, parte, em prédio próprio, para o atendimento do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e, parte, em uma casa mais distante do prédio da escola, para o atendimento às crianças da creche à educação infantil.

Os moradores de São Chico apresentam uma identidade religiosa muito marcante, quer seja pela presença da igreja católica, que tem como padroeiro São Francisco, quer seja pela presença de igrejas evangélicas, num total de quatro congregações. A religião protestante chegou à comunidade, trazida pela senhora Zuila da Silva Batista, há 25 anos evangélica, dando início a prática da religião evangélica na comunidade (EEF SÃO FRANCISCO, [2015b]).

Figura 6 - Igrejas evangélicas presentes na comunidade do São Chico



Fonte: Programa Mais Educação

Situando a história da ocupação do “Siará Grande”, no período da colonização, dizimando ou miscigenando o indígena puro, dando lugar ao mestiço (PORTO, 2013), era de se esperar que a comunidade de São Chico, tivesse fortes laços com a igreja católica, mas, também, conservasse as origens da espiritualidade do povo mestiço. Conforme a pesquisa dos alunos da escola feita na comunidade, há, em São Chico, também a prática da umbanda.

Na entrevista feita com o senhor Antônio Francisco da Silva foi esclarecido que Umbanda mais conhecido como Macumba é uma forma de espiritualidade onde o médium recebe espíritos curandeiros ou conforme a mediunidade da pessoa e é muito cultuada na Bahia e no Maranhão. O centro de umbandismo está localizado a 1 quilometro do centro da comunidade de São Chico próximo da casa de dona Luciana. Esse método é utilizado para cura de pessoas da comunidade e afastamento de espíritos, são importantes para essa celebração 13 de agosto e 12 de outubro (EEF SÃO FRANCISCO, [2015b], p.31).

Figura 7 – Centro de Umbandismo (Caboclo Arranca Toco) Pai de Santo Raiane



Fonte: Programa Mais Educação

Segundo dados levantados na comunidade, a igreja católica foi erguida na década de 1950, por Raimundo Porto, atendendo a uma promessa feita por sua esposa. Entre as festas religiosas da igreja católica, é celebrado o mês de maio com novenas nas casas e a coroação de Nossa Senhora de Fátima, em outubro, tem a celebração da festa do padroeiro com novenas, missa campal, teatro e realização de leilão. Outro momento celebrado nas ruas da comunidade é o espetáculo da via sacra na semana santa. Há pessoas jovens engajadas na vida religiosa da comunidade, que tem conseguido expressar através do teatro, sua manifestação de fé, mas, nada se compara ao que as pessoas mais antigas relatam sobre as tradições do pastoril, que se tinha antes (EEF SÃO FRANCISCO, [2015b]).

Figura 8 – Imagem externa e interna da igreja católica da comunidade São Chico.



Fonte: Programa Mais Educação

Figura 9 - Celebração da coroação de Nossa Senhora de Fátima na comunidade.



Fonte: Programa Mais Educação

O lazer fica por conta das atividades na quadra poliesportiva que, pela Lei 197/2007, assinada pelo prefeito à época, foi denominada de “Ruperto Cavalcante Porto”, em 09 de agosto de 2007. Os banhos de mar, o jogo de bola, o encontro com os amigos, nas praias de Retirinho e Fontainha, movimentam os finais de semana e feriados, atraindo a população. As pessoas ainda se aglomeram na rua principal, onde se mantêm reunidos para conversas informais, cena muito comum, principalmente, na parte da noite. Há também o Bar da Viúva que realiza festas em datas específicas, atraindo a população.

Figura 10 - Imagem da quadra poliesportiva localizada na comunidade São Chico.



As mudanças observadas hoje na comunidade, ainda contrastam com o quadro de pobreza da população. No entanto, comparando a realidade atual com décadas anteriores, todos são unânimes em dizer que a comunidade São Chico não é mais a mesma. Cláudio Batista da Silva¹⁹, residente em São Paulo, com quem tive oportunidade de conversar, por ocasião de uma visita que fez a sua família recentemente, relatou que de 1990 para cá, essa é a terceira vez que vem visitar os familiares. A primeira foi em 1998 e a segunda em 2007. Afirma que morar em São Chico até a década de 1990 era uma morada “um tanto dificultosa, as famílias eram numerosas, pai, mãe e cinco ou seis irmãos e o trabalho que tinha era a lavoura, roça e a colheita do fruto do caju e a castanha”. Quando veio, em 1998, comenta: “Vi um avanço em algumas casas que outrora eram de paredes de palha de coqueiro e cobertas com a mesma palha, já existiam casas de alvenaria, casas de tijolos [...]”. Diante das lembranças em sua memória afirma: “Lembro bem da casa do tio Toinho e também da casa da minha tia Mariinha que já eram de tijolos e algumas mais que também já estavam na mesma composição” (Entrevista, 2015). É importante observar que Claudio está se referindo aos finais dos anos 1990, contexto em que a fazenda já pertencia à empresa CASCAJU.

Em 2007, quando voltou à comunidade, “já existia bico de luz e, por incrível que pareça, uma mangueira de água, sendo que em 1998 eu tenho até fotos, eu

¹⁹ Entrevista concedida em 12 dez.2015.

tenho uma foto eu carregando água ainda em latas de querosene”. É que as pessoas foram melhorando a condição e todos foram cavando poço próprio em suas residências. O poder público também instalou chafariz em alguns pontos da comunidade. No começo, a água era de cacimba (CLÁUDIO DA SILVA BATISTA²⁰, entrevista, 2015).

Edleuza Maria Ferreira do Nascimento, atual diretora da escola, diz que de 1990 para cá, São Chico evoluiu demais. As casas eram de palha, “a estrada era na areia, [...]”. Para ir para Aracati tinha que ir a pé até o Olho D’água, por falta de transporte que circulasse diariamente. As crianças trabalhavam com os pais apanhando castanha nos cajueiros. As pessoas não passavam fome, mas tinha pobreza sim. “[...] o peixe lá na praia, eu lembro que os meninos juntavam e distribuía, mas hoje a gente não ver mais isso” (Entrevista, 2015).

2.3 SÃO CHICO: ASPECTOS DE SUA HISTÓRIA

Pelos relatos anteriores, já é possível perceber que a família Porto exerceu grande influência na vida da comunidade de São Chico. Detentora de grandes extensões de terras, encontrei em Carbogim (2013, p.87) que em 1700, a família Porto fundou a fazenda Retiro Grande, tendo como primeiro feitor Sr. Balduino Rodrigues Braga. Essa história da ocupação das terras no litoral cearense está diretamente relacionada ao período colonial, como já sinalizei anteriormente.

Sobre a história da capitania do “Siará Grande”, encontrei, em Porto (2013), importante contribuição para a compreensão da formação da sociedade cearense, a partir de suas análises sobre os elementos arcaicos e contemporâneos que configuram a resistência e a reinvenção da tradição popular no imaginário do povo cearense. O seu trabalho empírico, mesmo não tendo sido realizado na comunidade de São Chico, ele traz elementos do lugar, quer seja pela escuta das memórias de pessoas que lá moraram e da memória da própria autora, conforme relata na introdução do seu trabalho de tese:

Os primeiros sete anos de minha vida foram passados em uma comunidade rural cearense, o sítio São Francisco, então propriedade da família de meu

²⁰ Entrevista concedida em 12 dez. 2015.

pai. Foi uma infância povoada pelos personagens das histórias que ouvia contar, nas noites sem eletricidade e sem televisão: lobisomens correndo nas matas, meninos pagãos enterrados debaixo de juazeiros, o menino perdido que virou santo. As narradoras eram as mulheres, moradoras do sítio que ajudavam minha mãe nas tarefas domésticas. A essa literatura ouvida nos primeiros anos logo se juntaria a outra, dos livros, que se tornariam os companheiros de toda uma vida (PORTO, 2013, p. 10).

Entre essas e outras memórias, descubro que o domínio das terras da família Porto, na região oeste do litoral do Ceará, entre Aracati e Icapuí, tem raízes desde a região serrana do estado, pois Porto, ao selecionar nos seus estudos, o conto: “A casa” de Natércia Campos, e não localizando o ano em que a casa foi construída, deduz pela sua localização, na região serrana do Estado do Ceará, (Meruoca), e a referência ao cultivo de café, que: “Sendo assim, a casa teria sido construída entre o final do século XVII e o início do século XVIII”. E intervêm:

E nesse ponto inevitavelmente acrescento à narrativa a minha própria memória, pois meu avô plantou e comercializou café na serra da Meruoca até a segunda metade do século passado, o que me leva a supor que esse cultivo se mantém até os nossos dias, embora não tendo mais um papel relevante na economia do Estado (Id, p.143).

Em São Chico, Raimundo Porto encontrou solo fértil e clima propício ao cultivo de mandioca, algodão, caju e criação de ovinos, bovinos e caprinos. Na sede da fazenda, localizada em frente à igreja e a escola, existia fábrica de descaroçar algodão, casa de farinha, fábrica de cachaça, conforme Raimundo Nonato Reinaldo da Silva²¹ (entrevista, 2015). Segundo os moradores mais antigos, a telha e os tijolos da igreja foram produzidos na fazenda.

Para se ter uma ideia do poder que a família Porto exercia na região de Aracati até Icapuí, registra-se que Ruperto Cavalcante Porto (grande fazendeiro da região, um dos herdeiros de Raimundo Porto) foi prefeito de Aracati por duas vezes, de 1958 a 1962 (União Democrática Nacional - UDN) e de 1966 a 1970 (Aliança Renovadora Nacional - ARENA). Antes, havia ocupado a cadeira de vereador em 1954. Quando resolveu vender as terras, conta Maria Francisca Bernardo²², que primeiro vendeu a fazenda Belém e Retiro Grande e depois o São Chico pro Simon, um americano. “E o Simon, pouco vendeu pro Ernandes Viana que fez fábrica de

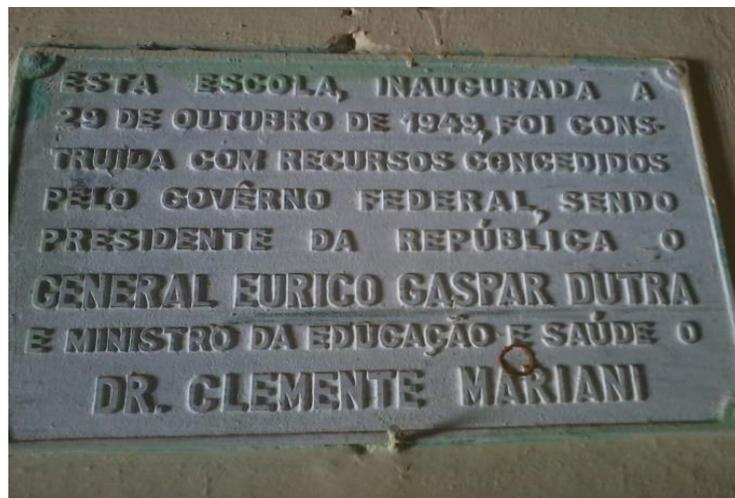
²¹ Entrevista concedida em 21 dez. 2015.

²² Entrevista concedida em 12 dez. 2015.

doce e suco de caju e ajeitou muita coisa ali”. Atualmente, a fazenda Belém, Retiro Grande e o sítio São Francisco pertencem a empresa CASCAJU, do grupo Edson Queiroz. Antes, pertenceu à empresa MARSA (MARIA FRANCISCA BERNARDO²³, entrevista, 2015).

2.4 A ESCOLA NA COMUNIDADE: SUA ORIGEM, SEUS PROFESSORES E FORMAS DE ORGANIZAÇÃO

Figura 11 - Placa fixada na Escola São Francisco indicando a data de sua inauguração em 1949



Fonte: Programa Mais Educação

A placa acima, fixada em uma sala de aula da Escola de Ensino Fundamental São Francisco, documenta que a Escola inaugurada a 29 de outubro de 1949, foi construída com recursos do Governo Federal, sendo Presidente da República o General Eurico Gaspar Dutra e Ministro da Educação e Saúde Dr. Clemente Mariani. Observo no Projeto Pedagógico da Escola (2015c), a informação que, a escola foi denominada à época de Escola Rural Sítio São Francisco. Verifiquei também em Atas de Resultados da Escola que já foi denominada de Escola de 1º Grau de São Francisco, certamente, no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1971, quando a escola primária e o ginásio foram fundidos e denominados de ensino de 1º grau. No contexto da LDBEN 9394/96, a escola foi criada pelo Decreto 63/97, assinado pelo prefeito de Aracati à época, José Hamilton Saraiva Barbosa com o nome de Escola de Ensino Fundamental São Francisco.

²³ Ibidem.

Atualmente, delimitada por um muro à sua volta, com as inscrições que a identificam Escola de Ensino Fundamental São Francisco, em complemento ao nome, de um lado lê-se: SEDUCA – Secretaria de Educação do Aracati – “Educação, o nosso maior patrimônio” e, do outro, Governo Municipal de Aracati – “Administrando com todos”, slogan do projeto que elegeu o prefeito atual.

Figura 12 – Fachada da Escola de Ensino Fundamental São Francisco (2015)



Talvez, poucos são os que sabem que nem sempre foi assim. Conta Maria Francisca Bernardo, que antes da escola, os filhos dos trabalhadores da fazenda já estudavam. A aula acontecia no alpendre da casa de Raimundo Porto.

Eles fechavam a porta da área, uma porta larga, verde, né, fechava a porta da área que dava acesso pra dentro de casa e nós ficava ali naquele pátio só ali. Não tinha recreio, não tinha nada. [...]. As professoras que ele trazia ensinavam na casa dele como tive na carta de ABC, na casa dele, e as professoras moravam na casa dele: dona Jacira. E Zé Maria alcançou uma dona Isaura, eu não alcancei essa dona Isaura, mas meu marido que é mais velho que eu um pouco ele alcançou essa dona Isaura (MARIA FRANCISCA BERNARDO²⁴, entrevista, 2015).

Ressalta ainda o respeito que as crianças de antigamente tinham pelos mais velhos e principalmente pelos ricos. E acrescenta: “E não eram só as crianças não, os adultos também”. Isso para dizer que nem água eles pediam pra beber, quando estavam em aula. “A água era servida pela empregada que vinha deixar uma

²⁴ Entrevista concedida em 12 dez. 2015.

quartinha d'água em cima de uma mesinha com copo, lá na área". O respeito do qual fala Maria Francisca Bernardo nada mais era que sinônimo de obediência, de subserviência que está na base do modelo civilizatório de brancos sobre negros e índios no Brasil. Afirma.

Saí do alpendre da casa de Raimundo Porto pra escola. Ele disse que tinha entrado em contato com Virgílio Távora²⁵ e Virgílio Távora tinha (isso foi em 48 eu estava com 2 anos de idade) prometido fazer uma escola aqui no São Chico (MARIA FRANCISCA BERNARDO²⁶, entrevista, 2015).

A passagem por essa história da escola na comunidade de São Chico é marcada por contextos políticos, econômicos e sociais da história da sociedade brasileira que perpassam as décadas de 1950, 1970 e 1990. Sem pretensões de entrar na discussão sobre os sentidos que o termo "rural" sofreu no processo de desenvolvimento econômico no Brasil, o fato é que,

é somente a partir da década de 1930 e, mais sistematicamente, das décadas de 1950 e 1960 do século XX que o problema da educação rural é encarado mais seriamente — o que significa que paradoxalmente a educação rural no Brasil torna-se objeto do interesse do Estado justamente num momento em que todas as atenções e esperanças se voltam para o urbano e a ênfase recai sobre o desenvolvimento industrial (DAMASCENO; BESERRA, 2004).

Isso significa que para pensar a vocação agrícola no país, não se podia fazer diferente do que propusera o imperialismo americano, pós-segunda guerra mundial, com relação ao desenvolvimento industrial. Nesse sentido, as políticas voltadas para a modernização do campo incluíram a implantação de vários projetos agrícolas para a educação rural que não tiveram os resultados esperados. O quadro de desigualdade social num país em transição entre a vocação agrícola e industrial, aglomerados rurais e urbanos, gerou em contrapartida, mobilizações das populações rurais vítimas da política de modernização. Esta contradição impulsionou a articulação dos movimentos sociais, dos partidos políticos e da igreja em favor de uma educação diferente do modelo imperialista. Daí surge "a influência da pedagogia de Paulo Freire que vai, depois, influenciar uma das tendências acadêmicas do estudo do rural: a da educação e movimentos sociais no campo" (DAMASCENO, 1992 apud DAMASCENO; BESERRA, 2004).

²⁵ Deputado Federal, de 1951-1959; 1976-1971; Ministro dos Transportes 1961-1962; Governador do Ceará 1963-1966; 1979-1982; Senador 1971-1979; 1983-1988. Partido: UDN, ARENA, PDS.

²⁶ Entrevista concedida em 12 dez.2015.

Esse parêntese é para contextualizar a política nacional sob a influência dos organismos internacionais desde a década de 50. A chegada da escola Rural Sítio São Francisco na comunidade de São Chico, reservadas as suas particularidades, está situada nesse contexto mais amplo. Conforme os depoimentos de Maria Francisca Bernardo²⁷ a escola foi um momento marcante na vida da comunidade. “Nós viemos pular, brincar e tudo, quando nós passamos para o salão. Nós chamávamos salão porque era um espaço grande”. Conta ainda que no salão se fazia festa de casamento, festa de São João, “Lá na escola, naquela escola, [...], mas era pouca gente. Não era essa multidão que tem hoje não”. Quando tinha casamento, as pessoas contratavam bandas de música de Aracati, “aqueles sanfoneiros e a gente passava a noite dançando. Tudo tranquilo no maior respeito. Tinha moral”. Maria Francisca Bernardo fala de um tempo em que a escola era o espaço onde funcionava a aula e as festas da comunidade, de um tempo onde na escola havia uma sala de aula, um salão e uma casa para a professora (Entrevista, 2015).

Quando se refere à Escola São Francisco, nos dias de hoje, diz assim: “Hoje em dia tá tudo fechado. [...] porque os políticos começaram a dividir, a fazer quartim pra qui, quartim pra acolá, mas aquilo era uma extensão grande”. Na verdade, o que ela não consegue perceber é que isso é fruto da política educacional dos anos 1990, quando surge a nucleação das escolas, política voltada para as escolas rurais, no sentido de fechar parte delas, concentrando o maior número possível de alunos em uma mesma escola. Isso se torna possível com a implantação do FUNDEF, política de financiamento da educação fundamental permitindo que os municípios adotassem o sistema de transporte escolar para atender as crianças da zona rural.

Segundo a Resolução 396/2005, do Conselho de Educação do Estado do Ceará (CEEC), que dispõe sobre a nucleação de escolas públicas estaduais e municipais do Ceará, a Escola de Ensino Fundamental São Francisco, é denominada Escola-Pólo. A referida Resolução nos termos do Art. 2º,

entende por nucleação a reorganização do parque escolar público, concentrando várias escolas sob a coordenação unificada de uma que será denominada de Escola-Pólo, garantidas a qualidade e a eficiência da gestão (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ, 2005)

²⁷ Entrevista concedida em 12 dez. 2015.

Define, no artigo terceiro, os objetivos da nucleação:

- 1 – Aumentar a possibilidade de oferta progressiva e integrada da educação infantil (pré-escolar) e do ensino fundamental;
- 2 – Facilitar a ação da coordenação pedagógica;
- 3 – Racionalizar o uso de recursos didático-pedagógicos;
- 4 – Promover maior eficiência à gestão escolar;
- 5 – Racionalizar a oferta dos serviços educacionais;
- 6 – Reduzir o número de escolas e salas de aula isoladas;
- 7 – Melhorar a qualidade da aprendizagem;
- 8 – Conferir legitimidade aos estudos realizados.

No processo de nucleação deve ser levada em conta a cooperação entre a rede estadual e municipal e particularmente, os estabelecimentos de ensino urbanos e rurais; a fusão ou desativação de escolas; a racionalização de custos; a manutenção de escolas próximas das residências dos alunos, particularmente, nas zonas rurais, dentro do possível. Ainda a garantia para a Escola-Pólo “das condições exigidas para uma escola digna, dotando-a de quadro de pessoal habilitado, secretaria escolar e demais recursos necessários a uma boa gestão” (Art. 4º).

Observo, no art. 8º, nove incisos, que definem o que uma unidade nucleada deve dispor para atender aos objetivos dispostos no Art. 3º. Entre eles, passo a destacar aqui apenas os que se referem às instalações físicas:

- I - Padrões básicos de instalações físicas satisfatórias, com sanitários, cozinha e salas de aulas, conforme matrícula;
- VIII- Biblioteca central da Escola-Pólo, favorecendo a formação de bibliotecas de classe ou itinerantes, com média recomendável de, pelo menos, quatro livros não didáticos por aluno.

Na falta de uma definição clara do que sejam instalações físicas “satisfatórias”, o que deve ser analisado aqui é o fato que, quem conhece a Escola de Ensino Fundamental São Francisco sabe a precariedade que é a sua estrutura física. Diante da indignação do coletivo de professores da escola sobre as condições de infraestrutura, pude perceber que as reformas de 1970, (a primeira depois de 20 anos), separou, a cozinha da escola, da casa da professora, seguida da de 1980, com a construção de mais duas salas de aulas. E a terceira, nos finais dos anos 1990, passando de três salas para sete salas de aulas, uma secretaria, dois banheiros, cozinha e depósito para merenda, não se pode entender como ampliação

do espaço da escola. Mas, redução do espaço coletivo para as crianças e a comunidade. Nesse sentido, compreende-se o que Maria Francisca Bernardo já disse anteriormente: a escola que era um espaço grande foi toda dividida com a construção de um “quartim pra qui, um quartim pra acolá”.

Esse modo de organizar o espaço tem relação direta com a forma que a política educacional passa a pensar a escola e a enfrentar a questão da exclusão escolar no Brasil, pós LDBEN 9394/96. De modo que, atualmente, a escola possui nove salas de aulas apertadas, sem a devida ventilação e iluminação, não possui biblioteca, quadra de esporte, nem área de lazer, sala de professores, sala de direção. Não se tem um setor administrativo com espaço para direção, e coordenação pedagógica. Há apenas uma pequena sala onde funciona a secretaria com uma boa organização.

Em termos de apoio pedagógico, conta com um laboratório de informática, onde funciona o Projeto Luz do Saber, uma sala de Atendimento de Educação Especial (AEE) e uma sala para a atividade de reforço escolar. Não tem biblioteca, apesar de ser atendida com o programa Biblioteca na Escola. Os professores planejam suas atividades no corredor da escola, apoiados por uma mesa que só tem espaço para sentar de um lado, porque o outro é encostado na parede, por falta de espaço para outra disposição.

Enquanto isso, a escola e a comunidade aguardam ansiosos, esperançosos, incertos, pela realização da promessa de construção de uma nova escola que possa abrigar com dignidade as crianças e os professores. Nos limites do que pude entender, a SEDUCA conseguiu aprovar com recursos do Fundo de Desenvolvimento da Educação, a construção de duas escolas para o município e, entre elas, estava a escola de Ensino Fundamental São Francisco. “Em 21 de janeiro de 2013, estava todo mundo lá na escola para a reunião, era secretário, prefeito, deputado federal, [...] lá na quadra, um círculo todo mundo em pé”. Nesse dia, foi entregue o ofício solicitando melhorias para a escola (professora Valente²⁸, entrevista, 2015).

No entanto, uma promessa que não passou do projeto. Na proposta, a contrapartida do município, seria o terreno de um hectare, para a sua construção. O secretário em exercício, à época, comunica que a comunidade tinha que conseguir o

²⁸ Entrevista concedida em 21 dez. 2015.

terreno com urgência, caso contrário, os recursos seriam devolvidos, considerando as exigências de prazo dos programas do Governo Federal.

A comunidade escolar de um lado e a comunidade local através de suas associações, de outro, passaram a buscar soluções. Dessa mobilização, resultou a doação do terreno pela empresa CASCAJU, do Grupo Edson Queiroz. Vencida esta etapa, o discurso passou a ser de ordem legal. O projeto da escola que foi apresentado não pode ser aprovado porque é para uma escola tipo B. A escola tipo B é exatamente para atender de 400 a 600 alunos, com doze salas de aulas, sala de direção, coordenação, setor administrativo, quadra de esporte, anfiteatro. No que diz respeito ao número de alunos, a escola São Francisco estaria contemplada, só que escola tipo B não pode ser construída na zona rural.

No caso em São Chico, comportaria uma escola tipo A com apenas seis salas de aulas. A princípio, eles não aceitaram, mas, um deputado federal, solicitou que aceitassem que conseguiria uma emenda parlamentar para a construção das outras seis salas. E assim aguardam o desfecho dessa novela na qual a “cena política” é a principal atração. Aquilo que foi sonhado e construído coletivamente passa a depender da vontade política de quem está no poder. Aprofunda-se uma das faces da exclusão social, como regra imposta pela política educacional vigente. É a política de homogeneização do projeto econômico global ditando que, para a zona urbana pode assim, para a zona rural deve ser assim, isto serve apenas para aumentar as desigualdades sociais já existentes entre as próprias escolas. O princípio da “diferenciação”, não existe e, nesse caso, resolve-se com emenda parlamentar, deixando a comunidade sem muitas saídas. Diante do que foi exposto, é importante observar como a construção de um prédio escolar, um patrimônio material, pode revelar sobre a expressão política e social que está por traz do seu processo de concepção simbólica, própria da dimensão humana. O que reflete o sentido da construção de mão dupla escola e comunidade.

Uma escola não se resume a um prédio, as suas quatro paredes. É feita também pela ação das pessoas que desenvolvem suas atividades pedagógicas. Mais uma vez os contextos modificam-se em função das políticas e das práticas construídas pela comunidade escolar e comunidade local. Nos anos 1950, segundo Maria Francisca Bernardo, não se tinha a exigência de documentos pessoais para quem fosse estudar na escola. “A gente estudava naquele colégio, só levava o nome

do pai e da mãe e não exigia mais nada e a idade que os pais davam” (MARIA FRANCISCA BERNARDO²⁹, entrevista, 2015).

Quando perguntei a Manuel Sebastião da Silva³⁰, sobre a escola em sua época, e referindo-se a Picada de Areia, ele falou: “Estudo aqui não tinha não. Depois foi que apareceu o finado Enoque [...] e a mulher ensinava e meu pai ainda botou a filha Luzia, [...] ia a pé, [...] naquele terreno de Milton”. Por esta referência, a escola era no Retirinho e funcionava na casa de seu Enoque. Prossegue quase como um desabafo:

E eu, ele mandou os maiorzinhos e eu fiquei, era menor não tinha estudo para mim, aí eu disse rapaz sobra para mim, porque a maior coisa que tinha para minha vida, porque meu pai é, embora que, assim, uma escola que não era para todo mundo, mas ele fez jeito para os outros aprenderem. Aprendeu finado Chico, (o finado Zé Calixtro, levou ele) Luzia, ele pagou para o finado Enoque, os outros não sabia nada não. Mas era tudo muito feliz (MANUEL SEBASTIÃO DA SILVA³¹, entrevista, 2015).

Sobre as primeiras professoras da escola São Francisco, lembra Maria Francisca Bernardo³² de “dona Rosali e dona Zenaide, eram filhas de seu Enoque, que estudaram por Aracati e Jaguaruana. Eram umas ótimas professoras”. Ainda diz que depois delas passaram outras professoras temporariamente. Até que veio de Aracati, dona Naíde Nogueira. “Ela veio morar com a família e passaram bem uns seis anos por aí”. Diz que não estudou com Dona Naíde, porque casou e parou de estudar.

Conta que estudou até a quarta série. E recorda como era organizado o ensino:

A gente estudava o primeiro ano, repetia, era desse jeito, a gente tinha que aprender aquela conta de somar. Segundo ano, repetia, enquanto não aprendesse a diminuir não saía da escola. Eu era ruim no diminuir. Somar era ótima, na multiplicar também eu era boa. Sei que essas três operações eu aprendi, agora de multiplicar só na cabeça, no lápis não (MARIA FRANCISCA BERNARDO³³, entrevista, 2015).

Procurei por dona Naíde, que está morando, em Fortaleza, fui à casa de sua filha residente no Alto da Cheia/Aracati/CE, mas não obtive sucesso em nenhuma das tentativas. Na comunidade, encontrei Raimundo Nonato Reinaldo da Silva, que

²⁹ Entrevista concedida em 12 dez. 2015.

³⁰ Entrevista concedida em 19 dez. 2015.

³¹ Ibidem.

³² Entrevista concedida em 12 dez. 2015.

³³ Ibidem.

estudou com ela e depois foi professor da escola Irmã Porto, em Fontainha. De lá, veio para a escola de São Chico, onde assumiu outras atividades, não docentes. Esse é um tempo pós LDBEN 9394/96, com novas exigências de formação para o professor atuar em sala de aula.

Sobre dona Naíde, conta Raimundo Nonato Reinaldo da Silva³⁴ que era uma professora contratada pelo estado, para ensinar os filhos dos moradores. “E ali eu estudei, e me dediquei aos meus estudos, sempre eu era o primeiro da classe, quando não era o primeiro era o segundo, às vezes eu era aplaudido”. Assim foi crescendo no conhecimento e passou a ser professor. Na época estudavam até o quarto ano. “Mas era um quarto ano que começava de baixo, do ABC, quando a gente chegava no primeiro ano, a gente já sabia ler, já sabia se expressar, já conhecia todas as palavras, já sabia escrever”. Conta que dona Naíde gostava muito de mandar fazer redação. “Ah! Eu fazia brincando, a professora fazia assim um modelo, um passarinho em cima de um pé de árvore, faça uma redação disso aí. Era só escrever”. Para ele, a escola representa a sua segunda casa, porque foi lá que estudou, trabalhou e hoje é aposentado. Afirma que a escola foi muito importante e o que fazia era por amor.

Das várias experiências contadas por Raimundo Nonato Reinaldo da Silva³⁵, destaco aqui, a horta, a relação com os alunos e a relação com o saber. Diz que quando trabalhou na escola São Francisco, plantou uma horta a partir dos conhecimentos que tinha sobre a terra. Apesar de alguns não acreditarem que era possível, ele fez. E conta que de tudo que plantou viu brotar: “plantei coentro, cebolinha, quiabo, alface, plantei salsa, beterraba, tudo deu ali”. Falava com a diretora e reunia quatro ou cinco alunos de sala de aula “que era para eles sentirem o cheiro da terra na mão, plantamos até pé de abacaxi e botou fruto. Tudo isso era feito por amor”.

Conta que é muito chegado a conquistar aluno. “Para mim, não tem aluno bravo, para mim não tem aluno rebelde porque eu conquisto o coração deles”. Embora reconheça que “para traz era melhor que essa geração agora, são assim mais alterosos”. Afirma que, “hoje tem uns casados, outros, não moram mais no São Chico, mas estão todos vivos e todos me respeitam”.

³⁴ Entrevista concedida em 21 dez. 2015.

³⁵ Ibidem.

Quando se aposentou, disseram para ele sempre ir à escola, “às vezes eu vou, às vezes me convidam assim para um evento eu vou, me sinto bem lá”. Diz que respondeu muitas perguntas para os alunos da Escola, do Programa Mais Educação, bateram foto, mas ainda não viu. E afirma: “mas eu quero ver”. Uma fala de quem sente necessidade do retorno sobre o estudo realizado. Ou seja, a escola vai à comunidade e precisa retornar a ela, como diz Bonafé (2013), com passagem de ida e de volta. Na volta, os conhecimentos, as aprendizagens são renovadas.

Na casa onde mora, (Figura 13) e mantém uma mercearia, há uma inscrição: “todo coração sábio procura o conhecimento”. Este é um provérbio retirado das suas leituras bíblicas que atrai a curiosidade das pessoas que por ali passam. “Aí o pessoal passa aqui, já bateram foto, e é isso”. Revela um sonho que é o de construir um museu para contar a história do surgimento de São Chico que nasceu na conversa com um monitor do Programa Mais Educação. Chegou a sugerir a possibilidade de utilizar a internet para mostrar o início como era a comunidade, referindo-se a “carro de boi passando, a cana de açúcar, essas coisas, algodão, porque ali tinha uma fábrica de algodão que descaroçava algodão, tinha outra de cachaça, tinha casa de farinha”. Revela que é muito curioso, que nasceu assim, com espírito de curiosidade das coisas e “isso para mim, enriquecer meu conhecimento, minha cultura, porque é muito bom a gente poder passar para uma pessoa, para um filho, um colega, etc, etc, etc”.

Figura 13 - Casa e mercearia do irmão Nonato



Fez menção na hora da entrevista, ao museu do Amanhã, recém-inaugurado no Rio de Janeiro que viu pela TV, bem como aos resultados da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), divulgados também pela mídia televisiva. E bem empolgado com a questão do museu, que eu disse a ele não ser algo impossível, ele acrescentou: “Quando a pessoa tem um alicerce de conhecimento global ele fala coisa que a gente vê futuramente acontecer”. E afirma “sempre eu digo aqui, vem meus clientes para cá eu digo rapaz, eu sei de uma coisa, o homem só para de viver quando ele parar de sonhar”.

Sobre a sua formação, conta que concluiu o ensino médio no Serviço Social da Indústria (SESI) de Aracati, porque em São Chico só tinha até o quarto ano. “Minha mãe era daquelas mulheres bem encorajadas, eu não queria ir mais não, porque era difícil, ir para o Aracati, ir morar lá e eu não queria ir. E ela, você vai”. Hoje agradece.

Trabalhou na escola São Francisco, entre 1996 a 2012. Antes dele, localizei Maria Luiza Soares, que começou na Escola de São Chico, em 1973 e trabalhou até 1980. Ela, que tinha a experiência pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em Picada de Areia, por indicação de Ruperto Porto, também foi transferida por ele, para a escola de São Chico. Do mesmo modo, em São Chico, era para ensinar pelo MOBRAL. “Quando eu terminei o MOBRAL, ele disse: hoje eu vou a Aracati e vou lhe levar. Apresentou-me a Abelardo [prefeito de Aracati à época]. O prefeito pediu a minha carteira profissional. Foi ligeiro, muito ligeiro”. Lembra que antes dela, foram professoras da escola: Graça de Raimundo Pereira e Socorro. Em 1980, casou e saiu da escola. “Dei minha vaga para Zélia que trabalhou um tempo e para Raimundo Nonato” (MARIA LUIZA SOARES³⁶, entrevista, 2015).

Sobre a sua experiência como professora, Maria Luiza Soares, conta que todos os dias fazia o percurso Retirinho/São Chico/Retirinho, a pé. Nesse tempo, “a escola só tinha uma sala de aula, então era alfabetização, 1ª e 2ª séries. Eram essas três classes numa só”. Lembra que todas as funções eram assumidas por ela. Varria, fazia a merenda e dava aula. Recorda bem que, nessa época, a escola “não tinha muro, só uma sala de aula e do lado, uma casa de morada. Não tinha água encanada, não tinha fogão, nem gás. Energia, não tinha no São Chico”. Conta que de tudo fazia, no entanto,

³⁶ Entrevista concedida em 12 dez. 2015.

[...] isso foi muito gratificante para minha vida. Eu sou muito feliz por esse trabalho que fiz. Uma história de vida muito boa, eu não me arrependo de nada que fiz. Sinto-me gratificada porque dei meu recado, e quando vejo meus alunos bem, me sinto feliz (MARIA LUIZA SOARES³⁷, entrevista, 2015)

Segundo Maria Luiza, “naquela época não era assim como hoje, para cada ano muda o livro. Os livros vinham e passavam dois, três anos e a gente ia reaproveitando [...] a cada ano”. Em relação ao planejamento, afirma: “uma vez por mês a gente se juntava na secretaria de educação para eles darem um planejamentozinho básico. Agora ali você que pesquisava para dar as aulas”. As provas eram copiadas à mão. Entregava todo ano o livro de chamada na secretaria. Tudo preenchido com nota.

Na época a gente fazia o Português e a Matemática. Quando eles passavam nas duas matérias a gente continuava em frente. Caso não passasse era reprovado, não existia mais a tal recuperação, nem ré, ré da ré, ré. Era onde o aluno aprendia (MARIA LUIZA SOARES³⁸, entrevista, 2015).

Lembra que, no mês de outubro, era a safra da castanha e toda mãe levava o filho para apanhar castanha. Então, “em julho eu não tinha férias [...] em outubro eu dava as férias para eles apanhar castanha [...] os pais eram muito pobres. São Chico já foi de muita pobreza”. Diz que tinha muita autonomia para resolver tudo, chegou até a inventar uma fardinha. “[...] mas eu até ajudei a comprar com meu próprio salário, eu ajudei, pedi ajuda. Organizei uma fardinha para eles para incentivar mais”. Quanto aos pais, diz que eles participavam. Comemoravam dia das mães, dia das crianças e “no dia da assinatura dos boletins eles iam”. Segundo ela “as mães participavam muito. Não tinha presentes, mas elas vinham para saber como eles estavam. Hoje não existe mais isso”.

Conta Maria Luiza Soares³⁹, que estudou em Aracati, só até a oitava série, no Barão de Aracati. Nunca foi reprovada e só passava por média, era muito estudiosa. Arrepende-se de não ter seguido em frente, porque teve que trabalhar para ajudar

³⁷ Entrevista concedida em 12 dez. 2015.

³⁸ Ibidem.

³⁹ Ibidem.

aos pais que eram muito pobres. Morou em Aracati na casa de um tio à época, para estudar. Concluiu a sua fala dizendo: “Eu sou uma pessoa feliz”.

José Eudes, que atualmente é agente de saúde da comunidade de São Chico, antes desta função, também teve uma passagem pela escola São Francisco, nos anos de 1980, sendo de 1980 a 1982 e de 1984 a 1988. Nessa primeira experiência o salário era pago pela MARSA, empresa que assumiu o comando das fazendas da família Porto e na segunda, pela prefeitura de Aracati. No contrato com a MARSA trabalhava dois expedientes, sendo um na escola de São Chico e outro na Fazenda Retiro Grande, pertencente à mesma empresa. Durante esses dois anos, o deslocamento era feito a cavalo. Em 1983, ficou sem trabalhar. Novamente, volta à sala de aula, em 1984, pela prefeitura de Aracati, ficando até 1988. Em 1990, ele assumiu a função de agente de saúde.

Essa experiência, na escola de São Chico, deu-se no tempo em que as salas ainda eram multiseriadas, como explica José Eudes⁴⁰,

tinha a classe da alfabetização e a classe da primeira até a quarta série, depois entrou mais uma professora, Maria da Penha, aí foi dividido. Eu fiquei de primeira a segunda e a Maria da Penha da terceira a quarta série. Nessa época, ensinava Português, Matemática, História, Ciências e Geografia. Já tinha todas essas e ainda tinha mais, naquele tempo tinha o recordando. Hoje eu terminei meu livro, então vamos recordar aquele livro, eu ia perguntando e o aluno respondendo, ele tinha que memorizar para responder (entrevista, 2015).

Cita o nome de alguns ex-alunos como: Andreia (professora formada que atua na escola da comunidade); Alcione (trabalha na escola, como merendeira); Manuel (monitor do Programa Mais Educação); Lindalva e André, (que moram em Roraima), como sendo exemplos de pessoas da comunidade que representam para ele, frutos do trabalho que realizou na escola.

Não havia exigência, quanto à formação pedagógica, para atuar na escola, ele só tinha o supletivo. Depois foi que concluiu o ensino médio no Beni, em Aracati. “Eu tinha só o supletivo e por isso eles me colocaram de primeiro ao segundo. A Penha, não, ela já tinha o ensino médio e era funcionária do Estado”.

Nos anos de 1990, localizei Edleuza Maria Ferreira do Nascimento, que morava em Aracati, foi aprovada em concurso público, e veio a convite, para o São Chico, coordenar a escola, em um turno, e no outro, lecionar. Essa experiência

⁴⁰ Entrevista concedida em 13 dez.2015.

ocorreu de 1990 a 1999. Quando chegou, “a escola era pequena, com aproximadamente, 150 alunos e não tinha diretor. Os professores eram Neto, Cláudio, dona Peninha e eu. Depois vieram Artemisa, Eliane e Claudinha”. O grupo de professores de Aracati cresceu, o transporte passou a ir e vir todos os dias.

Antes do transporte diário, conta Edleuza Maria Ferreira do Nascimento⁴¹, que saía de Aracati na segunda-feira, às 4 horas da manhã, chegava à escola, às 5 horas, permanecia a semana toda e só retornava para casa no sábado. Não tinha energia, não tinha gás, a merenda era feita no fogão a lenha e a água carregava na cabeça. “De tarde quando ia todo mundo embora, sentava perto da janela e só chorava”. Conta que o posto de saúde funcionava numa sala entre a escola e a igreja. Quando o posto de saúde foi para um local mais próximo da comunidade, a sala onde funcionava anteriormente passou a compor a estrutura física da escola.

Quando veio para a comunidade a escola já ofertava a educação infantil, que chamavam de “prezinho” tinha a alfabetização, primeiro, segundo, terceiro e quarto anos. De 1995 a 1999, o calendário ainda era feito de acordo com a safra do caju. Portanto, as férias de julho eram transferidas para o mês de outubro. Com o crescimento do número de alunos e a falta de espaço físico na escola que só contava com três salas de aulas, passaram a usar a parte da sacristia da igreja como sala de aula, já em 1996. Em 2013, retornou como diretora.

Artemisa dos Santos⁴², já citada por Edleuza Maria Ferreira do Nascimento, como uma professora que integrou o grupo da escola, nos anos 1990, afirma que chegou a São Chico em 1992 permanecendo até o ano de 2005. Uma professora que também interrompeu sua experiência na escola, retornando em 2010, como coordenadora pedagógica. Conta que, como professora, “dei os primeiros passos na alfabetização como também no lado religioso”. Diz que foi a primeira catequista da comunidade. Fala da dificuldade de trabalhar com as crianças, pois “elas não aceitavam muito essa coisa de afeto, elas não gostavam muito de carinho não”. Reconhece que o trabalho de socialização foi complicado, mas considera que conquistaram o espaço, e o trabalho pedagógico foi melhorando. Diz que encontrou

⁴¹ Entrevista concedida em 21 dez. 2015.

⁴² Idem.

aqui muita fome, e que chegou a presenciar cenas nas quais “crianças desmaiavam nos braços da gente” (ARTEMISA DOS SANTOS⁴³, entrevista, 2015).

Em relação à participação dos pais nas reuniões, ela conta que os pais “vinham, ouviam, mas não falavam nada. Era só sim e sim, não e não, independente de quem estava lá na frente, eles concordavam com o pensamento da pessoa que estava lá na frente”. Diz que hoje “é uma parceria bem legal, fruto de um trabalho feito indo de casa em casa, chamando os filhos para irem à escola. Chamando os pais para participarem de reuniões [...]”. Avalia que foi uma conquista trazer os pais para a escola.

Edleuza Maria Ferreira do Nascimento⁴⁴, quando retornou em 2013, entre as mudanças estruturais encontrou o muro da escola, feito a pedido da própria equipe, pois sua localização, em frente à fazenda, ocorria que,

algumas vezes, fazendo atividade no pátio, os bois subiam e os meninos começavam a correr, era horrível. Então, a gente pedia não por insegurança, mas por proteção [...] e delimitação do espaço (Entrevista, 2015).

Comentou que “o espaço era enorme, quando tinha a cerca, mas quando fizeram o muro, ficou tão pequeno que hoje não cabe mais nenhuma sala”. Com o crescimento do número de alunos, foi também crescendo a necessidade de espaços. Foram “adaptando, dividindo sala com madeirite, fazendo pequenas salinhas e das salas grandes que tínhamos só temos duas agora”.

Essa organização não é por acaso, é preciso compreender o contexto das políticas educacionais no Brasil, situando entre elas, as que se voltam para a diminuição da dimensão da exclusão escolar. Entre essas políticas, Edleuza Maria Ferreira do Nascimento cita, sem precisar o ano, as que foram implantadas na escola, como: o horário intermediário, passando a funcionar de 7 as 10, de 10 as 14 e 14 às 17 horas. Fala também do processo de nucleação das escolas, quando passaram a receber os alunos de Fontainha e Retirinho, pois os de Picada de Areia já vinham mesmo a pé. O fim das salas multisseriadas e a implantação das salas de aceleração. Ela não viveu todas essas experiências na escola São Francisco, porque em 1999, retornou para Aracati. Mas diz que percebe as melhoras na escola,

⁴³ Entrevista concedida em 21 dez. 2015.

⁴⁴ Idem.

com exceção do aspecto físico que segundo ela, “parou no tempo”. Mas melhorou no aspecto de recursos materiais. Passa a afirmar: “[...] a escola está rica. Recursos nós não tínhamos. Eu encontro, nessa escola, recursos que lá em Aracati nós não temos”.

Observo que Edleuza Maria Ferreira do Nascimento fala de contextos educacionais legalmente ancorados na Constituição de 1988. Constituição Federal que dispôs pela primeira vez, sobre a organização dos sistemas municipais de ensino, deliberando acerca do Regime de Colaboração entre os entes federados (sistemas federal, estaduais e municipais), matéria regulamentada pela Lei nº 9394/96. Uma discussão que remete à questão da gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDBEN no contexto da reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil (SOUZA; FARIA, 2004).

Pelo que se pode notar, a escola São Francisco desempenha papel importante na comunidade de São Chico, contribuindo com a formação de pessoas que estudaram na escola e retornam a ela como professores, contribuindo, também, com a socialização das crianças e de seus familiares que passaram a frequentar o ambiente da escola, aprendendo pela prática induzida, a participar das reuniões dando sua opinião.

Depois da escola, outras instituições de saúde, de assistência social e de lazer foram se instalando na localidade, que certamente foi se tornando mais organizada e consciente de seus direitos e deveres. Basta observar a existência de duas associações, refletindo o grau de organização que a comunidade foi tomando e exercendo sua influência na luta por melhores condições de infraestrutura. Busco, portanto, no poema de Rani, (a seguir), uma tradução para o sentido da escola como instituição, tal qual ela pensa hoje. Enquanto aluna, assume o papel de estudar e aprender, colocando o desafio da escola nessa função, capacitando o aluno para o trabalho e o enfrentamento dos problemas sociais.

A Escola

Na escola tem alunos,
Professor e tem papel,
Na escola a gente
Estuda e faz amigos
Pra dedeu
A escola é o lugar
Mais feliz que posso ver
Faz parte da sociedade
E nos ensina a viver
A escola é lugar
Que podemos aprender
O que se aprende lá
Não devemos esquecer
A escola é bonita
E nos leva a pensar
Quando lá coloco os pés
Eu me pego a amar
Os colegas e professor
Tudo aqui me faz voltar
A escola tem alunos
Que devem estudar
Para que no futuro
Em um trabalho possa estar
Sendo capacitado
Para os problemas enfrentar.

(Rani. EEF SÃO FRANCISCO, [2015a]).

Para ela, a escola representa o lugar mais feliz da comunidade, lá se estuda, se aprende, se pensa, se ama, se faz amigos. A comunidade rural de São Chico que, apesar das mudanças observadas na sua paisagem, nas condições de infraestrutura, carece de espaços de vivência cultural, tornando-se a escola, praticamente, este “único” lugar. A escola é, portanto, reconhecidamente pelos professores e alunos como de fundamental importância para a comunidade de São

Chico. Para os pais com os quais tive a oportunidade de dialogar por ocasião da reunião de pais, da festa das mães, da festa junina e da colação de grau das crianças da alfabetização, todos eles, a quem perguntei sobre a escola foram unânimes em reconhecer a sua importância para a formação de seus filhos, embora alguns deles tenham demonstrado preocupação com a questão da aprendizagem da leitura e da escrita. Daí a importância de buscar coletivamente, construir saberes e lutas políticas locais que transformem experiências, no contexto de uma escola-pólo no interior do Ceará, para ampliar as possibilidades de educação das crianças.

3 A PARTICIPAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL: OS DESAFIOS PARA A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

O aluno que queremos formar não é só um técnico, mas fundamentalmente um cidadão, que encontra na habilidade reconstrutiva de conhecimento seu perfil, talvez mais decisivo.

(Pedro Demo)

A inserção que fiz no cotidiano da escola, durante o ano 2015, com o propósito de analisar a percepção dos professores sobre a participação na escola envolvendo a comunidade local, colocou-me diante do desafio da observação participante, na qual tive a oportunidade de vivenciar, em diferentes momentos as práticas dos professores, bem como, analisar o Projeto Político Pedagógico da escola. Outro desafio foi compreender o que se entende por participação, na literatura especializada. Diferente da perspectiva dominante da pesquisa no campo da gestão, no Brasil, que tem priorizado investigar o tema da participação representativa de professores, pais, alunos e comunidade, a partir da atuação nos conselhos escolares ou no planejamento da escola mais particularmente, no Projeto Político Pedagógico (MARTINS; SILVA, 2010; NETO; PRADO, [s/d]), o enfoque aqui, é a prática pedagógica que se dá no espaço da relação entre os sujeitos no interior da escola, buscando a interação com as políticas educacionais que engendram a prática escolar. Nesse sentido, com sérias implicações para a função social da escola e as estratégias de gestão local da escola.

O caminho escolhido persegue o paradigma da escola cidadã, (CORTELLA, 2011; GADOTTI, 2010; PADILHA, 2004) compreendendo a participação como princípio, como conquista e não como decreto. A participação direta e não a participação representativa. Portanto, a participação como prática social (BONETI, 2011; CHAUI, 2005; DEMO, 2009; DOWBOR, 2000; LIMA, 2013; SANTOS, 2003).

3.1 A PARTICIPAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA ESCOLAR

Demo (2009) ensina que participação não se dissocia de política social. E social é aquela política que planeja reduzir as desigualdades sociais. Impacta na redistribuição de renda e de poder e no processo de autopromoção. Redistribuir

renda e poder e autopromover-se, para Demo, é o caminho da transformação social. Nessa mesma direção, Boneti (2011 p. 228), refere-se às políticas educacionais como “políticas sociais de socialização do conhecimento”, voltadas ao enfrentamento da desigualdade social, no contexto da sociedade capitalista. Para ele, a diferenciação social se assenta em duas bases: na relação capital/trabalho e na origem do sujeito social. Dessa forma, uma política educacional, como política social, não pode desconsiderar esses dois aspectos.

Com isso, passo a compreender que participação é a moeda onde se inscreve de um lado política e do outro, sociedade. Desse modo, participação é uma prática social que se desenvolve em sociedades democráticas. No entanto, “não existe um conceito natural de democracia. Ele é o que os seres humanos quiserem que seja” (MORAIS, 2014, p.76). Para o autor, a democracia não é um fim, mas um meio. E explica em “falsos amigos, falsas democracias”:

Em circunstâncias normais, um meio que é mais eficaz que a ditadura e um meio que pode tomar diferentes formas. Adapta-se às vantagens de um papel maior ou menor da representatividade popular e de uma maior ou menor intervenção do Estado na vida econômica, em função das necessidades do capitalismo e da capacidade de resistência dos trabalhadores (p. 133).

Daí a ideia de democracia que estou a perseguir, não se reduz a um regime político, baseada na organização dos partidos políticos, com poderes representativos, mas comporta também a ideia de sociedade democrática, organizada em seus movimentos sociais (CHAUI, 2005). Na luta democrática, no enfrentamento da desigualdade social, “a escola sempre foi lembrada como uma instituição encarregada da promoção da inclusão ou da diminuição da exclusão social”, conforme Boneti (2011, p. 213).

Na perspectiva de adentrar na discussão sobre o papel da escola no enfrentamento da desigualdade social, recorro às ideias de Canário (2005), que em suas análises sobre a escola como “objeto de estudo sociológico”, parte da seguinte pergunta: “o que é, então, a escola”? Diante das múltiplas respostas que é possível encontrar, em diferentes contextos e concepções políticas e pedagógicas, o autor argumenta:

Não há dúvida de que estamos em presença de uma invenção histórica, contemporânea da dupla revolução industrial e liberal que baliza o início da

modernidade e que introduziu, como novidades, o aparecimento de uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer; a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica no quadro da classe, superando a relação dual entre o mestre e o aluno; uma nova forma de socialização (escolar) que progressivamente viria a tornar-se hegemônica (CANÁRIO, 2005, p. 61).

Nesse debate, o autor, a partir da compreensão desse conjunto de novidades, remete analiticamente, a definição de escola a três dimensões: “a escola é uma forma, é uma organização, é uma instituição”. A escola como “instituição” é regulada por leis que amparam a construção de uma identidade nacional, construída no ideário estado-nação. A escola como “organização” define os tempos e os espaços, o currículo, como sendo a única possibilidade de organização da escola, tornando-a imutável e naturalizada. A escola como “forma” é caracterizada pela Pedagogia, pelos métodos, pelos conhecimentos específicos da escola como a única forma de conceber a educação.

A “forma” escolar, no século XX, com a instituição de espaços e tempos diferentes para os processos de aprendizagens, tornou-se hegemônica. As modalidades de aprendizagem que se desenvolveram no seu interior, romperam com a continuidade das experiências vividas na realidade social. Essa forma de conceber os processos de ensinar e aprender isolados do contexto social produziu “um déficit de sentido do trabalho escolar, marcando negativamente a relação com o saber” (CANÁRIO, 2006 p. 13). Além disso, a forma escolar, concebida como a única maneira de educar, monopolizou a ação educativa, tornando sem valor os saberes que não fossem adquiridos por essa via, e as outras modalidades educativas passaram a se desenvolver à sua semelhança. Ou seja, educação passou a se confundir com a forma da educação escolar, no século XX.

Se por um lado, a “forma” escolar, tornou-se hegemônica, por outro, a sua “organização” em tempos (horários), espaços (sala de aula), agrupamentos de alunos (turma) e dos saberes (disciplinas), foi se naturalizando como a única possibilidade de organização escolar, nos moldes da divisão do trabalho entre os professores. Por fim, a escola como “instituição”, moldada por “um conjunto de valores estáveis e intrínsecos, funciona como uma fábrica de cidadãos” com “um papel central na integração social”, [...] e preparação para a “inserção social do trabalho” (Id., p. 62).

Para o autor, distinguir estas três dimensões: “pedagógica”, “organizacional” e “institucional” no estudo sobre a escola, faz-se necessário para não confundir o debate, pela “contraposição de críticas ou argumentos”, bem como, “permite uma abordagem compreensiva da globalidade” (Id.,p.63). Suas análises sobre a escola, portanto, não param por aí, identificando três períodos distintos para compreender as mudanças que ocorreram na escola, são eles: o período da “escola das certezas”, o período da “escola das promessas” e o período da “escola das incertezas”.

No contexto da “escola das certezas”, na primeira metade do século XX, a escola era conhecida como “fábrica de cidadãos”. Uma escola pilar do estado-nação, de base elitista, tendo alguns a oportunidade de ascensão social, a escola não era responsabilizada pela produção das desigualdades sociais. A “escola das promessas” corresponde ao contexto da passagem de uma escola elitista para uma escola de massas. Período pós-segunda guerra mundial, sendo a oferta de “mais escola” associada a três promessas: “desenvolvimento, mobilidade social e igualdade”. O não cumprimento dessas promessas gera o desencanto da escola. Um contexto em que, a sociologia da educação, nos anos de 1970, evidenciou o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais.

Do desencantamento da “escola das promessas”, evolui-se para a “escola das incertezas”. Denomina a “escola das incertezas”, no contexto dos efeitos cruzados entre as exigências de qualificação, a produção de desigualdades sociais, desemprego de massas, precariedade do trabalho e desvalorização dos diplomas escolares. Contudo, a falta de emprego, conjugada com a desvalorização dos diplomas, faz com que os diplomas escolares se tornem imprescindíveis e menos rentáveis. Um contexto em que a economia transcende o nacional e a escola deixa de “fabricar bons cidadãos no quadro do estado nacional”⁴⁵ (Id., p. 17).

A educação sob a “forma escolar”, que era privilégio de poucos, nos séculos XVI ao XVIII, a partir do século XIX, passou a ser ampliada para atender as necessidades da sociedade industrial, sendo a “forma escolar” consolidada no final do século XIX e início do século XX, nos sistemas de ensino, criando novas formas de relações sociais e uma cultura escolar. Essa corrida pela escolarização foi “transformando a escola cada vez mais em espaço de disputas políticas e de

⁴⁵ Para aprofundar o debate, ver também Correia e Caramelo, 2003.

demandas por parte dos setores sociais excluídos dos privilégios educacionais” (BITTENCOURT, 2012, p.72).

Outro exercício, na busca de compreender o papel da escola nas sociedades democráticas na cultura ocidental, passa por uma visita ao período clássico grego, em Atenas, cuja organização social na Polis (cidades-Estado) por um lado facilitava o desenvolvimento econômico, mas por outro, afluía o problema do poder político, com o aumento da concentração de recursos pelos comerciantes. Os comerciantes, almejando a direção política, já iniciara uma disputa com a aristocracia economicamente dominante e politicamente dirigente, confronto que a implantação da democracia⁴⁶ não conseguiu resolver, por se tratar de uma democracia direta: cada cidadão, a partir de um sorteio em seu demos, “participava diretamente das discussões e decisões durante assembleias que votavam leis e escolhiam as muitas autoridades executivas e judiciárias” (CORTELLA, 2011, p.59). É importante destacar o sentido político da palavra cidadão, que não significava o mesmo que todos os habitantes de demos. Era considerado cidadão, “os homens gregos adultos e livres; ficavam de fora mulheres, jovens, crianças e escravos” (p.55). Portanto, para participar das assembleias era preciso ser cidadão e ter tempo livre. Diferente dos comerciantes, quem usufruía desse tempo era a aristocracia, cuja riqueza vinha do trabalho escravo sem a necessidade de envolvimento direto com a produção. Para ser vitorioso nas assembleias o tempo livre era fundamental.

Tempo para participar, tempo para estudar, tempo para pensar, tempo para tramar, e, fator decisivo em debates, tempo para aprender a falar bem e convencer. Em suma, a aristocracia tinha skholé; os comerciantes não. Mais ainda, a aristocracia tinha entre seus membros, filósofos (eles mesmos aristocratas ou adotados); os comerciantes, não (Ibid.).

Nesse contexto, em que a produção econômica dependia massivamente de trabalho escravo, enquanto acumulava riqueza, a aristocracia aumentava seu tempo livre, e “tinha aquilo que em grego se denominava σχολή (Skolé), isto é, ócio”. A etimologia da palavra em latim, schola, e em Português Escola, tem sua origem na Grécia, Skolé (Id., p. 57). Uma palavra que reflete a relação de poder na construção política e econômica da sociedade da Grécia clássica.

⁴⁶ “Forma de governo implantada por Clístenes [...], no século VI, a.C, resultou da repartição da polis, em unidades políticas chamadas de demos, composta por todos os cidadãos. (Canário, 2006).

De volta aos tempos modernos, em se tratando da sociedade capitalista globalizada, sua base produtiva é o conhecimento tecnológico que sofre mudanças aceleradas “determinando como consequência uma inevitável “desqualificação” dos sujeitos sociais de participação na esfera produtiva e de estabelecer relações socioculturais” (BONETI, 2011, p. 213-4). Se por um lado, os que têm acesso ao conhecimento tecnológico já estão, de certa forma, em desvantagem pelo avanço acelerado da ciência e da tecnologia, por outro, os que têm origem social menos favorecidas, vão estar cada vez mais distantes da possibilidade de inserção no mundo do trabalho, cuja competitividade é acirrada pelo fator conhecimento, o que torna o acesso ao trabalho uma condição mais exigente em termos de qualificação. Neste caso, haveria de se esperar que o Estado assumisse um papel de intervenção social que garantisse a “reinserção” dos “desqualificados” (quer seja pela inabilidade tecnológica, quer seja pela origem social), no espaço social. No entanto,

nos nossos dias, [...] o Estado não mais se compromete com essa tarefa, deixando-a a cargo dos sujeitos sociais. [...], a ordem vigente no ocidente, é a do Estado Mínimo, quando sintomaticamente, o emprego por si só não mais é o elemento integrador e mecanismo de busca de solução para as desigualdades (BONETI, 2011, p. 223).

Desse modo, o sujeito social sente-se responsabilizado pela sua “inabilidade” tecnológica, o que o obriga a buscar alternativas formativas, diplomas que lhe confirmam o poder de participar da corrida competitiva instaurada no mercado de trabalho. Com isso, também aumenta a necessidade de mais escolas. Portanto, é no campo das políticas públicas que a relação Estado e sociedade civil se redimensionam como espaço de participação e luta política.

Porém, a escola como instituição social, datada historicamente, criada para transmitir de forma sistematizada o conhecimento acumulado pela humanidade, permaneceu por muito tempo, como a grande esquecida da política educacional no Brasil, pelo menos no sentido estrito. É somente nos anos noventa, que ela ganha o centro do debate sobre a educação, sendo a função social da escola redimensionada (VIEIRA, 2011, p.130).

Nesse sentido, a literatura tem apontado que na sociedade contemporânea, a função social da escola é formar para o exercício da cidadania, sendo o saber, o conhecimento, o objeto principal da ação social da escola. (BONAFE, 2013;

BONETI, 2011; BORDIGNON e GRACINDO, 2011; CANÁRIO, 2006 ;CORTELLA, 2011; LIMA , 2013; PADILHA, 2004 ;VIEIRA, 2011).

Vale ressaltar que “a ideia de cidadania é uma ideia eminentemente política que não está necessariamente ligada a valores universais, mas a decisões políticas” (BENEVIDES, [s/d] p.4). Basta observar que “no Brasil, sob o regime republicano, para ter direito ao voto era preciso ser alfabetizado”. A alfabetização passou a se constituir como direito político do cidadão, aumentando a demanda por mais escola, tornando-a um espaço de disputa política (BITTENCOURT, 2012, p. 72).

Sendo a escola considerada como espaço de formação para a cidadania, os estudos têm indagado sobre a possibilidade ou conveniência de que as instituições escolares funcionem como uma democracia escolar. As variadas experiências e ensaios não isentos de erros e fracassos indicam que, aplicar princípios “democratizantes” com o objetivo de alcançar maior participação e integração de professores, alunos e famílias exigiria:

- a) Mudanças nas estruturas de participação nas escolas ou salas de aula,
- b) Mudanças na democratização do conhecimento, renovando os conteúdos escolares, oficiais ou tradicionais para lhes dar maior sentido para quem aprende.
- c) Inovação das metodologias de ensino e aprendizagem tornando-as mais cooperativas e conferindo maior envolvimento por parte dos alunos, para que sejam mais integradoras de diferentes identidades dos sujeitos que frequentam as instituições escolares. Esse legado tem sido definido e situado frente a outras pedagogias denominadas ‘bancárias’, ‘venenosas’, ‘autoritárias’, ‘neoliberais’, ‘fundamentalistas’ ou ‘dogmáticas’ (MARTINEZ RODRIGUEZ, 2013 p.137)

Na experiência brasileira, com o legado de Paulo Freire, desde os anos 60, nos chamados Círculos de Cultura, “a Escola Cidadã, nasceu e se fundamentou a partir do que a recente história da educação brasileira registrou como **Escola Pública Popular**” (PADILHA, 2004) [grifos do autor]. Termo criado pelo professor Moacir Gadotti, em 1986. A escola pública popular é definida por ele como “uma escola para todos, com uma gestão popular e com uma nova qualidade” (GADOTTI, in: FREIRE, 1999, p.94). Segundo Padilha (2004), a experiência de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no governo municipal de Luiza Erundina de Souza, no período de 1989 a 1992, incluiu a experiência de reorientação curricular e formação permanente dos educadores, no município de São Paulo, que envolveu o coletivo das unidades escolares e a comunidade, em um

trabalho de reflexão conjunta, sobre a problemática da realidade até a elaboração de propostas pedagógicas. O currículo foi assumido como construção processual, pautado na contextualização do momento sócio-político, com base nas interconexões entre cultura, poder e transformação. Na prática, isto implicou uma experiência curricular construída pela participação dialógica entre professores, alunos e comunidade, sendo o aluno incentivado à curiosidade como forma de enriquecer a experiência da própria comunidade escolar. “Essa educação, assim praticada, é formadora de uma cultura pedagógica politizada”, conforme Ana Maria Saul, citada por Padilha, (2004, p. 57).

Dessa forma, constrói-se o Movimento da Escola Cidadã, como luta política e proposta alternativa, de escola pública popular que se consolida e se caracteriza por visar a formação da cidadania. A escola cidadã tem como principal eixo a reflexão sobre a sua autonomia, quer seja do ponto de vista da sua gestão, quer seja do ponto de vista da sua proposta curricular. Esses eixos, que foram as bandeiras de luta do movimento da escola cidadã, transformaram-se em discursos oficiais, proclamados nas reformas e políticas educacionais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – 9394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais a partir de 1997.

A LDBEN, sobre os fins e princípios da educação nacional, proclama, em seu Art. 2º, que a educação como “dever da família e do Estado, [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No Art.12, define como incumbência dos estabelecimentos de ensino, entre outras, a elaboração e execução de sua proposta pedagógica e a articulação com as famílias e a comunidade, como forma de integração da sociedade com a escola. Atribui também aos docentes a participação na elaboração da proposta da escola e a colaboração com as atividades voltadas para a articulação escola, famílias e comunidade. (Art. 13). Sobre a gestão democrática, define como princípios a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares (Art.14). Assegura, conforme Art. 15, a autonomia das unidades de ensino, de acordo com os sistemas de ensino a que estão integradas.

Tais direitos, institucionalmente reconhecidos, são motivos de comemoração por parte da sociedade brasileira, ao passo que, segundo Padilha, (2014, p. 66), “[...] se por um lado, há todo um processo de absorção e mistura da linguagem e dos discursos oficiais ou alternativos, [...] fica confuso para a população saber qual discurso é oficial ou alternativo”. No meu modo de ver, essa é uma questão menor, diante do desafio da escola no sentido de conceber e desenvolver práticas participativas envolvendo a comunidade escolar e a comunidade local, no contexto das políticas educacionais que, por um lado proclamam a autonomia da escola e por outro, as limitam em suas práticas ainda centralizadoras.

Para esta compreensão, encontro eco a partir das leituras de Lima, (2013, p. 36-7), para quem “a democratização da escola não se constitui apenas, como problema escolar ou técnico-pedagógico”. Como ele explica “a mudança da ‘cara da escola’ não pode dispensar a participação de seus atores principais, mas, também será igualmente inatingível exclusivamente a partir de sua iniciativa”. Com isso, chama atenção para o caráter político da educação e a repolitização da organização escolar.

Se, [...] conscientes das dimensões políticas, cívicas e éticas que marcam indelevelmente as práticas pedagógicas, a interação na sala de aula, a gestão curricular e a programação didática, os modelos de avaliação, a organização do trabalho pedagógico, os modelos de gestão escolar etc, os atores escolares mais dificilmente deixarão de se assumir como atores político-pedagógicos; e por essa via poderão mais facilmente abrir-se à reflexão, ao debate e à ação com outros atores (tradicionalmente representados como externos à escola), com outros saberes e poderes, cruzando-os com novos parceiros institucionais, com organizações comunitárias, movimentos sociais, etc (LIMA, 2013, p. 38).

Por esse entendimento, uma escola cidadã, democrática, não se realiza a parte de uma educação da cidadania e para ela. Não se circunscreve apenas em uma ou outra dimensão do processo educativo, mas se constrói enquanto prática, enquanto experiência educativa que está presente em todas as ações da escola em constante ir e vir, de mãos dadas, comunidade escolar e comunidade local. Mesmo porque, como afirma Freire, (2014, p.50) “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”. Ou do mesmo autor “[...] o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser de relações que é” (p.55).

Desse ponto de vista, não se pode compreender a participação construída na relação pedagógica, no espaço escolar, sem considerar as experiências dos sujeitos sociais, construídas na sua individualidade e coletividade, como constitutivas dos seus saberes e práticas adquiridas nas suas intervenções políticas, sociais e institucionais. Nesse sentido, para usar uma expressão utilizada por Arroyo, (2013), “os coletivos empobrecidos” que chegam a escola, exercem pressão sobre os currículos, bem como desafiam os docentes a encontrarem novos sentidos para suas práticas pedagógicas. É interessante a discussão que apresenta sobre os sentidos da pobreza, o que implica uma ruptura com as imagens românticas de infância e junto com elas o “imaginário romântico da pedagogia, da docência, da função social da escola e dos currículos” (p.109). Portanto, para o autor,

uma das questões mais instigantes para os currículos em contextos empobrecidos é se haverá espaço em seu projeto para as experiências sociais e políticas dos coletivos pobres e para os conhecimentos que as experiências de pobreza produzem (ARROYO, 2013, p. 124).

Assim, corroboro com as discussões de Martinez Rodriguez, (2013, p. 140) para quem as reformas participativas não podem ser entendidas sem compreender que “a participação é intermediada pela política e pela cultura, mas a construção da cultura e da política, implícita na maioria dos estudos sobre participação, tende mais a ocultar do que a esclarecer essas lutas”.

Ainda segundo o mesmo autor, a ideia de democratizar a sociedade passa pelo reconhecimento do fortalecimento dos grupos sociais. Na escola, estendeu a ideia de dar, recuperar ou desenvolver a “voz” das crianças, dos jovens, das mulheres, dos incapacitados. É “um movimento de identificação do protagonismo dos alunos que pretende produzir a sua participação na tomada de decisões no contexto escolar e da aula”. O cuidado é para que este movimento não se torne um instrumento legitimador válido para manter a atenção longe das desigualdades sociais que aumentam gravemente. Afirma o autor, “é preciso distinguir entre a identidade social formada no exterior da escola e aquelas classificações propriamente escolar” (p.143). Tal reflexão é pertinente para que as tentativas de aumentar a participação, não sejam uma forma institucionalmente incorporada a uma organização social que com toda a boa vontade, faz é dificultar a participação.

Para Boneti (2011), nas suas análises sobre o papel das políticas públicas, das políticas educacionais no enfrentamento da desigualdade social, os limites da ação social da escola no contexto do projeto econômico global, estão ancorados na concepção paradigmática que fundamenta a atividade escolar. Para ele, o primeiro limite se refere à concepção de conhecimento que está na base do projeto social global, também absorvido pela escola, entendido na perspectiva de uma racionalidade técnica. O segundo, também associado ao primeiro, é que a ciência se desenvolveu nos moldes da expansão da atividade econômica, trazendo como consequência o processo de dominação sobre a natureza e sobre o conjunto das relações sociais. Como ele mesmo explica: “a técnica é superior e é colocada acima das relações sociais. Assim, não existe diferenciação de conhecimento, existe um conhecimento, aquele conhecimento técnico, original da ciência...”, (p.226) ou seja, um conhecimento verdadeiro, considerado o certo, qualquer outro conhecimento que não seja científico é errado.

O autor argumenta que essa concepção de ciência e de conhecimento, que fundamenta a atividade cotidiana da escola, presente no ato de repasse do conhecimento e/ou de produção do conhecimento, pela escola, produz um processo de “desqualificação” social. Uma “desqualificação” que tem consequências para o sujeito social que não se sente em condições de dar continuidade ao seu processo de qualificação e, por conseguinte, contribui com a perda da capacidade de inserção plena no mundo social, na busca de seus direitos de cidadão. Um trabalho desvalorizado determina a ocupação do sujeito no mundo da divisão social do trabalho e lhe impõe limites de pleno exercício da cidadania (p. 226-7).

Diante dos limites impostos à escola, pela lógica produtiva e de mercado do projeto global, parece não haver espaço na ação social da escola para o enfrentamento da questão social, da desigualdade social. Mas não é bem assim. Em se tratando da elaboração das políticas públicas no campo da educação, o autor compreende que não se pode negar os reflexos da política econômica global e os interesses das elites dominantes sobre as políticas educacionais, que tomam como base o discurso e o financiamento de representantes do capitalismo internacional - Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e, Organização Mundial do

Comércio (OMC)⁴⁷, para dar visibilidade ao projeto global. Mas, por outro lado, não se pode deixar de reconhecer o papel de segmentos sociais oriundos da organização da sociedade civil ou política no embate de posições contrárias ao projeto econômico e político vigente. A partir dessa compreensão, o autor reconhece a própria dialética da globalização, trazendo à tona o papel do “local” e da “diferença” como eixos da luta política dos segmentos da sociedade civil organizada, no enfrentamento da desigualdade social. Ainda, conforme Boneti (2011), a sociedade civil é entendida a partir do conceito gramsciano,

como sendo aquela constituída por instituições – escola, Igrejas, sindicatos, partidos, cooperativas, associações diversas – que, se por um lado, prolongam a dinâmica do Estado, por outro, constituem a organização dos atores sociais (p. 237-8)

Gohn (2004), a partir de seus estudos sobre a participação da sociedade civil na esfera pública, no contexto de uma sociedade democrática, compreende o papel do local como imprescindível no processo de transformação social na sociedade global. Em se tratando do local, compreende as escolas, os postos de saúde, etc, como instituições importantes para a população de um dado território, no sentido de compreender o papel social que estas instituições podem exercer no processo de organização de um determinado território local. Como ela mesma afirma:

[...], mas o poder local, de uma comunidade não existe a priori, tem que ser organizado, adensado, em função de objetivos que respeitem as culturas e diversidades locais, que criem laços de pertencimento e identidade socio-cultural e política (GOHN, 2004, p.24).

Aqui, as contribuições de Boneti (2011), mais uma vez são recorrentes, por defender a escola como instituição social que representa a esfera estatal, mas também cumpre o papel de organização dos sujeitos sociais. Apesar dos limites impostos pelo projeto político global, que determina as “amarras” do processo educativo, há possibilidade de se esquivar desse “rolo compressor”, colocando o desafio do papel da gestão local da escola na perspectiva de induzir: a organização da sociedade civil, a formação do sujeito social e o fortalecimento do local na dialética com o global.

⁴⁷ Sobre as políticas educacionais no Brasil e um panorama sobre a escola na perspectiva dos organismos internacionais e nos documentos da política educacional brasileira, ver: VIEIRA, (2011).

Neste sentido, é que se coloca o desafio da escola no enfrentamento da desigualdade social. Desafio que implica mudanças no sistema de ideias que dão sustentação ao projeto educativo, que passa fundamentalmente, pelo princípio da produção do conhecimento de base social. Corroboro com Boneti (2011), sobre o que entende por conhecimento socialmente produzido, refere-se:

Ao conhecimento básico utilizado pelos sujeitos sociais na sua plena inserção no contexto social, quer seja na dinâmica da produção, na busca da garantia dos direitos sociais básicos, nas relações sociais outras ou na própria reprodução e/ou produção do conhecimento nas instituições de ensino (p.226).

Daí a discussão sobre a participação na escola ganha sentido se for entendida como prática social (BONETI, 2011; DEMO, 2009; DOWBOR, 2000; FREIRE, 2014; GONH, 2004; MARTINEZ RODRIGUEZ, 2013; SANTOS, 2003;). Ainda sobre o sentido de participação como prática social Bordignon e Gracindo (2011, p. 171), defendem a participação que gera compromisso, e não se confunde com mera colaboração, subserviência e adesão. Compromisso que se constrói na ideia de pertencimento do que é público e coletivo. Entendem que,

participação requer o sentido da construção de algo que pertence a todos e que tem diretamente a ver com qualidade de vida de cada um, seja no sentido da realização pessoal, seja pelos benefícios sociais que dela advém. O compromisso, que gera a participação, requer a repartição coletiva do sucesso, não apenas da responsabilidade. A participação e o compromisso não se referem apenas à comunidade interna, mas devem buscar alianças com a comunidade externa, a quem a escola serve e pertence efetivamente, promovendo cooperação interinstitucional.

Essa ideia de participação como “pertencimento”, que implica o compromisso do coletivo da escola nas tomadas de decisões, promovendo também o sentimento de reconhecimento do sucesso coletivo pelos benefícios conquistados, pode ser associada à própria origem da palavra participação. Do latim *participis*, que quer dizer participante, aquele que “tem parte em, faz parte de, toma parte em aquele que partilha ou tem quinhão”. O significado da expressão pode sugerir diferentes interpretações em relação à forma e à intensidade de participação dos indivíduos (BORDENAVE, 1994). O sentido de participação, neste trabalho, portanto, expressa a ideia de quem por ser parte da organização da escola, toma parte nas suas decisões, engaja-se e se compromete desde seus processos decisórios, à

construção das possibilidades de espaços que viabilizem as decisões tomadas e gerem novas decisões.

Todo esse debate implica a ressignificação do currículo escolar e da gestão local da escola. O currículo, para além de sua relação com o conhecimento, seria entendido na sua relação com a cultura (MOREIRA; CANDAU, 2006). O conceito de gestão, conforme Ferreira (2011), sendo compreendido, enquanto “tomada de decisão, direção, participação, não se reduz e circunscreve na responsabilidade de construção e desenvolvimento do projeto político pedagógico” (p. 308). Para a autora,

a gestão da educação acontece e se desenvolve em todos os âmbitos da escola, inclusive e fundamentalmente, na sala de aula, onde se objetiva o projeto político-pedagógico não só como desenvolvimento do planejado, mas como fonte privilegiada de novos subsídios para novas tomadas de decisões para o estabelecimento de novas políticas (FERREIRA, 2011, p.308-9).

Para Alves (2007, p.68), há possibilidade de ampliar a gestão educacional para: “a questão do currículo, os momentos de lazer dos alunos, os projetos culturais, os espaços coletivos, como refeitório, sala ambiente, sala de informática entre outros”. Para que isso seja possível, é preciso “a escola proporcionar momentos de interlocução com os seus diversos pares”. Uma condição indispensável à construção de uma cultura da participação.

Diante do exposto, retorno ao material empírico e procuro analisar os documentos, as práticas pedagógicas da Escola São Francisco, movida pela pergunta: como os professores percebem a participação na escola São Francisco, envolvendo a comunidade escolar e a comunidade local?

Antes de entrar nessa análise propriamente dita, o outro passo foi buscar contextualizar a escola São Francisco a partir da política educacional vigente que engendra as práticas escolares dos sujeitos da escola, tomando como ponto de partida a discussão sobre a política de cooperação firmada entre o Estado do Ceará e seus municípios, que ganha expressão no contexto da discussão sobre a participação conceito central neste trabalho.

3.2 A REFORMA DA EDUCAÇÃO NO CEARÁ: OS DESAFIOS DO MODELO EM ESPIRAL

É consenso na literatura que os processos de participação não são homogêneos, mas, “assiste-se à crescente importância da presença de vários agentes nas tarefas de gestão escolar” (VELOSO; CRAVEIRO; RUFINO, 2012, p. 815). Para o alcance dos objetivos do trabalho aqui proposto, considerando a escola na sua singularidade e complexidade, dada as circunstâncias do contexto político educacional em que se submete a escola, busquei situar as políticas educacionais do Estado do Ceará por compreender que a prática da participação na escola, também reflete a prática de participação que está institucionalizada nas políticas de educação que engendram essas práticas, conforme estudos realizados.

O Estado do Ceará, com a maior extensão territorial no semiárido brasileiro, economicamente, subjugado às culturas de subsistência: a pecuária, o extrativismo, a agricultura e a indústria periférica, por um lado, associado às condições climáticas e, por outro, ao modelo social, gerado por contornos políticos e econômicos, o seu desenvolvimento foi baseado na exploração da mão de obra desqualificada. Em 1999, seus índices de analfabetismos entre a população de 15 anos e mais, atingia um índice de 27,8%, enquanto o índice nacional era de 13,3% para a mesma faixa etária (NASPOLINI, 2001, p.169).

Politicamente, comandado por coronéis (1968-1986), com a redemocratização do país em 1985, teve início um movimento político econômico chamado de “mudancismo”, que se opôs ao “coronelismo”. O mudancismo tem sido marcado por uma série de reformas de estado, entre elas, a reforma educacional, (1995-2000) (Ibid.). Segundo Naspolini⁴⁸, três elementos apoiaram a reforma de educação básica no Ceará, entre 1995 e 2000, quais sejam:

- a) Reconhecida necessidade de mudança, expressa nos planos de governo nos últimos 12 anos; b) Contexto econômico e político favorável, traduzido pelo saneamento das finanças do estado e a expressiva credibilidade de suas instituições; c) A existência de mecanismos efetivos de participação social, evidenciados pela modernização das formas de gestão pública e pela atuação organizada da sociedade civil (Ibid.).

⁴⁸ Antenor Manoel Naspolini foi secretário de Educação do Estado do Ceará, no governo de Tasso Jereissati (PSDB), no período de 1995 a 2002. Tasso Jereissati já tinha governado o Ceará entre 1987 a 1991, pelo PMDB.

Decorrente desse contexto, o modelo de reforma da educação básica, adotado no estado, não foi nem o horizontal, nem o vertical, mas, um terceiro tipo, baseado na imagem de uma espiral, em que esses dois fluxos (vertical e horizontal) são combinados. O modelo em espiral, segundo Napolini, permite que as tomadas de decisões transitem tanto a partir dos níveis hierárquicos superiores (secretarias municipais e estadual de educação), quanto da base (as escolas). Um modelo que só se viabiliza de maneira coletiva e dialética: “ao mesmo tempo todos participam e tomam decisões que consideram tanto a experiência local, na escola, como as demandas de estado” (Id., p.170).

Com esse entendimento, o modelo adotado se propôs a responder a questão: como garantir a educação de qualidade para todos? Com isso, dois desafios foram postos: o primeiro e principal, resgatar a credibilidade do sistema educacional, que em 1995, não conseguia atrair mais que 65% da população de 7 a 14 anos; e o segundo, captar recursos financeiros adicionais para um sistema de baixa qualidade. Segundo o autor, foi negociado e aprovado com uma cifra de U\$ 90 milhões, recurso específico para o setor educacional, com o Banco Mundial via Projeto de Qualificação da Educação Básica (PQEB).

A política de educação implantada no Ceará foi pautada no princípio da participação social, expresso por uma mobilização dos setores da sociedade cearense via seminários regionais (1995), reuniões técnicas, debates, eventos públicos e a instalação do Fórum Permanente da Educação (1996), o Acordo de Cooperação Técnica SEDUC/Universidades (1996), o Encontro Justiça na Educação - Um Pacto Cearense (1997), e o Programa Permanente de Apoio aos Secretários Municipais de Educação e Prefeituras (PRASEM e PRASEMPRE,1997), conforme citados por Napolini (2001, p.172).

Os saldos da política educacional no Estado nos anos de 1995-2000 são avaliados positivamente, principalmente nas duas grandes áreas afins da política adotada, quais sejam: gestão educacional e desenvolvimento técnico pedagógico. Sem a intenção de entrar no mérito dessa questão, passo a destacar os desafios daí em diante, que segundo Napolini, ainda permanecem no histórico desafio da política educacional cearense no enfrentamento da promoção da inclusão e da equidade social.

Para o autor, “alcançados alguns êxitos, permanecem ainda alguns desafios que se revestem de uma nova abordagem destes temas, em outras bases de coesão social”. No entanto, no que toca à política educacional, a partir de 2001, o Estado do Ceará entra em uma nova fase, tendo como ponto de partida a escola, o seu projeto pedagógico e o seu plano de desenvolvimento institucional. Esta é a segunda fase de geração de reformas educacionais no Ceará, cujo problema central não é mais o acesso à educação básica, sendo a mobilização social em torno do que estão a chamar a “Escola do Novo Milênio”. (NASPOLINI, 2001, p.184).

Dessa forma, a focalização está na escola, com sua abertura “ao planejamento pela comunidade dentro do processo Escola do Novo Milênio” (Ibid.). Pressupõe-se que, com a política de acesso à educação, a política de formação dos professores, a política de descentralização da gestão, a política de avaliação externa, implementadas pelo estado, agora, a abertura da escola à comunidade, “permitirá que a comunidade perceba que há muito o que fazer para promover uma mudança qualitativa nas escolas públicas cearenses” (Ibid.).

Para Naspolini, “talvez, o ponto de inflexão e mutação da política educacional cearense – a promoção da qualidade e liderada pelos atores sociais que permanecem na escola – os professores”, é onde parece estar o ponto central desta segunda fase de reformas. A consolidação da política educacional implantada deve focar, portanto, no aluno, no professor e na comunidade abrigados pelo espaço da escola (p.184-5).

Segundo Rabelo; Castro (2015), o governo do Ceará, no período de 2003-2006, (Lúcio Alcântara) desenhou a sua ação nas políticas sociais e educacionais com base nas trajetórias do governo que o antecipou Tasso Jereissati (1995-1988; 1999-2002). No entanto, nas análises que as autoras fazem sobre a política do Estado do Ceará, com foco nos desafios específicos do período (2003-2006), quais sejam, alfabetização e formação de alfabetizadores, no contexto do projeto de colaboração entre os entes federados (estado e municípios), concluem que os movimentos contraditórios expressos nos documentos oficiais e os percursos vivenciados, “ensejam parques sinais colaborativos e ranços centralizadores”. (RABELO; CASTRO, 2015, p.100).

Para as autoras, o Plano de Educação Básica Escola Melhor, Vida Melhor (2004), por elas analisado, no que se refere aos seguintes desafios:

- a) A garantia do domínio da leitura e da escrita, interpretação e escrita;
- b) Aprimoramento da formação e valorização dos servidores de educação;
- c) Regulamentação e efetivação do regime de colaboração Estado/Municípios.

Avaliam que a experiência do regime de colaboração entre 2004 e 2005, busca mecanismos e ações com a finalidade de colaboração, tornando as relações mais aproximativas entre governos municipais e estadual, como também, com outras instituições, considerando os debates e os fóruns de negociações. Entre as ações colaborativas, reconhece-se o apoio técnico na Elaboração dos Planos Municipais de Educação (PME's). O apoio na formação de técnicos do órgão central da Secretaria Estadual de Educação e dos órgãos regionais como Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE's), envolvendo universidades locais, visando a organização e oferta de modo regionalizado. E ainda, a formação de assessores para avaliação e acompanhamento dos PME's (Id., p.118).

Em contrapartida, o que as autoras questionam é em que medida fica os exercícios de autonomia na elaboração dos instrumentos municipais de planejamento educacional, ou até que ponto tais políticas são originadas das agendas educacionais municipais, pois o que a versão cearense do regime de colaboração deixa transparecer é que,

a colaboração pode ser vista como uma situação em que o projeto da educação estadual é que sobressai, na proporção em que o papel municipal é de requerer e receber a assistência técnica e financeira do Estado em diferentes programas. A análise das oportunidades de colaboração federativa, portanto, põe em suspenso a natureza recíproca requerida nessa relação, sobressaindo a interferência ou a atuação estadual em aspectos técnico-pedagógicos em detrimento da solidificação da autonomia técnico-pedagógica municipal naquilo que lhe compete como ente federativo no campo da política educacional nesse território, podendo colaborar com o ente estadual (RABELO; CASTRO, 2015, p. 119).

No âmbito de uma política para o enfrentamento do problema da alfabetização e formação de professores alfabetizadores, no Ceará, o Plano de Educação, no período analisado, não expressa uma política com bases sólidas e permanentes, segundo as autoras citadas. Elas compreendem que essa necessidade já demonstrada pelos índices de baixo desempenho dos alunos no

Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) desde 2001, cujos resultados indicavam que os alunos da 4ª série do ensino fundamental, em Língua Portuguesa, encontravam-se em estágio muito crítico 37,73%, em estágio crítico, 37,59% e em estágio intermediário 22,54%, foi apenas em 2004, por iniciativa da Assembleia Legislativa do Ceará, que o problema foi enfrentado.

É tanto que, em 2004, foi criado o Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar (CCEAE). Esse foi “um divisor de águas no que se pode chamar de constituição de uma política cearense de alfabetização e de formação de educadores” (RABELO; CASTRO, 2015, p.111). Foi nesse contexto que se detectou como problema central da educação pública cearense “a presença inquietante e denunciadora de crianças e adolescentes nas escolas que, apesar de muitos anos de escolaridade, não dominam as habilidades mínimas de leitura e escrita”. (p. 112).

Daí uma política de alfabetização para o Ceará implicou em garantias de aprendizagem de leitura e escrita até a 2ª série/ano do ensino fundamental e, junto com ela, uma ação voltada para a formação de alfabetizadores. Também no âmbito dessa política, na análise das autoras, a responsabilidade ficou restrita aos municípios, sendo as ações da secretaria de educação efetivadas pontualmente em projetos e programas contingentes.

Para se ter uma ideia dos projetos e programas, criados pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), para as escolas públicas municipais e estaduais, associados a outros, criados pelo governo federal, basta acessar a página da SEDUC onde se visualiza uma quantidade significativa de programas e projetos que a cada ano surgem como política de melhoria da qualidade da educação (Figura 14).

Figura 14 - Projetos e programas na plataforma da SEDUC/CE



Fonte: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/projetos-e-programas>>

Como se pode notar, há uma enxurrada de programas e projetos voltados para as práticas dos professores nas escolas públicas dos sistemas estadual e municipal de educação. Isto pode revelar que, embora o Estado, ao reconhecer juridicamente, o regime de colaboração e gestão democrática dos sistemas de ensino, em especial de suas unidades escolares, ainda não tem superado as tensões do cenário político contemporâneo, de redefinição urgente do projeto federalista brasileiro, no sentido de que haja uma redistribuição efetiva do poder decisório e não unicamente executor permitindo aos Municípios a autonomia necessária à definição de seu papel político e econômico como ente federado. (SOUZA; FARIA, 2004).

Essa discussão é importante, porque ajuda a direcionar o olhar para as tensões vividas na escola, percebendo os limites de uma prática participativa e autônoma no âmbito da Escola São Francisco, vinculada ao poder local municipal,

nas condições impostas pelo caminho da descentralização, no Brasil, como estratégia potencialmente capaz de facilitar o exercício da experiência democrática. Ao mesmo tempo, aguça o mesmo olhar para os desafios que são possíveis de serem construídos coletivamente como alternativa da gestão local da escola no enfrentamento da exclusão social.

3.3. UMA LEITURA DA ESCOLA SÃO FRANCISCO: O PROJETO PEDAGÓGICO

Diante do exposto, passo a analisar o projeto político pedagógico da escola São Francisco, (ano 2015), buscando perceber como se concebe a participação na escola, envolvendo a comunidade local. O primeiro item do Projeto Pedagógico da escola chama-se “diagnóstico”, onde se apresenta a identificação da escola; a matrícula em termos quantitativos na modalidade educação infantil (creche e pré-escola) e ensino fundamental em 9 anos (1º ao 9º ano) e a produtividade da escola referindo-se aos resultados em termos quantitativos e percentuais em relação a aprovados, reprovados e abandono, entre os anos de 2010 a 2013, sem especificar a modalidade. Em termos de aprovação, os índices variam de 90% em 2010 e 88% e 87% em 2011 e em 2012, respectivamente. O abandono é mínimo, sendo registrado o maior índice de 2% em 2012. Além destes dados, apresenta a distorção idade / série do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano. De fato, há distorção idade/série do 1º ao 9º ano, com alunos apresentando idade superior a série respectiva, sendo os casos mais acentuados do 6º ao 9º ano, atingindo um percentual de 60% no 7º ano; 58% no 6º e 8º anos, e 31% no 9º ano.

Em se tratando de um diagnóstico, era de se esperar que outros elementos relacionados aos alunos e à comunidade local fossem explorados, a exemplo, do que propõe a “pesquisa da comunidade na escola”, realizada em escolas de Porto Alegre (BRANDÃO, 2003; TOLEDO; FLORES; CONZATTI, 2004).

Quanto ao item denominado “causas mais importantes do rendimento escolar” estas são expressas em um quadro sintético indicando forças e fraquezas; oportunidades e ameaças do rendimento escolar, conforme segue:

Quadro 01 – Forças, fraquezas; oportunidades e ameaças do Rendimento Escolar

FORÇAS	FRAQUEZAS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Merenda escolar ▪ Acompanhamento pedagógico ▪ Material didático ▪ Aulas de reforço direcionadas ▪ Atendimento Educacional Especializado – AEE ▪ Transporte escolar ▪ Tempos integrais (Mais Educação) ▪ Luz do saber ▪ Informática educativa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de acompanhamento de algumas famílias ▪ Falta de estímulo dos educandos ▪ Condição financeira ▪ Desestruturação familiar ▪ Evasão escolar ▪ Infraestrutura
OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reforço escolar ▪ Programas sociais (Bolsa Família, PETI, Brasil Carinhoso, PROJOVEM Adolescente) ▪ Professores qualificados ▪ Laboratório de informática ▪ Aulas de libras – Intérprete ▪ Atendimento Educacional Especializado – AEE ▪ Cuidador 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Drogas ▪ Gravidez na adolescência ▪ Alcoolismo ▪ Desistência escolar ▪ Baixa autoestima ▪ Indisciplina ▪ Violência

Fonte: EEF São Francisco, 2015c.

Em relação às causas do rendimento escolar, as fraquezas, apontadas no documento da escola, com exceção da infraestrutura da escola, todas as demais citadas, são externas à escola. Ou seja, ainda se atribui ao aluno e à família a inteira responsabilidade pelo fracasso escolar. As forças, por sua vez, são atribuídas aos projetos e aos programas que funcionam como apêndice ao trabalho realizado em sala de aula, como reforço escolar, Luz do Saber, laboratório de informática,

atendimento especializado, Mais Educação, transporte escolar, material didático e merenda escolar, reflexo da política do estado do Ceará e do governo federal para o enfrentamento da qualidade da educação. Observo ainda, que os cinco primeiros programas citados acima, são espaços de “exclusividade” dos alunos que apresentam alguma dificuldade de desenvolvimento da aprendizagem. Isto mostra a necessidade de atividades extras para a assistência ao aluno que não é bem-sucedido na sala de aula, mas, ao mesmo tempo, parece depender desse tipo de atividade para aprender o que na sala de aula, não foi capaz de fazer.

Quando se trata das ameaças que podem impedir o rendimento escolar, mais uma vez, são de natureza externa à escola, sendo as drogas, o alcoolismo, a violência, a gravidez, a indisciplina, os fatores ameaçadores da aprendizagem. Se considerarmos a localização de São Chico, em uma região litorânea, é de se imaginar que essas ameaças rondam a comunidade. No entanto, a falta de estrutura das praias e a dificuldade de acesso a elas, não são atrativos para o fluxo de turistas, diferente do que ocorrem em Canoa Quebrada e Majorlândia, praias do litoral de Aracati, conhecidas internacionalmente. O que se poderia pensar, a partir de um contexto que já tem sinalizado a presença de droga na comunidade, era um trabalho preventivo, envolvendo os jovens e adolescentes, a estudarem sobre os efeitos e perigos que a droga pode causar à saúde e ao desenvolvimento psicossocial da pessoa usuária, bem como, campanhas de esclarecimento da população sobre os males, os problemas e formas de prevenção. Encontrar alternativas de engajamento dos jovens em atividades esportivas, culturais, de lazer e laborais na comunidade, não se constituiria ações de combate e prevenção à droga, mais eficazes? Em contrapartida, o que se vê como possibilidades, são os projetos sociais, como o Bolsa Família, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e Brasil Carinhoso, sendo que, estes três últimos não percebi sequer a existência deles na escola.

O PPP, ao tratar das “características da escola”, situa sua localização, apresenta sucintamente a comunidade de São Chico em sua origem, as reformas de estrutura física pelas quais a escola passou, cita alguns projetos desenvolvidos na escola como Mais Educação e Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na escola (COMVIDA) como projetos que podem envolver escola e comunidade.

Com exceção do Mais Educação, o COMVIDA parece mais um figurante no texto, pois, na prática, pelo menos em 2015, não houveram ações para atender aos fins a que se propõe. Na sequência, ainda no item “caracterização da escola”, o PPP cita os equipamentos e recursos didáticos disponíveis na escola, o que dá para observar que a escola é bem equipada, embora não se perceba pela falta de estrutura existente. Para finalizar a “caracterização da escola”, em um parágrafo curto, está a afirmativa de que a escola atende em média 300 famílias de São Chico, 45 de Fontainha e 29 do Retirinho, atingindo em 2015, um total de 426 alunos, da educação infantil ao 9º ano.

É apenas no último parágrafo da “justificativa” do projeto que aparece o objetivo da escola, conforme segue:

Conscientes que o nosso objetivo é proporcionar uma aprendizagem significativa que possibilite ao educando relacionar o conteúdo apreendido à sua vivência diária, evitando uma aprendizagem de memória facilmente esquecida, mas amarrada a uma estrutura de conhecimentos interligados, é um desafio que a partir da união e do comprometimento de todos será possível realizar as metas do Projeto Político Pedagógico (EEF São Francisco, 2015c, p. 8).

No mesmo item da “justificativa”, nos parágrafos que antecedem o objetivo da escola, faz-se de forma muito rápida um comentário sobre a sociedade do conhecimento e a necessidade da escola no processo de desenvolvimento pleno do educando preparando-o para o exercício da cidadania, para o trabalho e a continuidade dos estudos, fazendo referência ao Art.22 da LDBEN. Afirma que a elaboração do projeto político pedagógico é necessária e que todos devem estar de acordo sobre a maneira como deve ocorrer o processo ensino aprendizagem. Que o projeto é uma construção coletiva e que família-escola-comunidade devem criar vínculos para poder colocar em prática o que foi decidido coletivamente. No entanto, não explicita como ocorreu na escola essa interação para a elaboração e tomada de decisão sobre o PPP.

Sobre a proposta curricular, afirma estar de acordo com a teoria crítica e organizada segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais e as diretrizes locais emanadas do Conselho Estadual e Municipal de Educação, “entretanto é desejo da escola trabalhar com um currículo voltado para atender as necessidades dos educandos, para tanto toda a comunidade educativa deve ser responsável por tais

ações” (Id., p. 13).

Avalia que a participação dos pais tem melhorado na escola, de modo que expressam sua opinião sobre que é positivo e negativo. No entanto, reconhece que ainda muito se tem para fazer no sentido de uma escola democrática, sendo necessário que todos comunguem das mesmas ideias e pensamentos.

Define “objetivos e metas” em três áreas: pedagógica, administrativa e comunitária. Para cada meta definem-se estratégias, cronograma e parceiros. Em relação a área pedagógica, o objetivo está assim definido: garantir o acesso e a permanência da criança na escola, com direito ao lazer e educação de qualidade. Para alcançá-lo, as metas são: implantação de biblioteca, desenvolvimento de atividades esportivas e culturais, incentivo a participação nas atividades e aumento da carga horária do reforço escolar. Vale destacar que a atividade de reforço parece concebida como muito importante no que se refere à qualidade da educação. Talvez seja a ideia de que os alunos não estudam em casa e quanto mais eles forem colocados em situação específica de ensino eles obtenham maior êxito na aprendizagem. Em relação a implantação da biblioteca, está se propondo campanha de doação de livros, cuja arrecadação será feita na comunidade, na escola e na SEDUCA. O que chama a atenção sobre esse ponto específico da biblioteca é que a escola é contemplada com o programa biblioteca escolar do Governo Federal e os livros encontram-se encaixotados por falta de um espaço onde estes sejam organizados para o acesso dos alunos e da comunidade. Não seria mais interessante pensar em estratégias de funcionamento da biblioteca ainda que fosse em um outro espaço na comunidade? Incentivando o uso do livro e seu acesso? Por que a escola não propõe um espaço aberto para incentivo à leitura na escola e na comunidade? Por que envolver a comunidade é fazer campanha de arrecadação de livros sem ter um espaço apropriado para seu acesso?

Quanto à área administrativa, o objetivo é: enriquecer o processo ensino aprendizagem garantindo aos educandos os recursos necessários e tornando a escola um lugar prazeroso. Em torno desse objetivo foram definidas como metas: manter a escola limpa, construir um parque infantil e fazer aquisição de material didático. Para isso, será realizada campanha de sensibilização da comunidade através de caminhadas e de realização de reparos e pinturas, mutirão para restaurar e confeccionar novos brinquedos, (não vi parque com brinquedo a ser restaurado) e

o material didático a estratégia é Governo Federal. (Penso que se está a pleitear recursos do governo federal para aquisição de material didático).

Em se tratando da área comunitária, tem-se como objetivo: valorizar a participação da comunidade descentralizando a gestão educacional e garantindo uma educação de qualidade. Para isso, são metas: 1. Formar o conselho escolar ativo e participativo com as seguintes estratégias: reuniões mensais e elaboração de prioridades escolares pelo conselho; 2. Diminuir a evasão para 100% através das estratégias: visitas comunitárias e reunião com a equipe do Bolsa Escola; 3. Realização de oficinas, estratégia oficinas de culinária e artes; 4. Recriar as vivências, tendo como estratégias reuniões com pais, alunos e comunidade educativa.

A escola tem um projeto pedagógico elaborado em um contexto em que os professores e gestores que estão hoje na escola não fizeram parte de sua elaboração, apesar de afirmarem que ele é discutido na semana pedagógica e atualizado a cada ano. Tive a oportunidade de ver a versão de 2014 e 2015, e não há diferenças substanciais. Quando observo a questão da participação dos pais, comunidade educativa e comunidade local, (não está claro o que entendem por comunidade educativa, ora dar a entender que se refere apenas à escola, ora pais e escola e comunidade local), elas estão restritas a campanhas para recuperação da escola, para aquisição de livros, recuperação e implantação de parques escolares. Por outro lado, atribui-se às famílias o adjetivo de “desestruturadas”, sendo a falta de acompanhamento dos pais e a condição socioeconômica das crianças como fraqueza para a sua aprendizagem. No entanto, não há uma perspectiva de projeto coletivo envolvendo escola e comunidade no enfrentamento da questão da aprendizagem levando em conta a origem dos sujeitos sociais da escola. O olhar sobre a pobreza ainda é assistencialista e conseqüentemente, não se pensa um projeto com indução social para impactar na qualidade de vida das crianças da comunidade, sendo a escola a instituição que pode alavancar essa proposta na comunidade junto a outras instituições, associações e comunidade local. Para além da prática situada no contexto histórico de formação da própria comunidade local, sempre subserviente aos domínios dos mais ricos, é também uma questão paradigmática e cultural, no sentido do enfrentamento das desigualdades sociais.

4 PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA: AS POSSIBILIDADES DE ENVOLVIMENTO ESCOLA E COMUNIDADE

La incomodidade, el inconformismo o la indagacion ante lo existente suscita el impulso para teorizar su superacion.

(Boaventura de Souza Santos)

O caminho percorrido até aqui, já traz, dos capítulos anteriores, a discussão sobre a escola São Francisco, o que, ao final do segundo capítulo, destaco o seu projeto pedagógico, situando-a como “instituição” nos dias atuais. Neste capítulo, identifico os espaços de participação na escola, onde as práticas de professores, pais, alunos e comunidade local se fizeram presentes ou necessárias no tempo decorrido da pesquisa. Obviamente, nem sempre, todos os segmentos juntos, no mesmo tempo e espaço. Entre os espaços de participação, priorizo aqui, o momento da chegada das crianças na escola, o planejamento das atividades curriculares, as práticas curriculares em sala de aula, a reunião de pais e os projetos desenvolvidos na escola. Assim, compreendendo a escola nas suas três dimensões: como “instituição”, como “organização” e como “forma” (CANÁRIO, 2005; 2006).

Nesse desfecho, passo a descrever as práticas por mim observadas nesses espaços, concomitantemente, trazendo as percepções dos professores sobre a participação na escola. As vozes dos sujeitos da pesquisa serão literalmente apresentadas, no entanto, seus nomes serão ocultados, sendo usados pseudônimos para todos eles. Quando, no decorrer do texto, as citações se referirem aos professores da escola que participaram da pesquisa, vou me referir a Pimenta, Gentil, Rocha, Fontes, Valente, Bento, Terra, Lobos, Ramos, Modesto e Rios. São sobrenomes brasileiros que não são usados na identidade pessoal de nenhum dos sujeitos da pesquisa, mas foram por mim escolhidos, no sentido de criar uma relação de identidade com as pessoas que no meu imaginário, eu conseguisse estabelecer uma relação de sentido.

Especificamente, neste capítulo, tomo emprestado, das vozes dos sujeitos da pesquisa, parte dos subtítulos do texto, buscando aproximar ao máximo o sentido dado pelos professores sobre os aspectos destacados na interpretação dos dados, a partir do contexto da experiência. Além disso, procuro identificar as possibilidades de uma prática participativa envolvendo escola e comunidade, no movimento entre o trabalho desenvolvido na escola e as alternativas que os estudos da literatura

especializada indicam. Portanto, as possibilidades construídas não se constituem em verdades, mas, caminhos que podem indicar perspectivas para o envolvimento escola e comunidade local (CANÁRIO, 2005; CORTELLA, 2011; DOWBOR, 2000; SANTOS, 2003)

4.1 EU NÃO CHAMO DE GRUPO, EQUIPE MESMO

Analisar a percepção dos professores sobre a participação na escola coloca-me diante da necessidade de conhecer quem são os professores? De onde vêm? Que formação?

Começo identificando, no quadro de pessoal da Escola São Francisco, o grupo gestor (uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma coordenadora de disciplina e uma secretária); o grupo docente formado por dezoito professores, sendo 05 da educação infantil, 07 dos anos iniciais do ensino fundamental e 06 dos anos finais do ensino fundamental. O grupo de técnicos (com 16 funcionários, sendo, 04 monitores do Programa Mais Educação, 01 professor do Luz do Saber, 01 professor de AEE, 01 intérprete de Libras, 01 professor de reforço escolar, 02 vigias, 05 auxiliares de serviços gerais e 01 merendeira). Do grupo gestor, duas pessoas moram em São Chico, do corpo docente da educação infantil (apenas uma professora é de São Chico) dos anos iniciais do ensino fundamental (04 são da comunidade) e dos anos finais do ensino fundamental (apenas 02 são de São Chico). Entre as pessoas que compõem o corpo técnico, a maioria é da comunidade, com exceção da intérprete de Libras, da professora de reforço escolar e um monitor do Programa Mais Educação.

Na entrevista realizada com a professora Bento⁴⁹, (2015), ela chega a observar que há uns anos, os professores vinham, praticamente, todos de Aracati. “Hoje, tem vários alunos dessa escola que conseguiram fazer faculdade de Pedagogia e foram contratados pela prefeitura para assumir uma sala de aula como titular”. Para ela, “[...] no futuro, vai ser só os contratados aqui do São Chico mesmo”.

⁴⁹ Entrevista concedida em 21 dez. 2015.

Quanto ao aspecto da formação, com exceção da equipe técnica, todo o grupo gestor e o grupo docente, tem formação em nível superior, sendo, em sua maioria, realizado em programa de formação de professores específico para elevar o quadro das secretarias de educação, com base na LDBEN 9394/96 que atingiu todo o país e, outros, com diplomas em faculdades particulares. Alguns já cursando pós-graduações, outros com pós já concluídas em faculdades particulares, em nível de especialização.

Na entrevista com a professora Valente⁵⁰, (2015), dá para se ter uma ideia de como as exigências da formação interferiram na vida das pessoas da comunidade que ensinavam na escola anteriormente à LDBEN/9394/96. “Aqui as pessoas que eram regentes de sala, como [...] o município pediu para que tivesse nível superior, essas pessoas [...] iam perdendo seu cargo e procurando outra função”. A professora Rocha⁵¹ (2015), comenta: “apesar das pessoas dizerem [...] que pobre nasceu pra ser pobre e rico pra ser rico eu não acredito nesse pensamento”. E complementando sua fala: “[...] antes no São Chico só tinha uma pessoa formada e hoje em dia tem várias, graças a Deus”. Fala das dificuldades enfrentadas por ela e por outras pessoas da comunidade para conseguir estudar e obter a formação superior.

A grande maioria dos professores da comunidade, que exercem função docente na escola, não pertence ao quadro efetivo da SEDUCA. São pessoas que estão lá por contrato. Ao que parece, esse é um dos fatores que contribui para certa “divisão” entre o grupo de professores da escola: de um lado, os efetivos, de outro, os que não são; não, necessariamente, entre os professores de Aracati e os professores de São Chico. Não é essa a questão; a questão é mesmo política. Quem conseguiu a vaga para quem? Por que este e não aquele outro? As questões de poder, da história política da comunidade: “eu dei minha vaga para”, “a minha vaga quem deu foi”. E assim continua ainda hoje. Os cargos passados de uns para os outros, aflorando as disputas, os ânimos. Contudo, no coletivo,

eu não chamo de grupo, equipe mesmo. Nós somos uma verdadeira equipe desde a educação infantil ao nono ano. Todos os professores chegam junto. É incrível, uma dificuldade que existir, eles se compadecem e querem ajudar. Falam suas experiências. Dão sugestões. Eles se preocupam uns

⁵⁰ Entrevista concedida em 21 dez. 2015.

⁵¹ Entrevista concedida em 29 jun. 2015.

com os outros. Não é para criticar, mas é para ajudar. Na hora de um evento, na hora da culminância de um projeto. Na hora do projeto na sala de aula, eles estão lá juntos. E a gente senta junto, planeja, faz o projeto e realiza o trabalho. A nossa equipe aqui de professores é maravilhosa. Acho que em nenhuma cidade existe um grupo como esse, tão maravilhoso (Professora Bento⁵², entrevista, 2015).

Em se tratando do cargo de gestor, “desde que eu me entendo nunca houve concurso. Sempre por indicação” (Professora Valente⁵³, entrevista, 2015). Nesse contexto, as práticas vão se engendrando. Afirma:

Existem as divergências que em todo canto tem, mas na hora que a gente tem um foco uma atividade, seja uma feira, formatura, atividades com os pais, todo mundo dá as mãos. E as vezes aquele que não quer participar ele é contagiado, claro que cada um no seu limite. Cada um tem suas limitações. Todo mundo não faz igual, mas nem que seja num apoio moral.

Outro dado que destaco sobre a equipe da escola é que, entre os seus membros, há professores diretamente e indiretamente envolvidos nas associações da comunidade, bem como, pessoas engajadas em movimentos religiosos. Ainda é importante destacar que o grupo de professores da comunidade é o que tem menor experiência acumulada na docência, diferente do grupo de professores que vêm de Aracati. Feito sucintamente, esta caracterização da equipe da Escola São Francisco, dedico-me a conhecer um pouco sobre seus alunos.

4.2 OS ALUNOS: CADA UM TEM UMA FORMA DE APRENDER, DE PEGAR AS COISAS

Em relação ao acesso à escola da população de 4 a 17 anos, ao sistema escolar no Brasil, as estatísticas apontam avanços, embora não tenha sido o suficiente para atender a todas as crianças brasileiras. Por outro lado, mesmo aquelas que tiveram acesso à escola não estão isentas do processo de exclusão quer seja pelos índices de abandono, quer seja pelo aprendizado insuficiente nos domínios da leitura, da escrita e da matemática. Quando os dados se relacionam às crianças e adolescentes negras, que vivem na zona rural, pobres ou oriundos de

⁵² Entrevista concedida em 21 dez. 2015.

⁵³ Idem.

famílias em que os pais ou responsáveis têm pouca ou nenhuma escolaridade, a exclusão ainda é mais grave (UNICEF, 2014).

Para ter-se uma ideia do quadro de exclusão social que atinge a comunidade de São Chico, basta observar os indicadores contextuais da Escola São Francisco, considerando os relatórios da Prova Brasil de 2013 e do SPAECE, 2010. No relatório da Prova Brasil, o indicador de nível socioeconômico é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos. Os resultados são organizados em 7 grupos, sendo o grupo 1, das escolas com o nível socioeconômico mais baixo e o grupo 7 com nível mais alto. Na distribuição das escolas por grupo, a Escola São Francisco encontra-se no grupo 2. Ou seja, as condições socioeconômicas da escola enquadram-se naquelas que se caracterizam como as mais excludentes, pela condição de extrema pobreza.

Quanto ao relatório do SPAECE, (2010)⁵⁴, são indicados como fatores extraescolares que influenciam o desempenho dos alunos, o índice socioeconômico, raça e sexo. Em relação ao índice socioeconômico, numa escala de 0 a 10, a escola São Francisco está classificada com média 4, enquanto o Estado do Ceará com média 5,7. Quanto à raça, no Estado do Ceará se declararam brancos 20,74% dos estudantes que participaram do SPAECE (2010) e 69,9% não brancos. Na Escola São Francisco, os brancos são 16,4% e os não brancos 83,6%. Em relação ao sexo, no Estado, 52,4% são meninas e 47,6% são meninos. Na Escola, São Francisco, 54,4% são meninas e 45,6 são meninos. Estes dados são importantes no sentido de situar a origem social dos sujeitos da escola aqui pesquisada e seus desafios neste cenário de exclusão.

Outro aspecto que contribui para impactar o quadro de exclusão social e ampliar as desigualdades sociais impostas no contexto das sociedades contemporâneas globalizadas refere-se à dimensão da qualidade do processo educativo. Embora os dados das avaliações externas realizadas pelo sistema educacional brasileiro não se configurem parâmetros por si só, para avaliar a qualidade do ensino e da aprendizagem, os dados sobre o rendimento escolar realizado pelo SPAECE, referente ao 2º ano (Língua Portuguesa) e 5º e 9º anos do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa e Matemática), da Escola de Ensino

⁵⁴ Disponível em< <http://www.spaece.caedufjf.net/>> Acesso em 22/02/2015 utilizando o código específico da Escola.

Fundamental São Francisco, são relevantes aqui, no sentido de perceber a necessidade de políticas que considerem a “origem do sujeito social” e a “diferenciação social”, no enfrentamento da “exclusão/reinserção” do sujeito social (ARROYO, 2013; BONETI, 2011; CORTELLA, 2011).

Os quadros que seguem referem-se a evolução do percentual dos alunos por padrão de desempenho em Língua Portuguesa do 2º ano do ensino fundamental, nos anos de 2008 a 2013 e desempenho em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos de 5º ano, no período de 2010 a 2013. O percentual por padrão de desempenho, comparativo entre o Estado do Ceará, o município de Aracati e a Escola São Francisco, também se encontra representado abaixo.

Quadro 02 - Evolução do Percentual de alunos por Padrão de Desempenho Língua Portuguesa – 2º Ano do Ensino Fundamental – 2008 a 2013 (São Francisco E.E.F).

Ano	Proficiência	% por Padrão de Desempenho				
		Não alfabetizado	Alfabetização incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável
2008	95,6	37,2%	18,6%	18,8%	11,6%	14,0%
2009	143,3	6,8%	18,2%	25%	6,8%	43,2%
2010	128,4	4,2%	6,2%	31,2%	41,7%	16,7%
2011	157,6	-	-	9,1	30,3	60,6
2012	186,1	-	-	-	6,9	93,1
2013	147	-	5,7	11,4	37,1	45,7

Fonte: <<http://www.spaece.caedufjf.net/resultados-por-escola>>

Quadro 03 - Percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho em Língua Portuguesa – 2º ano do Ensino Fundamental - 2008 a 2013 (Comparativo entre Estado, Município e Escola).

Nível de proficiência	Ano					
	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Estado do Ceará	127,7	142,5	162,7	177,1	162,1	165,2

Município de Aracati	127,9	134,7	142,3	170,0	165,8	173,6
E.E.F. São Francisco	95,6	143,3	128,4	157,6	186,1	147

Fonte: < <http://www.spaece.caedufjf.net/resultados-por-escola>>

Quadro 04 – Percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho em Língua Portuguesa – 5º ano do Ensino Fundamental – 2010 a 2013 (São Francisco E.E.F.).

Edição	Proficiência	% por Padrão de Desempenho			
		Muito crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
2010	153,2	18	53,8	20,5	7,7
2011	163,1	20	43,3	36,7	-
2012	183,4	2,4	47,6	33,3	16,7
2013	202,0	2,2	22,2	46,7	28,9

Fonte: < <http://www.spaece.caedufjf.net/resultados-por-escola>>

Quadro 05 - Percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho em Língua Portuguesa – 5º ano do Ensino Fundamental – 2010 a 2013 (Comparativo entre Estado, Município e Escola).

Nível de proficiência	Ano			
	2010	2011	2012	2013
Estado do Ceará	175,4	189,5	200,4	200,9
Município de Aracati	172,4	182,5	198,1	204,1
E.E.F.São Francisco	153,2	163,1	183,4	202,0

Fonte: < <http://www.spaece.caedufjf.net/resultados-por-escola>>

Quadro 06 - Percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho em Matemática – 5º ano do Ensino Fundamental – 2010 a 2013 (São Francisco E.E.F.).

Edição	Proficiência	% por Padrão de Desempenho			
		Muito crítico	Crítico	Intermediário	Adequado

2010	159,3	43,6	41,0	15,4	–
2011	173,3	26,7	46,7	26,7	–
2012	180,9	28,6	31,0	40,5	–
2013	202,4	11,1	33,3	40,0	15,6

Fonte: < <http://www.spaece.caedufjf.net/resultados-por-escola>>

Quadro 07 - Percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho em Matemática – 5º ano do Ensino Fundamental – 2010 a 2013 (Comparativo entre Estado, Município e Escola).

Nível de proficiência	Ano			
	2010	2011	2012	2013
Estado do Ceará	189,3	206,9	209,6	210,6
Município de Aracati	183,8	193,9	204,9	209,6
E. E. F. São Francisco	159,3	173,3	180,9	202,4

Fonte: < <http://www.spaece.caedufjf.net/resultados-por-escola>>

Os dados percentuais, por padrão de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, dos alunos da Escola São Francisco indicam que há sérios problemas com a aprendizagem das crianças que chegam ao 5º ano sem saber ler, escrever e sem identificar as páginas do livro de matemática, como eu mesma cheguei a constatar. E esse é o desafio maior da escola no sentido de uma formação cidadã em uma sociedade que se quer democrática. Sendo o conhecimento o objeto principal da ação social da escola, como pensar no contexto da comunidade de São Chico a função social da escola São Francisco no desenvolvimento do ser cidadão? Que saberes são necessários a essa comunidade para o exercício da cidadania no contexto do mundo globalizado? Como enfrentar a formação do leitor e escritor cidadão no contexto da comunidade de São Chico? Que alternativas envolvendo a participação escola e comunidade serão possíveis para o enfrentamento da exclusão social das crianças, jovens e adolescentes neste contexto? Com quem contar?

Ainda destaco que, com todas as dificuldades, com todos os problemas em torno da aprendizagem das crianças, dos padrões aceitáveis como adequados para o 2º e o 5º ano do ensino fundamental, traçados pelos órgãos da educação pública, os dados indicam uma evolução no percentual de desempenho dos alunos da escola, nesse nível de ensino. Embora, ao se tratar dos anos finais do ensino fundamental, os problemas serem ainda maiores, principalmente quando se trata do desempenho em matemática.

Certamente que os dados acima não são suficientes para dizer quem são os alunos da escola. No entanto, situa de modo geral, o quadro de exclusão social e escolar em que se encontra a escola, quando se trata da aprendizagem escolar do seu corpo discente. No ano de 2015, foram 420 crianças e adolescentes matriculadas entre a educação infantil (97), os anos iniciais do ensino fundamental (184) e os anos finais do ensino fundamental (139), em dois turnos de funcionamento. Em sua maioria, os alunos são da localidade de São Chico, mas também há os que vêm das adjacências: Retirinho e Fontainha. As localidades de Retirinho e Fontainha tiveram suas escolas desativadas, sendo os alunos e professores absorvidos pela Escola São Francisco. Segundo relatos, os alunos de Retirinho foram transferidos para a escola, desde 1999, devido o reduzido número de alunos daquela comunidade. Com a implantação da nucleação das escolas em 2005, e do programa de transporte escolar, os alunos de Fontainha, posteriormente, também passaram a integrar a matrícula da escola em São Chico. Os alunos de Picada de Areia (São Chico II), já frequentavam a escola, sendo o trajeto feito a pé, o que mudou após a implantação do transporte escolar. São dois transportes disponíveis: uma Kombi que traz os alunos de Retirinho e de Picada de Areia e um ônibus que traz os professores de Aracati, deixa na escola e vai pegar os alunos em Fontainha e, na volta, passa nos Corinhos, trazendo também os da comunidade de São Chico, que ficam aguardando nas paradas específicas na via principal.

Quando indaguei os professores sobre os alunos da escola, chegam a reconhecer suas diferenças, no que se refere ao aspecto da aprendizagem, como afirma a professora Pimenta⁵⁵ na entrevista do grupo focal (2015). “Cada um tem uma forma de aprender, de pegar as coisas, [...] eu tenho um meninozinho abençoado na minha sala, mas é incrível que ele rapidinho pega as coisas”.

⁵⁵ Entrevista (grupo focal) concedida em 29 jun. 2015.

Ramos⁵⁶, professor, que também participou do grupo focal, frisou: “[...] nem as gêmeas que eu tenho na minha sala [...] não são iguais”. O mesmo professor coloca na discussão sobre os alunos o que ele chama de concorrente. “Então, vejo que nós temos um concorrente poderosíssimo, [...]” se referindo às mídias tecnológicas. Ou seja, ver como um problema o uso do celular, afirmando “[...] o pessoal do 6º ao 9º é dificuldade total, porque pessoal já adolescente, já é um pouquinho mais difícil de controlar”. Diz que já ameaçou, porque tem lei que ampara o professor que pode recolher o celular. “Vocês não tragam pra sala porque eu posso tomar, eu tomo e entrego a diretora e ela lá vai tomar as providências”.

Ainda sobre os alunos, para a professora Rocha⁵⁷, “[...] os alunos da alfabetização, [...] do pré, passando do 1º ano, 2º ano e 3º, eles vão seguindo do mesmo jeito”. E atribui a dificuldade da turma dela ao acompanhamento em casa. Quando o assunto envolve a família, os professores são unânimes em reconhecer que “o reflexo na sala de aula é notável”, quando o aluno em casa tem o apoio do pai, da mãe, de um irmão, para ajudá-lo nas tarefas (professor Modesto⁵⁸, grupo focal, 2015). A professora Rios⁵⁹, afirma: “Eu conheço muitos pais de alunos que estudaram até o 4º ano comigo, que sabem ler. E aqueles que a gente sabe que acompanha, [...] a gente nota o desempenho na sala de aula”.

Também há o reconhecimento por parte dos professores que os alunos gostam muito da escola. Gostam até mais da escola do que da sala de aula. Na fala de Pimenta⁶⁰: “Eu acho que eles gostam de estar, apesar deles não gostarem de aprender, de estudar, mas eles gostam desse ambiente para brincar”. E quando perguntei o que ocorre então para justificar que os alunos gostem mais da escola do que da sala de aula? Para o professor Ramos⁶¹, tem a ver com a liberdade. No espaço da escola “eles ficam à vontade, não tem cobrança do professor”. Pimenta⁶² tem a mesma opinião: “A sala de aula, tem regra, tem limite para tudo, tem hora de prestar atenção, de estudar, [...] aquela maneira deles estarem sentados é que eles

⁵⁶ Entrevista (grupo focal) concedida em 29 jun. 2015.

⁵⁷ Ibidem.

⁵⁸ Ibidem.

⁵⁹ Ibidem.

⁶⁰ Ibidem.

⁶¹ Ibidem.

⁶² Ibidem.

não gostam”. A professora Rocha⁶³, argumenta que eles ficam muito à vontade dentro da escola.

Porque é como diz [a professora Rios], a gente nasceu e se criou aqui no São Chico, a gente vê, a maioria deles tomar café, é o dia na estrada, é o dia pela quadra é o dia pelos campos jogando, quando tem castanha, é debaixo dos cajueiros, é de baladeira dentro dos matos, é na beira da praia, e é só. Chega na casa de fulana, fulana, cadê teus meninos? Nem sei (Grupo focal, 2015).

A professora Rocha traz para a discussão um aspecto da realidade das crianças na comunidade. Ela sabe que os meninos são o que são pelo convívio no seu ambiente social. O professor Gentil⁶⁴ discute a questão de outro ângulo: para ele há o problema da rotina. “É uma rotina que vem do próprio Programa PAIC. Predição 10 minutos, leitura de deleite, [...] correção do para casa. E eles já sabem o passo a passo que a gente vai fazer”. E os alunos dizem: “De novo isso, mais uma vez, não sai disso, [...] nós temos que seguir e para eles acaba sendo uma coisa cansativa”. Nessa hora, a discussão girou em torno da rotina proposta pelo PAIC e do cumprimento dela, pelos professores, cuja discussão vou deixar para mais adiante. Destaco ainda, sobre a rotina, o que o professor Gentil aborda em relação ao que ela provoca no aluno. Ele diz: “É incrível, quando a gente fala em página, eles já acham que é para copiar”. Para a professora Pimenta⁶⁵, “é quando eles se concentram mais quando estão escrevendo”. Segundo a professora Rocha⁶⁶, “eles gostam de copiar”. Para o professor Ramos⁶⁷, “nosso aluno não quer pensar, é a preguiça. Porque a preguiça não deixa. [...]. Eles adoram copiar, por quê? Não precisa pensar”.

A professora Fontes⁶⁸ foi entrevistada, mas não participou do grupo focal. Ela conta que quando chegou à escola entendeu “de imediato que os alunos não tinham o vício de ler, e isso foi assim um choque [...]”. Ela, então, passou a usar várias estratégias e insistiu e hoje ver que eles estão melhorando. Mas comenta:

⁶³ Ibidem.

⁶⁴ Ibidem.

⁶⁵ Ibidem.

⁶⁶ Ibidem.

⁶⁷ Ibidem.

⁶⁸ Entrevista concedida em 21 dez. 2015.

Às vezes eu ouço algumas falas, que eu não percebo desse jeito, tipo assim, é são crianças que não têm outra saída, são crianças que não tem perspectivas, nasceram aqui e que vai ser sempre assim, é daqui para lavoura, é daqui não sei para onde, entendeu? Essas coisas que eu ouço que sinto que elas poderiam ser transformadas, por exemplo, eles podem é só querer e estarmos ao lado e incentivarmos (professora Fontes⁶⁹, entrevista, 2015).

[...] os nossos jovens estão precisando de um professor que olhe nos olhos deles e faça-os entender que o professor não é um expert em tudo, mas, aquele que pode direcionar, rumando ao que ele vai escolher no futuro [...] para ele ter a noção do quanto ele é importante para o país (ibid.).

Como se pode observar, quando o assunto é o aluno, vários aspectos afloram a partir das singularidades da comunidade, da escola e de seus professores. Percebo que, para uns, os alunos são o que são, por conta da família; para outros, pelo modo de vida na comunidade; ou ainda pela “forma” escolar e acrescentaria também pela “organização” escolar, conforme Canário (2005). Passo a observar a participação na escola, considerando sua “organização” e “forma” escolar buscando compreender os espaços de participação coletiva e como se engendram as práticas nesses espaços.

4.3 COMEÇANDO PELO COMEÇO: A CHEGADA DAS CRIANÇAS NA ESCOLA

A escola como “organização”, define horários, turmas, disciplinas e saberes. O coletivo de crianças chega para a aula da tarde. São doze horas e trinta minutos, abre-se o portão, entre as muitas vozes que circulam nos corredores, ouve-se “prece de menino”, música da dupla sertaneja Nill & John. O som da música, que se repete, durante uns cinco minutos, é o sinal que todos devem se recolher em suas respectivas salas de aulas. Uma voz ao microfone, que chega a todas as salas, saúda a todos com uma “boa tarde”. Ainda permanece um movimento nos corredores. Toca-se uma sirene com um som de fábrica. Uma pausa [...], seguida de um pedido: “entrem em sala de aula, por favor”. Outra pausa maior [...] [...]. Ouve-se mais uma vez a saudação: “boa tarde”, seguido de:

Em nome do pai, do filho e do espírito santo. Amém!

⁶⁹ Ibidem.

Agora eu peço a concentração de todos, se acalmem, já estão sentados em seus lugares, agora vamos rezar pra Deus, pedir muita paz, muita saúde, muita inteligência, para que você aluno possa entender melhor o conteúdo, obedecendo melhor o seu professor, porque criança educada você já sabe, é criança amada.

Pai Nosso que estais nos céus ...

Ave Maria, cheia de graça...

Glória ao pai, ao filho, ao espírito santo assim como era no princípio, agora e sempre. Amém!

Sagrado coração de Jesus, eu confio em vós. Sagrado coração de Jesus, aumentai ainda mais a minha fé.

Estivemos reunidos e continuaremos sempre reunidos em nome do pai, do filho e do espírito santo, amém. A todos nós tenhamos uma boa tarde cheia de graça e de luz e que esta tarde seja abençoada e agradável ao senhor. Uma boa tarde para todos e amém!

(Literalmente, momento presenciado no dia 17 jun. 2015).

Assim, vão sendo “silenciadas” as vozes dos “coletivos empobrecidos” que chegam à escola (Arroyo, 2013). Cena recorrente no cotidiano das crianças tão comum quanto as rotinas vivenciadas em sala de aula, dia após dia.

Começa da entrada a “homogeneização” das “diferenças” (Boneti, 2011). Digo isso porque no grupo de crianças, adolescentes e professores da escola existem católicos, protestantes e o que mais nem se sabe. A questão não é o momento da oração como acolhida, pois esta prática é cultural na escola (LUCK, 2010). Em todos os eventos que participei, foram iniciados com uma oração. A questão que se coloca é o respeito à diversidade das práticas e crenças existentes na comunidade.

Na entrevista que fiz com a professora Bento⁷⁰, toquei nesse aspecto, e perguntei se essa prática na escola não gerava conflito com as outras pessoas que não eram católicas.

Graças a Deus, não. É tranquilo mesmo. Eles têm um respeito enorme. O que eu falo assim nas orações, eles não falam nada não. Ninguém fala, se fala eu não sei. Mas na minha frente, graças a Deus, eu não sou de impor minha religião. Mas o que eu aprendi eu repasso de uma forma tranquila. Agora assim, entre os alunos já pegaram briga entre eles. Aí eu preciso ir porque a conversa já chegou a mim, aí eu vou explicar a eles onde é que tem a imagem na Bíblia para acalmar o coraçãozinho e graças a Deus que isso acabou mais (Entrevista, 2015).

Como se pode perceber, essa prática vai se naturalizando na escola de modo que nem se percebe que é uma “imposição” de uma crença religiosa sobre outras

⁷⁰ Entrevista concedida em 21dez. 2015.

tantas que existem e podem existir entre os alunos e professores da escola, considerando a diversidade das práticas e crenças da comunidade. Este espaço que poderia ser de participação coletiva acolhendo todas as manifestações de religiosidade como expressão do coletivo que faz a comunidade de São Chico, mesmo sem perceber, ou sem a intenção de silenciar vozes, é o que de fato ocorre. Aqui, talvez se encontre um primeiro aspecto de se pensar e refletir sobre as diferenças, respeitando-se todas elas e não apenas a de um grupo majoritário. Um momento que, por mais simples que possa parecer, exige tomada de decisão que envolve a participação do coletivo que faz parte da escola e da comunidade.

4.4. PROGRAMA PAIC: ELE FUNCIONA JUNTO COM O PNAIC.

O Estado do Ceará, por iniciativa da Assembleia Legislativa, formou, em 2004, o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, formado pela assembleia legislativa, UNICEF, APRECE, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado do Ceará (UNDIME/CE), Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa do Ministério da Educação (INEP/MEC), Universidades Cearenses como Universidade do Estado do Ceará (UECE), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Vale do Acaraú (UVA), Universidade Regional do Cariri (URCA) e Universidade de Fortaleza (UNIFOR). O relatório do Comitê indicou o problema da alfabetização das crianças e da formação de professores alfabetizadores como cruciais para o Estado.

A APRECE e a UNDIME/CE, com a parceria técnica do UNICEF, criaram o PAIC, e firmaram, com 60 municípios cearenses, um pacto de cooperação para a melhoria da qualidade do ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental.

Em 2007, o PAIC, tornou-se uma política pública assumida pelo Governo do Ceará, por meio da SEDUC, em parceria com a UNDIME/CE, UFC e UNICEF. No lançamento do Programa os prefeitos assinaram o novo pacto de cooperação, com o compromisso público de executar a referida política em seus municípios, tendo como meta, alfabetizar todos os alunos das redes municipais até o segundo ano do ensino fundamental.

Para atingir essa meta, foi preciso o reconhecimento da exigência de planejamento e execução de ações sistêmicas, organizando-se o Programa, em torno de cinco eixos: gestão da educação municipal, avaliação externa, (SPAECE); alfabetização, educação infantil, literatura infantil e formação do leitor. Desse modo, o Estado passou a oferecer apoio à gestão municipal, com a formação continuada para os professores da educação infantil ao 2º ano do ensino fundamental, aquisição de livros de literatura infantil e materiais didáticos para professores e alunos.

Aos municípios cearenses caberiam ações de valorização e profissionalização dos docentes, redimensionamentos de recursos financeiros, revisão de planos de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal, definição de critérios técnicos para a seleção de diretores escolares, implantação de sistemas municipais de avaliação da aprendizagem das crianças, ampliação do acesso à educação infantil, e adoção de políticas locais para incentivar a leitura e a escrita. Em 2011, o Governo ampliou o programa PAIC para até o 5º ano do ensino fundamental, para as escolas dos 184 municípios cearenses, denominado de PAIC MAIS. Em 2012, o governo federal, instituiu o PNAIC.

Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger: I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática; II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental; III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012, Art. 1º)

A exemplo do que ocorreu no Estado do Ceará entre o Governo do Estado e os Governos Municipais, na assinatura do pacto cearense ao implantar o Programa de Alfabetização na Idade Certa, o Governo Federal, assume como política o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, reafirmando compromissos com o Distrito Federal, os Estados e Municípios em favor do direito da aprendizagem. Definiu que, até no máximo aos oito anos de idade e ao final do 3º ano, as crianças brasileiras sejam alfabetizadas.

No Estado do Ceará, já em 2009, decorrente da política de Alfabetização na Idade Certa, foi criado pelo Governo do Estado, o Prêmio Escola Nota Dez, (Lei

14.371 de 19 de junho de 2009). Tem como objetivo valorizar, fortalecer e ampliar o trabalho que vem sendo empreendido pelas escolas em relação aos resultados da alfabetização, avaliado pelo SPAECE (anterior ao PAIC). São contempladas anualmente, 150 escolas do 2º ano e 150 do 5º ano, que entre outros requisitos, apresentem elevado desempenho escolar. As escolas que alcançam alto desempenho são reconhecidas pelo mérito, recebendo um prêmio em recursos financeiros para aplicar em projetos educacionais. O repasse é feito em duas parcelas, sendo a segunda condicionada à realização de cooperação técnico-pedagógica a uma escola que teve baixo desempenho (CALDERÓN; RAQUEL; CABRAL, 2013).

Com meu todo sufoco, eu sozinha em sala de aula, que eu digo que eu trabalho muito só, eu consegui colocar uma sala no verde escuro. Minha formadora lá me deu meus parabéns e tudo, e eu nem sabia. [Eu perguntei: verde escuro é muito bom, não é?] é ótimo, um pontinho assim, a questão de números de alunos que eu não coloquei a escola Nota 10. Então meu objetivo é esse, é fazer isso e como eu digo eu estou aqui pelo meus alunos, sabe! (professora Pimenta⁷¹, entrevista, 2015)

Percebo que o Programa que vem como possibilidade de enfrentamento da questão da formação de professores alfabetizadores, da gestão da escola e da formação de crianças leitoras, acaba se tornando um reforço no processo de individualização das práticas e competição entre as escolas. “É cada um no seu canto”, buscando elevar a escola à categoria de nota 10.

Ainda em função do PAIC, foi disponibilizado pelo Governo do Estado o software “Luz do Saber”, um recurso didático com o objetivo de contribuir para a alfabetização de crianças além de promover a inserção na cultura digital. Uma nova versão 2015/2016, foi adequada à Prova do SPAECE com simulados preparatórios para a prova. Entre as 52 escolas municipais de Aracati, 36 tem Laboratório de Informática e somente 15 aderiram ao Luz do Saber. A Escola São Francisco está entre as escolas que aderiram ao projeto. Na opinião da professora Pimenta⁷², 2015, “[...] tem o Luz do Saber, como eu falei, mas eu o acho ainda muito solto”.

Essa política de alfabetização com todos os seus aparatos no que se refere à formação dos professores e a avaliação externa, sendo ainda, a gestão da escola induzida ao mérito de Escola Nota Dez, parece tem causado mais problemas do que

⁷¹ Entrevista concedida em 28 jun. 2015.

⁷² Ibidem.

ajudado a resolvê-los. Não por ser a proposta desinteressante, mas pela falta de autonomia e as cobranças por resultados.

Olha o PAIC ele funciona junto com o PNAIC [...] ele veio só agregar o PAIC. Vamos dizer que o PAIC é a formação de Português e o PNAIC é a formação de Matemática. O bom dele é que a gente trabalha muito o lúdico, muito o concreto com as crianças para aprender [...] (professora Pimenta⁷³, entrevista, 2015).

Perguntei para a professora Pimenta, se houve mudança em sua prática depois do PAIC?

Houve, por questão dessa rotina. A gente tem que aplicar essa rotina, por causa da questão do resultado. A gente tem que fazer esses meninos a ler e escrever. Então aí mudou muito (Ibid.).

Eu gosto desse Programa, ele é bom. Dá para trabalhar a rotina do PAIC, muitas vezes assim elas nem permitem, a gente sair da rotina pra ir pro padrão antigo. [...] as vezes a gente pega aqui, justamente, aqui no interior os pais que não sabem ler e sabem soletrar de um jeito e eles não querem mais que a gente soletre para os meninos. A gente tem que dizer a letra toda completa, eles querem que a criança memorize. Então ela diz que se a criança memorizar ela vai aprender. Assim, é relativo, tem coisas do PAIC que eu concordo tem coisas que eu não concordo. É relativo, é desse jeito, mas, é muito bom porque a gente segue aquela rotina, a gente segue tudo direitinho (Ibid.).

O que muda na “forma” escolar de ensinar a ler e escrever, no mundo de hoje, diante das orientações do PAIC e das rotinas escolares praticadas na escola? Que lugar os “saberes populares” ocupam no processo de alfabetização nas propostas e nas práticas alimentadas pelo PAIC e PNAIC na Escola São Francisco? Seriam o PAIC e o PNAIC espaços de participação coletiva? Essas questões partem da leitura que faço das vozes dos professores em relação aos programas PAIC e PNAIC articulando sentidos com o tema da participação escola e comunidade local, no diálogo com Arroyo, Bonafé, Freire (2013; 2013; 1999, 2014). Nesse sentido, a participação envolvendo a escola e a comunidade no espaço desses programas se daria mediante a construção do processo de alfabetização considerando os saberes das crianças na sua ligação com o mundo e a comunidade em que vivem. Participação viabilizada pelo currículo da Escola.

⁷³ Ibidem.

4.5 PLANEJAMENTO: O NOSSO PONTO DE PARTIDA É A PARTIR DA ROTINA

Em se tratando do planejamento, o primeiro passo acontece nos encontros de formação realizados pela SEDUCA que, segundo a professora Bento⁷⁴, acontece duas vezes por mês. “Uma formação de Português e outra de Matemática”. De acordo com a professora, a formação está associada ao planejamento.

Lá é uma mistura. Tem uma parte teórica e tem uma parte prática. Pronto, hoje digamos que é do primeiro ano, que é o dia todo também, o primeiro horário é teórico com leitura, com reflexão. Depois é a prática, vão fazer as atividades, praticar os jogos. Durante a semana que eles já praticaram e já sabem o que vão aplicar em sala de aula e tem as “janelas” ao decorrer da semana. No dia que não tem formação é o dia todinho planejando. Colocando em prática no papel, confeccionando os jogos para colocar em prática na sala (Entrevista, 2015).

“As janelas”, a que se refere, são os professores que ocupam o horário em sala de aula em substituição aos professores titulares enquanto estes planejam suas atividades e participam das formações. Na escola, os professores dão continuidade ao planejamento realizado na SEDUCA, nos horários semanais em que as “janelas” cumprem horário com atividades na sala de aula. Desse modo, os professores titulares são responsáveis pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, enquanto as “janelas” trabalham com as outras áreas do conhecimento. Por esta lógica, os professores titulares e as “janelas” não se encontram na escola para planejarem suas atividades coletivamente. Não há na organização da escola nenhum dia em que esses professores se reúnam para debater os problemas e encontrar possíveis alternativas para solucioná-los. Desse modo, o trabalho não se articula entre si, as disciplinas estão isoladas, não há um trabalho interdisciplinar. Enquanto isso, as dificuldades de uma prática participativa, dialogada, entre os pares no sentido de pensar a aprendizagem das crianças se aprofundam.

Há dois anos eu estou no segundo ano, sozinha, então eu sou só. Sempre as minhas dúvidas eu tiro só, e alguma coisa que eu vou fazer diferente eu chamo Bento e mostro para ela. [Mas você não tem uma outra professora também do segundo ano na sala?] Tenho, mas a gente nunca senta junto, porque justamente no meu planejamento ela é minha janela. E ela não dá as disciplinas que eu dou. Ela dá Ciências e Geografia e eu dou Português

⁷⁴ Entrevista concedida em 21 dez.2015.

e Matemática. A gente nunca senta nós duas juntas (professora Pimenta⁷⁵, entrevista, 2015)

As dificuldades não param por aí. Segundo a professora Rios⁷⁶, no planejamento das atividades curriculares, “[...] o nosso ponto de partida é a partir da rotina. A gente pega a rotina, olha, e a gente tenta adequar a realidade do nosso aluno”. Indaguei se não poderia ser ao contrário. Ela responde: “não, porque elas não permitem, certo? Tem que ser a rotina”. O professor Gentil⁷⁷ reafirma: “falam que é norma do programa”. E ainda insisto: o que é essa rotina? Em que consiste?

Segundo o professor Gentil⁷⁸, “é uma rotina que vem do próprio programa PAIC”. Quando foi professor, em 2012, do 5º ano, a rotina era: “Leitura de deleite, predição, 10 minutos”. E detalha:

Era o momento que a gente tinha para proporcionar ao aluno alguma forma de chamar a atenção dele para a aula, podia ser um texto, podia ser uma dinâmica, podia ser uma brincadeira, só podia gastar nesta atividade 5 minutos, nada mais do que isso. Depois vinha a correção do para casa, eram 10 minutos. Então eles já sabiam o passo a passo que a gente ia fazer. De novo, isso, mais uma vez, não sai disso. Isso para nós que temos que seguir e para eles acaba sendo uma coisa cansativa. (Grupo focal, 2015).

Quando perguntei sobre que tipo de atividades são trabalhadas nessas rotinas, os professores apresentaram os seguintes argumentos:

É baseado nos gêneros textuais que a gente trabalha toda semana na sala de aula tem que trabalhar o gênero e em cima desse gênero vem a produção do texto, de tudo um pouco (Professor Modesto⁷⁹, grupo focal, 2015)

Vem a interpretação, o texto, e vem a produção escrita, ortografia e a gramática. O texto é dois dias e a interpretação é na segunda e na terça, no meu caso. Na segunda e na terça é a interpretação do texto. Eu trabalho um texto só na segunda já na terça eu tiro mais para gramática ou ortografia e na quarta a ortografia, se falando em Português. Na Matemática é a partir de terça. Sempre vem uma situação problema no nosso caso meu e de Modesto a gente trabalha muito parecido porque eu sou 4º e ele é 5º ano.

⁷⁵ Entrevista concedida em 28 jun. 2015.

⁷⁶ Entrevista (grupo focal) concedida em 29 jun. 2015.

⁷⁷ Ibidem.

⁷⁸ Ibidem.

⁷⁹ Ibidem.

Eu tenho que ir na mesma linha que é para eu entregar o 5º ano mais ou menos (professora Rios⁸⁰, Grupo Focal, 2015)

A questão da leitura [...] eu tenho um livro diferenciado. Mas durante a semana, na segunda, a leitura é de um livro só. Aquele livro a gente trabalha a produção textual, a frase dele, o título dele, a gente trabalha ele a semana inteira [...]. Por último agora foi Dom Ratão o rei da confusão e outra história lá. Então a gente trabalha um mês todo com a história Dom Ratão. Também tem a produção textual, trabalha o título, a primeira página do livro e a última, e a atividade para tirar os animais, [...] as palavras diferentes, desconhecidas, dentro do texto. [...] então é isso, um mês todinho uma história só. [...] Ah tia! não sei, não sei inventar história. Sabe sim. Faça do seu jeito. É incrível eles podem escrever uma frase só, mas, se eu pedir para eles lerem é incrível que eles leem uma história todinha (professora Pimenta⁸¹, Grupo Focal, 2015).

[...] como a gente trabalha o texto segunda e terça, na quarta é meu planejamento, na quinta é escrevendo do meu jeito, ele vai produzir. O que foi que eu fiz na quinta, eu peguei folha de papel ofício, grampeei, coloquei o nome de canetinha e cada um levou o seu. Vocês vão levar isso na quinta quando for na próxima quinta, com 8 dias vocês vão me trazer o que vocês fizeram. Ah, eles fizeram muita coisa, eu passei, fiz muita coisa, adoro tia Rocha, [...], teve outros que do jeito que foi veio (professora Rocha⁸², entrevista, 2015).

O professor Modesto⁸³, diz: “rotina, o nome já diz tudo, cansativo, todo dia, todo dia, cansativo”. Ainda, segundo a professora Rocha:

Quando elas chegam, elas dizem você fez assim, você fez do jeito, do jeito que a rotina vem? Às vezes a gente muda pouca coisa, porque tem coisas que não dá para fazer na sala de aula, mas, eu sigo à risca, que é para quando elas chegarem e perguntarem você fez, eu digo fiz. Mas é muito complicado (Grupo focal, 2015).

[...] eu tenho minha rotina, eu tenho que seguir. Mas eu digo que eu saio assim, eu invento vários mil e uma coisa dentro do conteúdo, porque se for levar tudo, não levo nos minutos, eu tenho uma base mais ou menos, porque tem professor lá que na hora da rotina diz que não deu nem tempo seguir nenhum item (professora Pimenta⁸⁴, grupo focal, 2015).

Pelo que pude observar, a rotina, conforme entendem os professores, deve ser seguida, embora encontrem dificuldades para isso. Os que demonstram maior autonomia em sala de aula conseguem, com tranquilidade, desenvolver as atividades sem, necessariamente, seguir as orientações tal qual o planejamento.

⁸⁰ Ibidem.

⁸¹ Ibidem.

⁸² Ibidem.

⁸³ Ibidem.

⁸⁴ Ibidem.

Ainda percebo que, pelas dificuldades de aprendizagem das crianças, o problema não está apenas na questão da rotina, como parece, mas, o que é preciso investigar, são as práticas dos professores na realização dessas rotinas em sala. Fiquei me interrogando em que contribui para o processo de alfabetização de uma criança, nas condições postas na comunidade de São Chico, levar uma folha para casa para produzir do seu jeito. Não seria melhor trabalhar essa tarefa em sala de aula?

O planejamento, que é concebido como espaço de participação envolvendo escola e comunidade, ocorre de forma isolada, sem a participação sequer do conjunto de professores da própria escola. A organização do sistema escolar, por um lado, garante ao professor carga horária para o planejamento; por outro, retira a possibilidade do planejamento se constituir em espaço de participação coletiva na escola. A própria concepção do planejamento em torno de rotinas como ponto de partida para pensar a aula, suscita reflexões a serem feitas na escola considerando a autonomia dos professores e a realidade dos alunos e da comunidade onde atuam.

4.6 A SALA DE AULA: ELES TENTAM ADIVINHAR

Na sala de aula, os alunos estão organizados em fileiras, (há salas que não permitem outra forma de organização por falta de espaço físico) em outras, quando isso é possível e a atividade requer, observei a organização em círculos e em grupos. Em todas as salas, principalmente nas séries iniciais, há uma quantidade, às vezes até excessiva de cartazes, trabalhos expostos, letras, números, calendário, quadros de chamadas, que estão diariamente compondo a ornamentação do ambiente.

Há também muitos livros didáticos amontoados em cima de armários e cadeiras causando certa desorganização espacial. Até mesmo não sendo atrativo para o uso pelos alunos em sala. Em apenas uma sala dos anos iniciais do ensino fundamental presenciei a professora e os alunos em uma atividade de contação de história, todos sentados no chão, (fornado com TNT), inclusive com uma grande riqueza de material didático, causando uma impressão de que a política de acompanhamento às turmas que participam do SPAECE, promove um certo clima

de desigualdade entre as salas na mesma escola. Para uns “tudo”, para outros, “nada”. Em nome da justificativa de cobrança em cima dos professores por resultados. Aqui, faço um parêntese, para explicar o que está por traz dessa prática.

[...] se a gente for perceber aqui na escola, não só aqui, mas em todas as escolas do Ceará, as turmas acompanhadas elas são mais cobradas e [...] então o foco só naqueles. Mas eles acabam esquecendo que meu aluno que está no primeiro, um dia vai chegar no segundo. O que está no segundo, apesar da cobrança toda, ele vai chegar no 5º, ele vai chegar no 9º que também é uma turma que é acompanhada pelo SPAECE. Então, se ele não foi bom no 2º, ele pode ser bom no 5º, mas é preciso que o olhar que tenha para o 2º, tenha para 4º, tenha para 3º, tenha para 6º, para 7º e para 9º anos. Então, é uma coisa que ainda tem que ser pensada não só em nível de escola, mas assim em nível de toda a estrutura da rede educacional do Ceará (Professor Gentil⁸⁵, grupo focal, 2015).

[...] ele é um programa que oferece ao professor, o recurso didático e os recursos de mídia. Os professores do 2º ano têm acesso a cds, com tablete. Na minha época tinha, em 2013, principalmente o 2º ano [...] eles ganham tarjeta, ganham cartazes, eles chamam justamente o material estruturado do PAIC, cada aluno recebe a sua apostilhinha de Português, de Matemática, até apostilha mesmo de redação o escrevendo do meu jeito eles recebem (ibid.).

O que se pode notar é que a política foca, no segundo ano, que é uma turma a ser avaliada pelo SPAECE. A turma recebe recursos e acompanhamento pedagógico, enquanto as outras turmas, por não participarem da avaliação externa, ficam cada vez mais em desvantagens. Como bem frisou o professor Gentil, se o trabalho não for desenvolvido igualmente para todos, os problemas de aprendizagem não serão minimizados. Daí falta também um olhar da própria escola para o exercício de outra prática voltada não somente para a sala acompanhada, como se ela não fosse parte do todo da escola. Do contrário, essa política vai gerar mais exclusão e desigualdade dentro da própria escola.

Outro aspecto que precisa ser observado na prática da sala de aula, diz respeito às orientações sobre o processo ensino aprendizagem. No grupo focal essa discussão foi muito evidente. Ao falar da rotina a professora Pimenta afirmou: “na minha rotina a gente faz com que eles pensem, tentem adivinhar o que é a leitura, a gente nunca diz, eu vou falar de tal leitura eu tenho que os deixar pensarem, sabe?”

⁸⁵ Ibidem.

Nesse momento, o professor Ramos⁸⁶ pediu a palavra nos seguintes termos: “deixa eu aproveitar isso aqui. Eles têm esse problema de querer adivinhar, viu? E complementa:

Eu faço uma pergunta aqui e de uma daquelas perguntas ali eu digo olha essa parte aqui é premiada, certo. Dou um bombom para quem adivinhar essa pergunta aqui, saber a resposta dessa pergunta aqui. Então eles não olham o livro e começam a dizer palavras aleatórias como: cadeira, telha, relógio, Dom Pedro I, entendeu? (Grupo focal, 2015).

[...] uma coisa que não tem nexos, não tem nada a ver uma coisa com a outra. Mas eles fazem assim eles tentam adivinhar. Eles não vão ler, eles não vão raciocinar. Deixa eu ver como é a pergunta, não (Ibid.).

Na sequência, intervêm o professor Gentil⁸⁷:

É preciso haver momentos como esse que cada um desde o primeiro até o nono ano falem. [...]. Por que se nós somos aqui um conjunto, se nós somos uma rede, é preciso que haja momentos em que a professora do primeiro fale os seus anseios, qual é o seu problema real dentro de sala de aula, do segundo do mesmo jeito, até chegar às séries finais que é do 9º ano e a partir daquela problemática, nós precisamos pensar uma forma e o que fazer. Bolar um projeto (Grupo focal, 2015).

Percebo que os professores compreendem a necessidade de reunir-se na escola para elaborar projetos, a partir das suas próprias experiências. De fato, sem reunião, sem diálogo, sem momentos específicos para lidar com esta temática, a escola perde a oportunidade de realizar um trabalho coletivo que faça a diferença em relação à aprendizagem das crianças. Como disse a professora Rios⁸⁸, “porque eles não olham a nossa realidade. Tem que partir de nós olhar a nossa realidade”. Sem projeto, sem um olhar para a própria escola, para as crianças e a comunidade local, fica difícil uma educação voltada para o exercício da cidadania conforme Bordignon; Gracindo, 2011.

A participação em sala de aula, para o professor Modesto⁸⁹, é prejudicada também devido ao problema da interpretação, da compreensão.

⁸⁶ Ibidem.

⁸⁷ Ibidem.

⁸⁸ Ibidem.

⁸⁹ Ibidem.

[...] Mas quando eu começo a fazer perguntas, eu não posso fazer a pergunta e em seguida responder por eles. E a gente percebe que um ou outro participa porque não entende. No geral fica todo mundo calado, observando porque não compreende aquilo que a gente está transmitindo para eles. É um complicador (Grupo focal, 2015).

Eu faço muito isso, eu pergunto muito. Não sei se você percebeu eu pergunto muito. [Você pergunta e os meninos?] Aí eles ficam naquela, na retaguarda, eu não entendi muito. Na verdade, eles nem entendem o que você está dizendo (Ibid.).

Quando o aluno participa é porque ele está entendendo. Quando ele fica caladinho ali na dele, sem dizer nada é porque não está entendendo (Ibid.).

“Às vezes eu me estresso. Pessoal, pergunta, pergunta aí, ninguém pergunta nada não? Às vezes eu me estresso. Todo mundo calado”. Assim, expressa o professor Ramos⁹⁰ (Grupo focal, 2015). Portanto, nos limites da prática pedagógica, parece que participar é responder as perguntas que o professor faz em classe. Se o aluno não pergunta, também não participa porque não sabe o que o professor está ensinando. Nesse sentido, não sei onde fica a valorização da experiência das crianças na comunidade. Será que há espaço no currículo escolar para a experiência de pobreza que essas crianças vivem e trazem para a sala de aula? Que espaço na sala de aula tem a voz da criança que não pergunta o que o professor quer que seja perguntado? Que espaço na sala a criança tem para fazer suas próprias perguntas? Quem está disposto a ouvir essas vozes? Quem já se deu conta, diante das rotinas, que se pode partir das vozes das crianças para pensar a aula? Para fazê-las pensar e pensar junto com elas, os saberes da experiência em torno da leitura, da escrita, envolvendo a comunidade em que vivem? Este não seria um caminho possível para as crianças conquistarem a participação tão desejada pelos professores em sala de aula? (ARROYO, 2013).

4.7 A APRENDIZAGEM É TÃO POUCA, PRECISA MAIS DE PAI E MÃE EM CIMA

Neste ponto, busco compreender a prática de participação da escola, na relação com as famílias das crianças. Como a escola lida com a família? Com que

⁹⁰ Ibidem.

frequência se reúnem? Para que se reúnem? Como se dá a participação da família na escola?

Assim, a gente tem contato com os pais, é por bimestre, assinatura de boletim, é o único mais que a gente tem. A gente tem no início que reúne os pais para falar da questão se mudou algum professor, se tem algum professor novato e tudo, para falar como vai iniciar o ano, que eu lembre, outra, não lembro. Como eu te falei a gente tem mais contato nos bimestres, na assinatura de boletim. Que é aonde a gente pede ajuda aos pais, vem os relatos dos pais dizer que é por isso, por aquilo. Como eu disse eu vou buscar os meus alunos, eu vou até a casa deles, peço ajuda aos pais deles, para poder me ajudar com os alunos porque já que eles não vêm a mim, eu vou até a eles, sabe? (professora Pimenta⁹¹, entrevista, 2015).

Em relação à reunião de pais no início do ano, eu tive oportunidade de participar. A SEDUCA definiu no calendário de 2015 um sábado letivo denominado de “a família na escola”. Esse dia foi no início do ano letivo e o que ocorreu na escola foi uma reunião na parte da manhã. A escola se preparou para receber a família, oferecendo logo na chegada um delicioso café da manhã com frutas, bolos, pães, café e refrigerantes. Após servido o café, a família e os professores presentes, foram convidados a uma sala de aula, onde se deu a reunião com duração em média de uma hora. Depois houve um sorteio de cestas básicas.

A reunião teve grande parte dedicada a orações e mensagens projetadas e lidas para os pais, com um apelo muito forte em torno da família na educação dos filhos. Depois houve a apresentação nominal de toda a equipe da escola e professores. Em seguida, as recomendações sobre fardamento, transporte escolar, horários, dever de casa, material escolar, livros didáticos, uso de celular, uso de boné, uso de caixas de músicas portáteis, zelo pelo material, disciplina entre outros temas.

No final, no final mesmo, já nos agradecimentos, foi perguntado se os pais queriam falar. Três pessoas se manifestaram. Uma levantou o problema do dever de casa, que sentiu falta no ano passado no acompanhamento do filho, mas, pela explicação dada, não se admitiu a possibilidade de ter ocorrido sim o problema. Mas, se acontecer o pai deve procurar a coordenadora da escola que ela vai chamar a professora e vão conversar.

Outra falou que trabalhava e não tinha como acompanhar o filho na escola, mas que qualquer acontecimento com o filho podia mandar o comunicado que

⁹¹ Entrevista concedida em 28 jun. 2015.

outras pessoas da família iriam resolver enquanto ela chegava em casa à noite para tomar as providências.

Outra trata da dificuldade de ajudar o filho na tarefa de casa por não entender a letra de tão ilegível. Nesse caso, não há muito para se preocupar, considerando que “até os médicos que já são formados escrevem e ninguém entende”. Ou seja, a reunião foi centralizada nas pessoas da escola, os assuntos tratados não estavam no mesmo nível das discussões trazidas pelos pais. E o pior, não se deu espaço para que as questões fluíssem no coletivo e outros pais pudessem intervir, enquanto as explicações dadas não foram satisfatórias para os problemas levantados. Perdeu-se, a meu ver, um momento de interação com os pais para tratar dos reais problemas da aprendizagem das crianças na escola, para tomada de posição e encontrar alternativas no espaço coletivo com a família no enfrentamento das questões de aprendizagem das crianças. Aliás, esse assunto sequer foi levantado pela escola.

Eu digo que elas [se referindo às famílias] estão mais perto, mas na hora da realidade elas se afastam porque elas trabalham fora. Tem a empresa do melão que eles vão e só voltam à noite e os filhos são criados pelos avós aí que está a grande dificuldade. A avó não tem mais aquela energia, de dizer assim “Você vai estudar agora”. [...]. Aí fica difícil. A professora cobra o dever de casa e o dever de aula, mas é tudo solto. [...]. É o dia todo. De manhã cedo, quando elas saem de casa o sol não tem nem nascido e elas só voltam quando o sol já tem ido embora. É um dos fatores que proíbe os meninos a aprender. Não estou generalizando, mas a aprendizagem é tão pouca, precisa mais de pai e mãe em cima. Porque quem educa é pai e mãe (professora Bento⁹², entrevista, 2015).

A gente só tem acesso aos pais na assinatura de boletim e geralmente só vêm os pais daqueles alunos melhores que a gente tem. Aquele que a gente precisa mesmo dá uma prensa é raro vir. E se a gente precisar, como eu lhe falei, eu saio da minha escola e vou até na casa dele (professora Pimenta⁹³, grupo focal, 2015).

Isso, isso só confirma que quando o aluno em casa tem o apoio do pai, da mãe, de um irmão, para ajudá-lo nas tarefas, o reflexo em sala de aula é notável, com certeza (professor Modesto⁹⁴, grupo focal, 2015).

Eu já dei a ideia, faz muito tempo que eu venho batendo nessa tecla. Gente, se não dá certo uma reunião com todos os pais ao mesmo tempo, vamos fazer por sala. Os pais dos nossos alunos estão cansados de ouvir reclamação, vamos mudar o disco. É porque você é idealista, você é

⁹² Entrevista concedida em 21 dez. 2015.

⁹³ Entrevista (grupo focal) concedida em 29 jun. 2015.

⁹⁴ Ibidem.

sonhador, você não tem os pés no chão, mas a gente precisa ter. Eu não sou pai, mas, se eu fosse pai, não gostaria de ir para escola só escutar: seu filho bagunça, seu filho briga, seu filho faz isso, seu filho faz aquilo. Não, gente, vamos mudar (professor Gentil⁹⁵, entrevista, 2015).

Então, está na hora da gente acordar, deixar de procurar culpados e começar a procurar soluções, porque esse negócio de fulana foi professor de Joãozinho ano passado, não deu resultado, porque a professora não soube trabalhar. Ou, esse menino não é acompanhado em casa, [...], gente, a família é a base da educação de berço. É o bom dia, boa tarde, o com licença, o me desculpe, mas o b-a- bá o 1+1 é igual a 2, isso ele tem que aprender é na escola. Não vamos botar culpa na família, que, infelizmente, já não é uma família que tem conhecimento pedagógico, para poder dar suporte ao seu filho. Como as meninas que hoje estão na educação infantil, relatam [...] tem crianças que levam a tarefinha para casa e que a gente sabe que é a mãe quem responde que é o pai quem responde ou alguma pessoa mais velha, que ainda responde errado. [...]. Então, a gente vai ter que começar a procurar soluções pra esse problema de aprendizagem. (Ibid.).

A ideia de participação que a escola nutre em relação aos pais, está ancorada na ideia de ajudar a escola no acompanhamento das tarefas escolares das crianças. Participar das reuniões como ouvintes e nada de participar das decisões que envolvem a aprendizagem escolar. Tomar decisões em torno da proposta curricular, buscando compreender as necessidades formativas no contexto da comunidade local, não é considerado.

4.8 A GENTE TRABALHA O ANO TODINHO PARA CHEGAR ESSA BENDITA PROVA DO SPAECE

O outro aspecto que destaco na prática da escola, diz respeito à avaliação externa feita pelo SPAECE. A avaliação realizada pelo SPAECE é aplicada com os 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental. Sendo a avaliação no 2º ano referente à Língua Portuguesa e nos 5º e 9º anos, Língua Portuguesa e Matemática. Na discussão, os professores deixam transparecer os problemas da organização da escola relacionados ao SPAECE.

É só com o segundo ano, quinto e nono ano. Onde se trabalha do primeiro ao quinto só o SPAECE. Quando passa esse momento é um alívio, mas ainda com preocupação para saber o resultado. Quando o resultado é bom, é satisfatório, tudo bem. Mas, quando não, só Jesus tem pena. Somos chamadas a atenção mesmo (professora Bento⁹⁶, entrevista, 2015)

⁹⁵ Entrevista concedida em 29 jun. 2015.

⁹⁶ Entrevista concedida em 21 dez. 2015.

A gente para. Mas que pena que a gente para tarde demais. Quando a gente vem parar é no final do ano, perto da prova do SPAECE. O SPAECE está chegando, gente, parou todo mundo. Vamos pensar dia D, vamos pensar simulado, vamos pensar aula, é isso. Não param no começo. Quando a gente vem parar é novembro, quando a gente vem parar é dezembro, faltando 3 dias para o SPAECE chegar na escola (professor Gentil⁹⁷, grupo focal, 2015).

Pelo que descrevem os professores, o problema parece muito mais de gestão e organização do trabalho na escola. Além é claro, da concepção de conhecimento, da forma de compreender o papel da escola no processo de ensinar e aprender, do modo de acompanhar e desenvolver a aprendizagem das crianças, da concepção sobre a gestão da sala de aula, a gestão da escola, induzidos pela prática imposta pela SEDUC e SEDUCA. A tão reclamada falta de autonomia da escola em relação às orientações recebidas nos processos formativos e nos planejamentos didáticos refletem a falta de organização do trabalho escolar, o não exercício da autonomia intelectual do professor, bem como, a ausência de uma gestão pautada na participação coletiva.

Destaco aqui a fala da professora Pimenta⁹⁸, sobre a avaliação da aprendizagem na escola em contraposição à avaliação externa.

Agora então quer dizer a gente passa o ano trabalhando, ralando, levando carão, sendo cobrada, quando chega no final do ano quer dizer o trabalho da gente foi para o mar. O menino passa. Não pode ficar nenhum menino [Gentil: é verdade]. Cadê o esforço da gente, o trabalho da gente? [...] E aí eu fui analisando. Depois que você me fez a pergunta o que eu achava do PAIC, eu cheguei em casa, eu comecei a analisar eu disse é verdade, a gente morre de trabalhar o ano todinho, para chegar essa bendita prova do SPAECE e os meninos tem que sair lendo e escrevendo. Chega no final do ano, moleque não sabe nem fazer o nome, tem que passar. Como pode? É um trabalho, sei nem te dizer (Grupo focal, 2015).

Essa reflexão da professora Pimenta, a meu ver, implica pensar sobre o papel da escola no bojo da política que está sendo executada. O ativismo imposto impede os professores de uma tomada de consciência sobre o próprio sentido do que estão a fazer, no conjunto da escola como um todo. A falta de momentos coletivos para pensar a escola, o planejamento, o currículo, a aprendizagem e a avaliação das crianças agrava ainda mais a situação.

⁹⁷ Entrevista (grupo focal) concedida em 29 jun. 2015.

⁹⁸ Ibidem.

4.9 CADA PROJETO TEM SUA PARTICULARIDADE

Geralmente os projetos que a gente faz são os que já vêm da secretaria, mas os projetos que a gente faz, os nossos são do dia dos pais, das mães, o evento do aniversário da escola, são os intercalasses, que, no caso, são particulares nossos (professora Valente⁹⁹, entrevista, 2015).

Tivemos um projeto simplesinho, por exemplo, alunos que têm deficiência na aprendizagem pegar os alunos que são do nono ano, oitavo ano. Isso é para de sexto ao nono. [...] esses alunos de oitavo e nono ano que são bons em Português e Matemática e fazer um horário aqui de estudo com outra turma com nossa orientação (professora Bento¹⁰⁰, entrevista, 2015).

O aluno do nono ano, que é bom em matemática, então você passa as informações para os colegas que têm dificuldades. Tipo ele ser o monitor, monitor de matemática, de português, só que nós não temos espaço nem para os professores fazerem um planejamento, então a ideia até surgiu, mas morreu na praia. Vieram um ou dois passaram dois ou três dias, mas depois acabaram desistindo (professora Valente¹⁰¹, entrevista, 2015)

Como se pode notar, as ideias sobre o que fazer em relação a aprendizagem dos alunos surgem na própria escola. No entanto, falta clareza sobre o projeto, falta elaborar o projeto, definir sua organização e local, acompanhamento e avaliação. Por outro lado, falta envolvimento coletivo na sua gestão.

Deste modo, os projetos que são oriundos da SEDUC e do MEC ganham espaço dentro da escola. Entre eles, vou destacar o Agrinho, o PETECA e o Mais Educação, considerando que trazem na sua filosofia, um trabalho voltado para a comunidade local.

4.9.1 Agrinho: envolve também a comunidade

Não é pretensão discutir os pressupostos teóricos e metodológicos do Programa Agrinho, bem como, não é objetivo do trabalho, analisar a sua proposta didática. Apenas destaco que a proposta se coloca na perspectiva da “pedagogia da pesquisa como resposta para os temas transversais” (SENAR, 2012, p. 3).

⁹⁹ Entrevista concedida em 21 dez. 2015.

¹⁰⁰ Ibidem.

¹⁰¹ Ibidem.

A cultura escolar, nos limites das dimensões institucional, pedagógica e organizacional, nos moldes da escola moderna, que criou a relação pedagógica entre um professor e uma classe; a organização temporal e espacial (anos/séries), distribuição dos saberes disciplinares (currículo), muito tem sido questionada, diante das experiências democráticas socialmente produzidas fora do espaço escolar (CANÁRIO, 2006). Um exemplo, dessas experiências, mencionado no segundo capítulo deste trabalho, traz, do legado de Paulo Freire, muitas lições a partir dos Círculos de Cultura, e os questionamentos em torno de uma educação “bancária”. Portanto, a luta política por acesso à educação, foi também acompanhada por outra perspectiva de currículo escolar, conforme os princípios da escola pública popular ou escola cidadã (PADILHA, 2004).

Nesse processo, as políticas educacionais vão traduzindo as demandas da sociedade civil em alternativas para a cultura escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, como proposta curricular para a escola brasileira, propõem a transversalidade curricular, como possibilidade de ruptura com as propostas pedagógicas tradicionais. Com base nesse discurso da transversalidade, partindo dos temas transversais, encontra-se em desenvolvimento nas escolas rurais do Estado do Ceará o Programa Agrinho. É uma proposta do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) – Administração Regional do Ceará - AR/CE, que, segundo o manual do professor, os temas propostos até o momento foram: ‘Trabalho e Consumo’, (2012) ‘Saúde’ (2013), ‘Semiárido’ (2014). Além do material do professor, há as cartilhas para os alunos. Uma de primeira à quarta série e outra de quinta à oitava série. A realização do Programa Agrinho está sob a responsabilidade do SENAR- AR/CE, Federação da Agricultura e Pecuária do Estado do Ceará, Governo do Estado do Ceará, Sindicatos Rurais e Prefeituras Municipais. Os patrocinadores são o Banco do Brasil, o Banco do Nordeste, Sebrae/CE e Agripec. Diante do exposto, passo a relatar o que os professores pensam sobre este programa específico e como se dá a prática da participação escola, família e comunidade.

[...] os nossos projetos que são indicados pela secretaria como o projeto Agrinho, o projeto Peteca, envolvem também a comunidade. Nas culminâncias nós também fazemos o convite para os pais e a comunidade participarem. Aparece um ou outro e os próprios filhos divulgam na comunidade o que está acontecendo aqui na escola. E essas culminâncias precisam ter a participação da família. Então, o que a gente faz? No projeto

Agrinho a gente faz o dia D que é o dia do Agrinho, saímos em caminhada, a gente envolve, a gente chama, a gente alerta, levamos apitos, faixas, cartazes do que eles trabalham na escola, já que eles não vêm (professora Bento¹⁰², entrevista, 2015).

Tem todo um envolvimento. Primeiro nós lançamos na escola para os alunos para eles saberem o que vai acontecer, 3 meses ou 2 meses, depende. E no desenrolar do projeto cada professor, da educação infantil ao nono ano, conforme o nível, o desenvolvimento do projeto Agrinho as atividades são dentro da sala de aula como também fora da sala de aula como pesquisas na comunidade. Eles vão às casas, vão à fazenda fazem entrevista com as pessoas mais velhas, com as pessoas mais experientes, que conhecem melhor a comunidade. Dependendo do tema, por exemplo, o Agrinho que foi a monocultura do cajueiro, as vantagens e desvantagens, foi preciso que eles fossem mais além e é muito bom que eles vão mesmo. Não vão só, precisa sempre ter um professor acompanhando para orientar. Mas eles vão, eles gravam, eles filmam, fazem as perguntas. Traz de novo para a sala de aula onde vão estudar novamente e vão fazer a atividade de sala para mostrar, apresentar. E no dia da culminância a gente faz o convite para os pais virem. Alguns não vêm, mas os que vêm, 3,4,5 já é de grande valor (Ibid.).

A escola tem que elaborar um projeto, uma experiência pedagógica. Foi sugerido que fizesse uma horta que [...] vem verba para a escola através dessa horta e lá a horta acabou. Então eu acho que só é assim, só naquele período, pronto, fez, apresentou, levou, que ganha prêmios, depois dali eu acho que fica só no papel (professora Rocha¹⁰³, entrevista, 2015).

É importante destacar o que avalia o professor Gentil¹⁰⁴ em relação aos projetos que chegam da SEDUCA para serem desenvolvidos na escola.

Acham que os professores têm tempo para fazer todos. [...] se juntasse todo mundo e fosse trabalhar naquele projeto, acho que fluía muita coisa, mas chega um, chega outro, chega um, chega outro (entrevista, 2015).

Nesse aspecto, o professor tem suas razões. Desse modo, não sobra tempo e espaço para a escola desenvolver seus próprios projetos. Enquanto isso, a participação da comunidade, mais uma vez, é percebida como necessária no momento da culminância do projeto. Ou ainda quando se vão buscar os dados para a pesquisa. Nada de uma participação que envolva a tomada de decisão sobre o que a comunidade considera importante para ser investigado, com base em um projeto socialmente referenciado.

¹⁰² Ibidem.

¹⁰³ Entrevista concedida em 29 jun. 2015.

¹⁰⁴ Ibidem.

4.9.2 Peteca: o trabalho infantil ainda não deixou de ser uma realidade na nossa comunidade

O PETECA é um programa do governo federal que tem o objetivo de prevenir e romper o ciclo de violência contra crianças e adolescentes no Brasil. Na escola São Francisco, tive oportunidade de assistir a uma encenação das crianças que foi gravada, como o momento da culminância do projeto. Essa gravação, para ser enviada a SEDUCA, como forma da escola socializar o resultado da atividade realizada. As crianças fizeram uma encenação sobre a exploração do trabalho infantil.

A grande contradição que foi relatada por um professor entrevistado é que a escola trabalha essa questão da não exploração do trabalho infantil, mas que na comunidade ainda permanece ocorrendo casos de crianças e adolescentes que deixam a escola em busca de trabalho.

Apesar de nós termos os programas sociais, como o Bolsa Família e tudo, mas eu não sei se é por necessidade ou por vontade mesmo, nós temos alunos que a gente percebe no olhar que eles anseiam ganhar algo para eles. Eles chegam tio eu quero trabalhar, eu quero ganhar meu dinheiro, para eu gastar com o que eu quiser. Eles começam faltando e a gente faz visita e a gente incentiva, faz de tudo, mas eles acabam se evadindo. Sem falar que nós infelizmente, apesar dos índices de evasão, dos índices de escolaridade, de que muitos aqui não concluíram até mesmo o ensino fundamental, a nossa escola ainda não conseguiu ofertar a essas pessoas um programa ou até mesmo uma educação de jovens e adultos que eles não precisariam sair dos seus trabalhos, porque a gente sabe que quando um aluno deixa a sala de aula para trabalhar, ele não vai querer voltar para uma sala de aula. Então nós temos que atentar ainda para esse ponto, de criar um projeto ou até mesmo ofertar a comunidade algo que possibilite que eles continuem no trabalho, mas, ainda dê continuidade aos estudos (professor Gentil¹⁰⁵, entrevista, 2015).

Mas se eu tenho um aluno de 14, até mesmo de 16 que ainda não alcançou a idade adulta, se eu tenho um aluno que vai cavar buraco, que vai encher saco, que vai trabalhar em Aracati fazendo calçamento nas ruas, se ele sai da minha sala de aula e consegue esse trabalho, isso é um trabalho infantil. [...], mas que isso acontece, acontece. Ainda não deixou de ser realidade na nossa comunidade (Ibid).

¹⁰⁵ Ibidem.

Leis e projetos de proteção à criança garantindo o seu acesso à escola e a não exploração do trabalho infantil, é uma conquista da sociedade organizada. O Projeto PETECA se coloca nessa perspectiva da não exploração do trabalho infantil.

Observo também, na fala do professor Gentil, que no mês de outubro, na safra da castanha, é o período que mais os alunos faltam à escola. Recordo aqui da época em que a escola fazia seu calendário em conformidade com a safra do caju para permitir que as crianças participassem da colheita da castanha junto com seus pais e não fossem prejudicadas nas aulas. No entanto, essa experiência não foi continuada. O envolvimento dos filhos junto com os pais na colheita da castanha é uma realidade presente na comunidade de São Chico. Nesse caso, fico a pensar se é mais pertinente adequar a escola à realidade da comunidade ou proibir uma prática social e as crianças se evadirem da escola, para “clandestinamente” desenvolverem uma atividade junto com seus pais? Quais dessas práticas são mais coerentes com a formação da cidadania? Que sentido para a formação política, ética e moral de uma criança tem o trabalho coletivo, realizado em família, como parte da atividade laboral dos pais? Que sentido de cidadania uma criança constrói ao ter que faltar a escola e “clandestinamente” realizar uma tarefa junto com seus pais, como sempre se fez? Não é uma defesa pela exploração do trabalho infantil, mas, o cultivo de uma cultura de participação da criança da atividade laboral dos pais sem que se retire dela o direito à escola, à saúde, ao lazer, a uma vida com dignidade.

Diante do exposto, é preciso reafirmar a falta de projeto coletivo envolvendo escola e comunidade, no enfrentamento das questões sociais, políticas e culturais que levem em consideração as particularidades da escola na comunidade.

4.9.3 Programa Mais Educação: Vivenciando as nossas raízes

O Programa Mais Educação é uma iniciativa do Governo Federal que visa contribuir com a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da ampliação de tempos e espaços educativos envolvendo atividades no campo das artes, cultura, esporte, lazer, entre outras atividades. Desse modo, os alunos frequentam o programa no contraturno escolar, podendo suas atividades ser desenvolvidas na escola e outros espaços socioculturais de ações socioeducativas,

sendo a educação, artes, cultura, esporte, lazer, saúde e inclusão digital as prioritárias.

Na escola São Francisco a atividade do Programa Mais Educação, por falta de espaço físico, acontece em uma casa da vila de moradores da fazenda São Francisco. As atividades esportivas ocorrem na quadra da comunidade e, no ano de 2015, funcionou com a oferta das oficinas de teatro, música (violão), esporte e letramento.

Há uma seleção, preferencial do Mais Educação, por crianças que têm mais dificuldades de aprendizado na sala de aula. Eles querem que, através das nossas aulas diferenciais, a gente as motive a trabalharem mais a questão coletiva. De não agredir o colega. Tem toda a questão do respeito. É todo esse trabalho voltado para que elas possam realmente ter mais concentração na sala de aula. Porque realmente assim na sala de aula fica difícil às vezes se concentrar (professor Lobos¹⁰⁶, entrevista, 2015).

[...] E o Mais Educação também já trabalha nesse intuito de fazer com que o aluno venha ao programa e que ele possa ocupar o tempo dele, ocupar a mente dele com outras coisas no qual ele tenha crescimento e não naquilo que vai prejudicar propriamente mais a vida dele e o futuro dele (professor Terra¹⁰⁷, entrevista, 2015).

Mas observo assim, eu como visitante. Eu não sou natural daqui. Eu observo que aqui tem uma ligação muito forte com as igrejas. A gente vê vários alunos que são evangélicos e católicos. Eles têm uma ligação muito forte. [...]. Comparando, porque eu também ensino em outra comunidade que é a do Córrego dos Fernandes. E lá já é totalmente diferente. Lá o negócio é forró. É festa, é passear. E aqui eu vejo a questão de coração, de ensaiar para uma festa junina. São João (professor Lobos¹⁰⁸, entrevista, 2015).

No ano passado, nós demos iniciativa a um projeto de intercâmbio. Essa escola, pegar o grupo de percussão e viajar até a outra comunidade para poder tocar as duas bandas juntas, entendeu? E ali eles conversaram, trocaram experiência, e fizemos um grande evento onde reuniu uma média de uns 150 alunos tocando percussão. E fizemos um desfile na rua Grande [rua de Aracati]. Foi uma loucura, sabe? Foi uma coisa que saiu assim, quando foi digitado o projeto, eu e meus colegas, outros monitores, a gente não imaginava que seria tanta gente. Porque 150 pessoas tocando tambor, aquela coisa assim. Eles olhavam um para o outro, era aquela energia. Aquela alegria, se sentiram importantes. Eles são importantes. Foi uma magia fora do sério, então assim tem essa ligação, é aberto o espaço para outros professores de outras comunidades vir, alunos visitar (Ibid.).

O professor Lobos, fala entusiasmado sobre o Programa Mais Educação, destacando as mudanças que tem provocado na sua relação com as pessoas da

¹⁰⁶ Entrevista concedida em 25 jun. 2015.

¹⁰⁷ Ibidem.

¹⁰⁸ Ibidem.

comunidade, na confiança que vem se estabelecendo entre pais, monitores e alunos. Por outro lado, o trabalho tem permitido que os monitores elaborem projetos próprios envolvendo outros lugares e escolas fazendo intercâmbio entre os participantes. Esta é uma prática que vem sendo induzida pelo Programa, bem como, a realização de encontros de escolas por pólo e depois encontro municipal de todas as escolas para a socialização das atividades.

Segundo professor Terra, do Programa Mais Educação, desde o ano de 2014, que estão realizando uma pesquisa na comunidade. Ele e o professor Lobos permaneceram em 2015 dando continuidade ao trabalho. Este ano, professor Terra está com a oficina de teatro e professor Lobos com a oficina de violão. Além deles, tem uma monitora de letramento e outro de esporte. Ano passado, professor Lobos trabalhou com a oficina de percussão e professor Terra com a oficina de Horta.

No final de 2014, quando estive na escola, a referida horta estava muito produtiva e servindo para a complementação da merenda escolar. No entanto, em 2015, a horta deixou de existir. O que mais impacta é que faltou quem cuidasse da horta, porque o programa funciona apenas por seis meses. Isso revela a falta de continuidade nas atividades da escola, a falta de envolvimento coletivo nos projetos. A horta era do Programa Mais Educação, portanto, não era da escola? Não houve engajamento dos próprios alunos do Programa na sua elaboração e cuidados? O conjunto de professores, alunos, funcionários e gestão da escola, não se envolveram com a atividade? Onde fica a participação da escola neste projeto?

Se considerarmos que antes do Programa Mais Educação a escola já possuiu uma horta, no tempo em que seu Nonato era do quadro da escola, e que quando se aposentou ela também não vingou, passo a indagar: e quando será a horta um projeto da escola? O que está faltando para que a escola e a comunidade se engajem em uma ação coletiva em favor de um projeto local?

E professor Lobos¹⁰⁹, ainda se referindo ao trabalho de pesquisa sobre a comunidade afirma:

Acho que o que me fez voltar a comunidade foi esse trabalho. De verdade. E os alunos, eu tenho um carinho muito grande por esses alunos. Quando eu cheguei aqui, era um desconhecido que andava na rua com um monte de menino atrás de mim. Que a gente ia lá para a quadra. Hoje em dia, através desse trabalho, eu vejo gratificante passar por um pai [...] bom dia. Saber o nome, saber o que é que a gente está fazendo, saber com quem os

¹⁰⁹ Ibidem.

filhos deles estão andando. A questão do resgate, de ir à casa deles, apresentar o professor do seu filho. E queria conhecer, porque tem muitas pessoas idosas que sabem como chegou por aqui. Quem foi que começou tudo (Entrevista, 2015).

E foi através do Programa Mais Educação que isso começou a ser resgatado. Foi ideia de projeto. Porque dizem que toda vida era Aracati. Toda comunidade pesquisava sobre Aracati. Porque não pesquisar sobre sua comunidade. Sobre a história da comunidade. Porque aquelas pessoas foram importantes para a comunidade (professor Terra¹¹⁰, entrevista, 2015)

E você vê que ó, aqui, antigamente, era um salão de dança. A cantora, no tempo, que eu me lembro, era Maria Marlene. Nessa sala, bem aqui que tem no final, era um palco (Ibid.).

[..] ele [Lobos se referindo ao senhor Nonato] também deixou bem ressaltado, que quando construíram essa igreja todos os funcionários, dia de segunda-feira, assistiam a missa para depois ir para o trabalho. Todo mundo tinha que vir, a família vinha (professor Lobos¹¹¹, entrevista, 2015).

Diante do exposto, entre todos os espaços de convivência na escola, foi nesse espaço do projeto “Vivenciando as nossas raízes” que encontrei o sentido mais próximo da participação que extrapola o contexto da prática escolar. As experiências das pessoas da comunidade que passaram pela escola, que vivem na comunidade, desde as suas origens, abrem possibilidades para se pensar uma ação conjunta escola e comunidade local.

No entanto, ainda se faz necessário uma maior sistematização da pesquisa, o retorno para a comunidade interna e comunidade local e uma participação mais ampliada dos alunos que fazem parte do próprio projeto. Chequei com alguns que fazem parte do Programa Mais Educação que sequer participaram da pesquisa e muito menos da sistematização e apresentação dos resultados do projeto.

Além disso, o trabalho ainda está restrito a narrar as histórias da igreja, identificar objetos antigos, narrar contos de assombração, sem estabelecer vínculos com outros tempos e espaços.

4.10 PARTICIPAÇÃO: A AUTONOMIA É MUITO MAQUIADA

¹¹⁰ Ibidem.

¹¹¹ Ibidem.

Sendo a autonomia um dos princípios da participação (BORDIGNON; GRACINDO, 2011) e uma das questões bastante evidenciadas no contexto da prática na escola São Francisco, trago à discussão, esse tema.

A autonomia é muito maquiada, diz que se tem autonomia, mas tudo que a gente faz a secretaria nos cobra, se a gente solta os meninos cedo. Por que soltou cedo? Talvez algumas escolas até tenham, mas eu sigo as normas da secretaria de educação. Eu não sei o que tem aqui que antes de ser o pessoal já está sabendo. Está com pouco tempo que eu escuto assim Escolha seu grupo de professores. Como é que eu posso escolher? Quando eu chego lá já está tudo colocado na mesa, eu só tenho que aceitar. Não tem escolha, porque se a gente pudesse escolher [...]. Claro que tem um ou outro que a gente busca, mas quando eles batem o pé (professora Valente¹¹², entrevista, 2015).

Acredito que a professora Valente está se referindo a importância do trabalho coletivo que deve ter como ponto de partida, a formação da equipe de profissionais, para programar um projeto de escola. Uma equipe que precisa está afinada em torno de objetivos comuns. Não é o mesmo que consenso, sem divergência. Mas uma equipe comprometida com um projeto coletivo, no sentido do que Pacheco, (2008) ensina-nos, a partir de sua experiência com a Escola da Ponte, em Portugal.

No entanto, no grupo focal, os professores demonstraram reconhecer a necessidade de autonomia da escola, mediante um projeto elaborado coletivamente, que precisa ser defendido pela gestão da escola junto à SEDUCA.

Vamos supor se eu chego na secretaria comunicando que a escola vai parar, se a secretaria disser que não pode parar aí as ideias murcham, pronto. Ali acabou ninguém não fala mais nem em parar pelo amor de Deus. Aí infelizmente essa é a questão de autonomia que estou falando (professor Gentil¹¹³, grupo focal, 2015).

Se a pessoa não for segura a pessoa que está na frente, o gestor não for seguro e dizer é preciso, tem que chegar lá na secretaria, esse momento é preciso, vocês querem resultado. Então, a gente precisa desse momento, quer queira você gostando, quer queira você não gostando, mas é preciso (ibid.).

Mas eu acredito que pra gente pedir uma autorização, a gente tem que ter o projeto em mãos pra mostrar que é um projeto bom, mas isso tem que se elaborar (professora Rios¹¹⁴, grupo focal, 2015).

¹¹² Entrevista concedida em 21 dez. 2015.

¹¹³ Entrevista (grupo focal) concedida em 29 jun. 2015.

¹¹⁴ Ibidem.

Se não for todos nem adianta botar no papel (professora Pimenta¹¹⁵, grupo focal, 2015).

A prática da autonomia na escola democrática exige projeto, exige mudança paradigmática. Caso contrário, negligenciará na sua função social de formar para a cidadania.

Na escola burocrática não há projeto, nem objetivos, mas rotinas – assim como nos municípios com esse perfil. Portanto, não há desafios nem vitórias. O conhecimento também é segmentado, tanto nas funções técnicas, quanto nas docentes. Processos interativos das atividades educacionais construídas pela interação da intersubjetividade dos atores constituem mero discurso, miragem. E, assim, a escola burocrática se reproduz, reproduzindo súditos (BORDIGNON; GRACINDO, 2011, p.162-163).

Na análise dos autores, uma prática educativa que esteja pautada nas rotinas, não gera compromisso coletivo. Em contrapartida, uma gestão democrática autônoma não centra o poder, pois “na escola cidadã o poder está no todo [...] constituindo-se em espaço aberto de criação e de vivência” (p.163). Desse modo, Ferreira (2011), entende gestão como “tomada de decisão, organização, direção, participação”, que perpassa todas as atividades da escola, inclusive a sala de aula.

As práticas participativas, autônomas ou não, do coletivo de professores da escola São Francisco, são também influenciadas pelas práticas do grupo gestor da SEDUC e SEDUCA que orientam suas atividades no interior da escola. A professora Fontes¹¹⁶, por ter mais tempo de experiência na docência, ao falar sobre a autonomia, afirma:

Olha eu percebo que os professores também eles ficam intimidados. Porque essa questão de autonomia é algo que ela é desenvolvida interiormente em cada um de nós, é algo que tem a ver com querer avançar e não ter medo, porque o medo ele nos impede de acertarmos e de errarmos, mas há necessidade de que o homem ele enfrente o medo. Então eu percebo como que a autoridade maior ela não tem essa autonomia. Então ela reflete nos colegas e lógico que isso é prejudicial porque um culpa o outro por um horário que não deu certo, por um projeto que não foi desenvolvido no tempo certo, por vamos dizer assim, uma mensagem que não chegou a todos de uma maneira adequada para todos, deixa muito a desejar quando não se sabe realmente o que se quer (Entrevista, 2015).

É que a gente tem um medo ainda de ser chamado atenção. Você não fez o que a gente mandou, então coloca outro professor ou outro diretor/coordenador no lugar. É esse medo que nós temos. Mas tem que ter vontade de autonomia. É porque com autonomia se trabalha melhor, claro

¹¹⁵ Ibidem.

¹¹⁶ Entrevista concedida em 21 dez. 2015.

que não é uma autonomia carrasca que vai prejudicar. Eles dizem que nós temos autonomia, mas na realidade não temos não porque se a gente fizer eles não gostam (professora Bento¹¹⁷, entrevista, 2015).

A mesma professora chega a afirmar que “ainda é assim no cabresto [...]”. Uma prática ainda com os resquícios de uma política do tempo do coronelismo, praticada no Estado do Ceará.

Diante das práticas encontradas na escola e dos estudos realizados sobre participação na literatura especializada, volto-me à pergunta de partida: como os professores concebem a participação na escola São Francisco, envolvendo a comunidade local?

Por toda a discussão apresentada até aqui e as vivências na escola durante a pesquisa, levam-me a crer que participação na escola está reduzida a uma prática que se dá entre os professores no momento em que a escola realiza as festividades como: dia das mães, dia das crianças, São João, colação de grau, bem como marcando presença na reunião de pais e na culminância dos projetos desenvolvidos na escola. Na verdade, o que estão chamando de participação nada mais é que a distribuição de tarefas entre os professores para a realização das atividades, embora se perceba que é “cada um no seu canto”.

É “cada um no seu canto”, pois não se vê reunião para planejar coletivamente as atividades, salvo a reunião de final de ano e da semana pedagógica. Ainda assim, comentou a professora Pimenta¹¹⁸, (2015): “acontece muito essa reunião como eu vou te dizer, acontece muito no final do ano. A gente faz [...] o que vai trabalhar durante o ano, o que é bom para ser feito? Aí não acontece”.

A referida professora, na entrevista semiestruturada, chegou a relatar, por várias vezes, a situação da escola quando o assunto é participação.

Acho que tá faltando é isso, sabe? É a gente se reunir mais, num objetivo só. Todo mundo quer um objetivo, mas só que cada um no seu canto, cada um na sua sala. Então por isso que eu digo, pra funcionar, a coisa funcionar melhor se precisa de um planejamento, então um planejamento se precisa de todo mundo junto (Ibid.).

Vamos fazer isso, vamos fazer aquilo. Mas, sempre eu, vamos fazer, mas, eu na minha sala, fazendo só. Tá entendendo, faltando isso (Ibid.).

¹¹⁷ Entrevista concedida em 21 dez. 2015.

¹¹⁸ Entrevista concedida em 28 jun. 2015.

Pra ficar uma coisa melhor nessa escola só tá faltando isso, a questão da união. De se juntar todos pela questão só que é o objetivo do aprendizado das crianças (Ibid.).

4.11 PARTICIPAÇÃO: POSSIBILIDADES DE ENVOLVIMENTO ESCOLA E COMUNIDADE

Não se pode negar o interesse das pessoas da escola de por em prática a cultura da participação. No entanto, as ações não contribuem para que a participação de fato se efetive. Em se tratando da participação escola e comunidade local essa prática ainda está mais distante. Na entrevista com a professora Pimenta¹¹⁹, 2015, afirma:

Eu acho assim, que era para juntar que eu digo muito aqui na escola, eu já falei várias vezes, é comunidade e escola, eu falo da questão do CRAS. Eles seriam assim um ponto ideal, como nós já temos várias crianças daqui que participam lá, era para juntar os profissionais lá do CRAS e nós professores num objetivo só. Tu trabalhas o que nós queremos? E o que é que eles querem? Eles darem, a opinião deles. O que é que eles querem da gente, dos nossos alunos e o que a gente quer deles. Então, já que eles viam os alunos da gente, participar lá do CRAS porque não juntar, trabalhar todos num objetivo só que é o aprendizado da criança? Então está faltando isso, de juntar, fazer uma reunião.

Porque se a gente tem um objetivo que é o aprendizado da criança que é o que a gente quer para os nossos alunos, então se tu não vem a mim eu vou a tu. Então o propósito que era para fazer a escola sair daqui ir no CRAS, ir no Posto, ir atrás. Trazer eles juntos para cá. Fazer uma coisa diferente! Por isso que eu disse, se tivesse uma reunião, porque a comunidade tão pequena e tem muitas coisas boas.

Posto de saúde também. Justamente, porque nossas crianças aqui têm problemas com os dentes, aqui é incrível, então são órgãos que era para trabalhar junto, porque educação, saúde, se trabalha junto, então justamente, o CRAS, o posto era pra trabalhar junto. Não era para uma vez você ir lá pedir autorização pra uma assistente vir dá uma palestra, pra um dentista vir aqui, não. Era justamente fazer um planejamento, mês a mês, nós vamos, nós estamos trabalhando aqui na comunidade todos os meses, vamos fazer um calendário? Vamos para escola?

A professora Fontes¹²⁰, também, em entrevista semiestruturada, (2015), ao discutir a questão da participação escola e comunidade, reconhece a necessidade de um trabalho em parceria, chegando a fazer a seguinte observação sobre o trabalho de oficina com produção artesanal desenvolvida no CRAS:

Lá as atividades que são realizadas elas não são apresentadas a eles como um subsídio para as necessidades financeiras, ou até mesmo social, ou

¹¹⁹ Ibidem.

¹²⁰ Entrevista concedida em 21 dez. 2015.

vamos dizer assim, comunitárias mesmo. [...] Então, a meu ver, essa questão de desenvolver neles uma perspectiva financeira da comunidade ela não existe (entrevista, 2015).

Ainda, segundo a professora Fontes, a escola não tem um projeto envolvendo as diferentes áreas do conhecimento no sentido de melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos jovens e adolescentes.

Talvez seja isso que esteja faltando para desenvolver melhor essa autoestima deles, eles descobrirem que a própria escola é um veículo para ajudá-los a valorizar mais a comunidade deles, estudarem na perspectiva de que eles podem usar o saber deles em prol deles mesmos, estabelecendo dentro da comunidade algo que possa reverter de forma financeira para todos eles (Ibid.).

Nesse sentido, encontro nas ideias da professora Fontes, a compreensão de participação que implica em projeto, envolve os saberes locais, sendo a escola vista como a instituição que pode alavancar a organização do poder local em torno de propostas transformadoras da realidade (BONAFÉ, 2013; BONETI, 2011; CANÁRIO, 2006; CORTELLA, 2011; FREIRE, 2014; GOHN, 2004).

Desse modo, à primeira vista, pelos limites encontrados na prática da escola, no contexto do projeto político e econômico da sociedade global, não haveria saídas para a ação social da escola. Daí meu exercício foi enxergar, a partir desses limites, as possibilidades de participação escola e comunidade local, buscando, na literatura especializada e nos depoimentos dos professores, essas possibilidades.

Considerando que o saber, o conhecimento é o objeto principal da ação social da escola, na formação do sujeito social para o exercício da cidadania, e que as mudanças que a escola pode produzir no local passam pelo princípio da produção do conhecimento de base social, essa será a possibilidade possível e mais próxima da atividade escolar para lidar com participação na escola envolvendo a comunidade local. Nesse sentido, a escola precisa enfrentar o desafio da aprendizagem das crianças, urgentemente. Fazê-las pensar, pesquisar, buscar o conhecimento e não adivinhar como os professores chegaram a afirmar.

Uma escola comprometida com a questão da produção do conhecimento de base social, não pode prescindir da responsabilidade estatal, ao mesmo tempo em que atua com compromisso que se constrói na ideia de pertencimento do que é público e coletivo. Formar o sujeito social para a cidadania, implica que o

conhecimento produzido está a serviço do coletivo, que pertence a todos e não se circunscreve ao espaço apenas da escola. Todas as instituições públicas da comunidade local devem ser chamadas a participar do compromisso social com as camadas mais pobres da população local em favor de sua formação, de modo que produza as condições necessárias ao enfrentamento da questão da exclusão/inclusão social. Por outro lado, as associações locais também devem se juntar nesse exercício, contribuindo coletivamente, com a escola no processo de organização da comunidade local. Diante dessa possibilidade, certamente será preciso um momento de formação específica envolvendo a participação coletiva de professores, alunos, famílias e comunidade local.

No entanto, é no bojo da implantação de uma política dessa natureza e na dialética do movimento escola e comunidade que os currículos podem ser reinventados. E assim, a tarefa de articular as ações da escola com a comunidade não pode ser apenas restrita a um ou outro programa que vem da SEDUCA, como é o caso do Programa Mais Educação. No entanto, é interessante perceber que, entre todos os programas da escola, este é o único que traz traços de rompimento com a “forma” escolar. Ele acontece no contraturno da escola, não está ocorrendo dentro da sala de aula, embora em condições nada favoráveis ao seu desenvolvimento, as atividades extrapolam o campo da ciência e adentra o campo das artes (música, teatro) sem falar que o projeto está orientado para a pesquisa envolvendo a comunidade local (CANÁRIO, 2006; CORTELLA, 2011; DEMO, 2011; BRANDÃO, 2003; GADOTTI, 2010; LIMA, 2013).

Certamente que os limites postos pela concepção e a prática da escola caracterizada por uma “autonomia maquiada”, por um individualismo mórbido, “cada um no seu canto” não tem sido favorável ao desenvolvimento do projeto como uma ação coletiva e de maior impacto na formação da cidadania e construção dos pressupostos da escola cidadã. O que a experiência mostrou é que outros projetos desenvolvidos na escola, em funcionamento na sala de aula, que tem essa mesma característica de um trabalho de pesquisa, envolvendo a comunidade, como é o caso do projeto Agrinho, não se observou esse mesmo contorno dado pelo projeto “Vivenciando as nossas raízes” do Programa Mais Educação. Daí a necessidade de um trabalho em que a preocupação com as questões sociais da comunidade esteja no todo da escola, no ir e vir com a comunidade, numa construção de mão dupla.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um trabalho dessa natureza não encerra na sua estrutura textual todas as aprendizagens e lições decorrentes do processo investigativo. Entre outras, não poderia deixar de destacar as lições de Marques (2006) sobre a escrita como princípio da pesquisa. Compreendi que é no exercício da escrita que a pesquisa vai se engendrando e gerando outros ângulos para os quais o olhar ainda não havia sido direcionado acerca do objeto de estudo. Portanto, o esforço será, de forma sucinta, traduzir as elucidações decorrentes do estudo realizado em suas dimensões teórica e empírica, fazendo-se considerações, que diria, provisoriamente, finais. Considero que os limites e as lacunas do trabalho podem ser transformados em possibilidades de novos olhares sobre ele, em outro momento.

Empiricamente, busquei uma leitura contextual em relação à escola, a comunidade onde ela está inserida e os seus sujeitos sociais. Fui para dentro da escola e da comunidade movida pela perspectiva metodológica da pesquisa participante. Pelas razões teóricas dos estudos que selecionei, fui procurar compreender a participação na escola nos diferentes espaços nos quais ocorre a prática pedagógica, desde a acolhida das crianças na escola, às reuniões de pais e desenvolvimento de projetos envolvendo a comunidade local. Elegi, como *locus* da pesquisa, uma escola do interior do Ceará localizada numa comunidade rural do município de Aracati. As razões dessa escolha estão apresentadas na introdução do trabalho.

Teoricamente, o estudo aqui proposto sobre a participação na escola envolvendo a comunidade local, foi fundamentado em Demo (2009), para quem participação não se dissocia de política social. E social é aquela política que planeja reduzir as desigualdades sociais com base na redistribuição de renda e de poder. Para Boneti (2011), a diferenciação social assenta-se em duas bases: na relação capital/trabalho e na origem do sujeito social. Sendo a base produtiva da sociedade capitalista globalizada, o conhecimento tecnológico, quanto mais acesso se tem a este tipo de conhecimento mais possibilidades de participação na esfera produtiva e nas relações socioculturais, por parte daqueles que o detêm. No entanto, a velocidade das mudanças que acompanham o desenvolvimento do conhecimento tecnológico gera como consequência uma inevitável “desqualificação” dos sujeitos

sociais limitando a participação nestas esferas. Essa “desqualificação” atinge a todos, e, principalmente, aqueles, cuja origem social é marcada pela condição de extrema pobreza (BONETI, 2011)

A escola criada para transmitir de forma sistematizada o conhecimento acumulado pela humanidade assume, em diferentes contextos da história humana, os desafios que lhe são postos socialmente. Segundo Canário (2006), a escola nos moldes da criação contemporânea moderna, situa-se em três períodos distintos: o período das “promessas”, o período das “certezas” e o período das “incertezas”. Este último é paradoxal. Quanto menos são valorizados os diplomas escolares, mais demandas por escolas são crescentes. Quanto mais se avança no conhecimento científico mais se aprofundam os problemas sociais e ambientais da época. É nesse contexto, em que a escola, a grande esquecida das políticas educacionais, no Brasil, ganha o centro do debate nos anos 1990, sendo sua função social redimensionada, conforme Vieira, (2011).

Institucionalmente, regulada por leis, representando a esfera Estatal, a escola em suas particularidades e singularidades, produz, dentro dos limites impostos pelo projeto político e econômico global, possibilidades de organização dos sujeitos sociais, fundamentalmente, pelo princípio da produção do conhecimento de base social. Nesse sentido, a função social da escola é formar para o exercício da cidadania, sendo o conhecimento o objeto principal de sua ação social (BONETI, 2011; FREIRE, 2014; CORTELLA, 2011).

Sendo a escola considerada como espaço de formação para a cidadania os estudos têm indagado sobre a possibilidade ou conveniência de que as instituições escolares funcionem como uma democracia escolar. Lima (2013), nos adverte que a democratização da escola não é apenas um problema escolar ou técnico-pedagógico. Para mudar, a escola não pode dispensar a participação de seus sujeitos, mas a mudança será inatingível exclusivamente, a partir da iniciativa da escola. Daí a importância e a necessidade de “se buscar alianças com a comunidade externa, a quem a escola serve e pertence, promovendo cooperação institucional”, nas palavras de Bordignon; Gracindo (2011).

Portanto, a participação é uma prática social. Como diz Demo (2009): é conquista, não é dádiva. A participação é fruto da organização dos sujeitos em seus

movimentos políticos e sociais. Deste modo, timidamente, o trabalho busca as contribuições de Santos (2003) e Dowbor (2000) em seus estudos sobre as experiências de participação na sociedade brasileira. O destaque que trago neste trabalho, é a experiência do Movimento da Escola Cidadã, a partir do legado de Paulo Freire. Nesses estudos, foi possível perceber que as experiências dos sujeitos sociais, individualmente e coletivamente, são constitutivas de saberes e práticas que precisam ganhar espaço na relação pedagógica, no âmbito escolar. Como afirma Arroyo, (2013), “os coletivos empobrecidos” trazem da experiência da pobreza os saberes para repolitização dos currículos e das práticas pedagógicas escolares.

Assim, a participação na escola envolvendo a comunidade local precisa ser compreendida para além do atendimento aos chamados da escola para participar de reuniões, de eventos festivos, para contribuir com a limpeza da escola, com campanhas de arrecadação de livros, ou ainda pela ida dos alunos à comunidade para coletar dados sobre ela. Pois participação implica “tomada de decisão” e envolve o debate sobre o papel da gestão local da escola em uma determinada comunidade. Gestão esta, não apenas centrada na figura do diretor, mas concebida como “tomada de decisão”, “direção” e “participação” que está no todo da escola. Tomada de decisão que não se reduz ou circunscreve ao planejamento e elaboração do projeto político pedagógico da escola, de acordo com Ferreira, (2011).

Sobre a escola, Canário (2005), me fez perceber que, abordá-la na sua globalidade, perpassa a compreensão de suas dimensões: institucional, organizacional e pedagógica. Nesse sentido, investigar a percepção dos professores sobre a participação na escola implicou - no estudo aqui proposto - um olhar sobre a escola como “instituição”, como “organização” e como “forma”.

A escola como “instituição”, foi abordada considerando seus instrumentos legais e normativos, bem como, seu projeto político-pedagógico, articulados às políticas de reforma da educação do Estado do Ceará, a partir de 1995. A definição desse período, não foi por um acaso. Representa o momento em que a política adotada no Estado do Ceará foi pautada no princípio da participação social, com mobilização de setores da sociedade cearense (1995); a instalação do Fórum Permanente de Educação (1996); Acordo de Cooperação Técnica entre a SEDUC e Universidades cearenses (1997) e o Programa Permanente de Apoio aos

Secretários Municipais de Educação e Prefeituras (1997), segundo Napolini, (2001). Contexto em que foi promulgada no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, a primeira Lei da Educação pós-ditadura militar no país.

Na sequência de governos cearenses que se sucederam como continuadores do projeto de reforma do estado do Ceará iniciado pelo governo Jereissati em seus dois mandatos (1995-1998; 1999-2002), decorreram outras ações, sendo em 2004, criado o Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar. Do trabalho realizado pelo Comitê, surgiram novas políticas educacionais com foco na alfabetização das crianças e na formação de professores alfabetizadores do Estado do Ceará, sendo em 2007, assinado o Pacto entre o governo do estado e dos municípios cearenses para o funcionamento do Programa Alfabetização na Idade Certa (RABELO; CASTRO, 2015). Essa política, em 2012, ganha uma versão nacional, que foi instituída pelo Governo Federal como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Para além dessas políticas, outros projetos e programas ganharam expressão dentro da escola, como é o caso do Programa Mais Educação. Os estudos indicaram, na escola estudada, que foi no espaço do “Programa Mais Educação”, a partir do projeto “Vivenciando nossas raízes”, que o envolvimento com a comunidade local foi mais próximo. Embora as suas ações ainda estejam voltadas para uma perspectiva “contemplativa” da história do local e o retorno à comunidade não tenha sido ainda realizado. Suas atividades ainda carecem de legitimidade no trabalho coletivo da escola. Talvez decorrente da inexistência de um projeto de escola pautado na construção do conhecimento social, construído coletivamente, envolvendo a comunidade local.

A escola como “organização”, define normas, horários, currículo, projetos, sistema de avaliação, reuniões de pais, eventos envolvendo a comunidade e a família. Esses espaços, a depender de como estão organizados, podem ou não se constituir em espaços de participação coletiva. Afinal, as tomadas de decisão são exigidas em todos os espaços da escola e não apenas no momento do planejamento, conforme Ferreira, (2011). Pareceu-me oportuno, então, entender a participação na escola envolvendo a comunidade local, desde a entrada das crianças na escola, perpassando por suas salas de aulas, o planejamento, as

reuniões, os eventos desenvolvidos, como espaços de participação coletiva na escola.

Desse processo de observação, foi perceptível a ausência do coletivo na organização e desenvolvimento das propostas da escola. “É cada um no seu canto”, cumprindo tarefas, rotinas, que se repetem dia a dia sem uma implicação do coletivo escolar. Falta um projeto de escola com base no conhecimento social envolvendo a participação coletiva escola e comunidade local.

A escola como “forma” se concretiza pela prática pedagógica, presente na relação mais direta professor e aluno, mediada pelo conhecimento. Empiricamente, busquei conhecer as práticas do planejamento, da avaliação, das rotinas pedagógicas, entre outras. As análises fizeram-me perceber que a falta de autonomia intelectual do professor na sala de aula, demandada em nome das “rotinas” impostas pela proposta da SEDUCA, não gera no aluno uma aprendizagem com base no ato de pensar e pesquisar (DEMO, 2004; 2011). Pois o que os professores constatam é que o ensino se dá por adivinhação e não por pesquisa. Como fica a função social da escola com essa prática?

Concluída a escrita do trabalho, ao me voltar para ele como um todo, com o objetivo de escrever estas considerações, o mapa que fui construindo mentalmente sobre a discussão em torno da participação nas sociedades ditas democráticas foi tomando dimensões diante do que estava presente no estudo desde o começo, e outras, que se quer foram cogitadas.

Como conclusão provisória, passo a compreender participação como princípio das sociedades democráticas, que se constrói enquanto prática social no contexto da luta de classes, no enfrentamento da desigualdade social, pela ausência do Estado, como organização política em favor das minorias sociais (CHAUÍ, 2005; GOHN, 2004).

As leituras que fui selecionando como aquelas que contribuía para desvendar teoricamente a questão da participação foram me levando a desenhar (diria como um rascunho provisório, porque o conhecimento se reconstrói) uma compreensão que, analogicamente, tem o formato de uma moeda. Participação, o eixo principal de uma mesma moeda que de um lado se inscreve sociedade e do outro, política social. Trocando em miúdos, como diz o dito popular, e, se tivesse que

atribuir tamanhos diferentes e valores, a contradição seria que, quanto menores, mais valiosas, no sentido de que o local não está dissociado do global e nem suprime o conhecimento universal. Deste modo, as moedas, inicialmente representadas, eram assim: política social e sociedade; política educacional e escola; gestão e escola; organização curricular e conhecimento de base social. No final, as moedas foram sendo representadas assim: política social e sociedade; política educacional e escola; gestão e escola; organização curricular e conhecimento de base social; currículo e cultura; currículo e diversidade social.

Este mapa, que desenho mentalmente, incorporando novas moedas, vem dos estudos inconclusos e das possibilidades que passo a enxergar no sentido do caminho teórico e metodológico que o trabalho poderia ter tomado. É a tomada do conhecimento e de sua construção como processo em aberto, conforme Ghedin; Franco (2008). Portanto, nada de sentimento de quem não fez o que deveria ter sido feito, porque maior do que este sentimento é a possibilidade de aprender e de continuar buscando a construção do olhar acerca do tema da pesquisa.

A relação pedagógica, criação da sociedade contemporânea, na forma escolar, institucionalizada, não dá conta por si só de enfrentar a questão da exclusão/reinserção do sujeito social no contexto da sociedade globalizada. Para a escola cumprir com essa função social é preciso romper com a concepção de conhecimento científico de base técnica, conforme Boneti (2011). No entanto, é preciso incorporar ao conhecimento de base social a compreensão sobre currículo como cultura e da diversidade cultural, segundo Rocha (2012).

Nesse sentido, o estudo não deu conta de aprofundar as questões teóricas sobre o conhecimento e os processos históricos, políticos e sociais que foram modificando suas concepções até chegar à compreensão de conhecimento como cultura. Assim, para não encerrar, coloco-me à disposição para o debate, para as contribuições críticas e propositivas de todos aqueles que direta ou indiretamente participaram de sua construção ou ainda estão por contribuir com o meu processo de formação acadêmica, profissional e pessoal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, M. P. Gestão educacional e cultura: Freire e Certeau uma aproximação possível? In: **Práxis Educativa**. Ponta Grossa: PR, v. 2, n. 1, p. 65 - 74, jan.- jun. 2007. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/305>. Acesso em 10/10/2015> Acesso em 10 jan. 2015.
- ARROYO, M.G. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,2003. Disponível em: < https://new.vk.com/topic-73890329_30432998 > Acesso em: 15 jul. 2014.
- BENEVIDES, M. V. **Cidadania e Direitos Humanos**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Disponível em: < www.iea.usp.br/artigos> Acesso em: 27 set. 2014.
- BITENCOURT, C. Uma história do livro didático. In: VIANA, H. N.; ROCHA, R.N.A.; ARRAIS, R.P.A. (Orgs.) **Cidade e diversidade: itinerários para a produção de materiais didáticos em História**. Natal: EDUFRN, 2012.
- BONAFÉ, J. M. A cidade no currículo e o currículo na cidade. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BONETI, L. W. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação?** 6 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL, Ministério da Educação. Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do pacto e define suas diretrizes. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 129, p. 22 – 23, 5 jul. 2012.
- _____. _____. LDBEN - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

CALDERÓN, A. I.; RAQUEL, B. M. G.; CABRAL, E.S. Prêmio Escola Nota 10: meritocracia e cooperação para melhoria do desempenho escolar. **Ensaio: avaliação políticas públicas e educação**, Rio de Janeiro, vol.23, n.87, apr./june, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362015000200517&script=sci_arttext> Acesso em: 16 nov.2015.

CANÁRIO, R. **A Escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **O que é a Escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Editora Portugal, 2005 (Coleção ciências da educação- século XXI, 22).

CARBOGIM, M.L.V. (Org.) **Memória viva de Icapuí**. Fortaleza: Editora Fundação Brasil Cidadão, 2013. Disponível em: <http://www.museudapessoa.net/public/editor/mem%C3%B3ria_viva_de_icapu%C3%AD_ulrima_versao.pdf> Acesso em: 8 agos.2015.

CEARÁ (Estado). Lei 14.371 de 19 de junho de 2009. Cria o prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhor resultado no índice de desempenho escolar – alfabetização (IDEALFA), e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, 19 de junho de 2009.

CHAUÍ, M. Considerações sobre a democracia e os obstáculos à sua concretização. In: CHAVES, T. A. C. (Org.). **Os sentidos da democracia e da participação**. São Paulo: Instituto Pólis, 2005.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. Resolução nº 396/2005 de 30 de março de 2005. Dispõe sobre Nucleação de Escolas Públicas Estaduais e Municipais do Ceará e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.cee.ce.gov.br/component/content/article/6-menus/43425-resolucoes>> Acesso em: 10 de nov.de 2015.

CORREIA, J. A.; CAMELO, J. Da mediação local ao local da mediação: figuras e políticas. **Educação, sociedade e culturas**, Porto, n. 20, p. 167-191, 2003.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

D'AMBRÓSIO, U. **Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática**. 5 ed. São Paulo: Summus Editorial, 1986.

_____. **Educação para uma sociedade em transição**. Campinas: Papyrus Editora, 1999.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre a educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. V. 20, n.1, p. 73-89, jan/abr. 2004.

DEMO, P. **Participação é conquista**. 6 ed. São Paulo, Cortez, 2009.

_____. **Professor do futuro e reconstrução.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes 2004.

_____. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DOWBOR, L. **A comunidade inteligente:** visitando as experiências de gestão local. São Paulo: Instituto Pólis, 2000. Disponível em: <<http://dowbor.org/2000/10/comunidade-inteligente.html/>> Acesso em: 18 jul. 2015.

E.E.F. SÃO FRANCISCO. **Poemas do nosso povo.** Projeto I Feira literária da E.E.F. São Francisco. [Aracati-Ceará]: Energia dos Ventos S.A, Alupar investimentos S.A, [2015a].

_____. **O Velho Chico:** a história do São Chico retratada por nosso povo. [Programa Mais Educação]. Aracati-CE, [2015b].

_____. Projeto Político Pedagógico. Aracati/Ceará, 2015c.

FARIAS, A. S. **Memória, patrimônio e sujeitos sociais na construção histórica do Instituto Museu Jaguaribano (1965-1985).** 2015, 100f. Dissertação (Mestrado acadêmico em História e Cultura), Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

FREIRE, P. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 38 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs). **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GADOTTI, M. **Escola cidadã.** 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Nova coleção questões da nossa época, v.9).

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

GOHN, M.G. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Saúde e sociedade,** São Paulo, v.13, n.2, p.30-31, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/sausoc/article/view/7113>> Acesso em: 22 jul.2014.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. Secretaria da Educação. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/>> Acesso em: 10 fev. 2015.

_____. **Luz do Saber.** Disponível em: <<http://www.luzdosaber.seduc.ce.gov.br/>> Acesso em: 23 abr. 2015.

GOVERNO MUNICIPAL DO ARACATI. Decreto 63/97 de 28 de maio de 1997. Cria Escola de ensino fundamental, onde indica e dá outras providências.

_____. Lei 197/2007. Dispõe sobre a denominação da quadra poliesportiva localizada na localidade denominada “São Chico” na forma que indica e dá outras providências. 9 agost. 2007. Disponível em: < <http://leismunicipa.is/jkabf> > Acesso em: 23 de nov. de 2015.

LIMA, L. C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCK, H. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. São Paulo: Vozes, 2010 (Coleção cadernos de gestão, vol. V)

MACEDO, M. Cidades: entre práticas e representações. In: VIANA, E.; ROCHA, R.N.A.; ARRAIS, R.P.A. (Orgs.) **Cidade e diversidade**: itinerários para a produção de materiais didáticos em História. Natal: Edufrn, 2012.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 5. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. O currículo como espaço de participação: a democracia escolar é possível? In SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MARTINS, A .M. A pesquisa na área de política e gestão da educação básica: aspectos teóricos e metodológicos. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n.2, p. 379-393, mai/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 10 jul. 2015.

MARTINS, A. M.; SILVA, V. G. Gestão escolar, autonomia escolar e órgãos colegiados: a produção de teses e dissertações (2000-2008). **RBPAE**, Goiânia, v.26, n.3, p. 421-440, set. dez. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaef/issue/view/1355/showToc>> Acesso em: 20 jan. 2015.

MORAIS, J. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MOREIRA, A. F. B., CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Indagações sobre currículo**: Brasília: Ministério da Educação, 2006.

NASPOLINI, A. A reforma da educação básica no Ceará. **Estudos Avançados**, São Paulo, vol.15, n.42. São Paulo, may/aug. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200006> Acesso em: 30 jan. 2015.

NETO, T. L. C.; PRADO, E.C. **A democracia participativa na área do conhecimento do modelo de gestão democrática escolar: tendências, limites e questões.** [s/d]. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/TiagoLeandroDaCruzNeto-ComunicacaoOral-int.pdf>> Acesso em: 13 jan. 2015.

PADILHA, P.C. **Currículo intertranscultural: Novos itinerários para a educação.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

PACHECO, J. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

PORTO, Z. M. S. **Vozes do mar o do sertão: memória e história na literatura oral cearense e na obra de Natércia Campos, 2013, 270 f., il. Tese (doutorado em Literatura), Instituto de Letras, Universidade de Brasília. Brasília, 2013.**

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>> Acesso em: 15 set. 2015.

QUANDO sinto que já sei. Direção: Anderson Lima; Antônio Lovato; Raul Perez. Brasil: 2014. Documentário. (78 min).

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L.V. **Manual de investigação em ciências sociais. 3** Lisboa: ed. Gradiva, 2003.

RABELO, C.D.; CASTRO, A.M.D.A. Relações estado/municípios e colaboração nas políticas de alfabetização e formação de alfabetizadores no Ceará. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 20, p. 99-124, set./dez., 2015. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/5276/5057>>. Acesso em: 10 out. 2015.

RIMA - **Relatório Técnico de Impacto Ambiental**, [s/d] disponível em <http://www.semace.ce.gov.br/wp-content/uploads/2012/01/2647_Rima-Aracati-FINAL_baixa.pdf> Acesso em: 15 nov. 2015.

ROCHA, R.N.A. Elaborando materiais didáticos: reflexões sobre conteúdos e fontes. In: VIANA, E.N.; ROCHA, R.N.A; ARRAIS, R.P.A. (Org.) **Cidade e diversidade: itinerários para a produção de materiais didáticos em história.** Natal: Edufrn, 2012.

SANTOS, B. S. **Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Para um nuevo sentido común: la ciencia, el derecho, e la politica em la transición paradigmática.** España: Desclée de Brouwer, Bilbao, 2003. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/critica_de_la_razon_indolente.pdf> Acesso em: 05 jul.2015.

SENAR- AR/CE. Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. Administração Regional do Ceará. **Trabalho e consumo: Manual do Professor.** Fortaleza/Ceará, 2012.

_____. **Programa Agrinho**. Disponível em: < <http://www.senarce.org.br/agrinho/>> Acesso em: 20 mar. 2015.

SOUZA, D. B.; FARIA, L.C.M. Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: avaliação política pública e educação**. Rio de Janeiro, v.12, n. 45, p. 925-944, out./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a02>> Acesso em: 22 out. 2015.

SPAECE. Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará. Disponível em: <<http://www.spaece.caedufjf.net/>> Acesso em: 12 fev. 2015.

SPINELLI JÚNIOR, V. Bauman e a impossibilidade da comunidade. **Caos- Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, UFPb, n. 11, p. 01-13, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/caos/n11/01.pdf>> Acesso em: 12 nov. 2015.

TOLEDO, L. ; FLORES, M. L. R. ; CONZATTI, M. (Orgs). **Cidade educadora: a experiência de Porto Alegre**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, Buenos Aires: Ciudades Educadoras América Latina, 2004. (Coleção cidades educadoras).

UNICEF. Campanha Nacional pelo Direito a Educação. **O enfretamento da exclusão escolar no Brasil**. Brasília, 2014.

VELOSO, L. ; CRAVEIRO, D. ; RUFINO, I. **Participação da comunidade educativa na gestão escolar**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, n.04, p. 815-832, out./dez.2012.

VIANA, E.N; ROCHA, R.N.A.; ARRAIS, R.P.A. (Org.) **Cidade e diversidade: itinerários para a produção de materiais didáticos em história**. Natal: Edufrn, 2012.

VIEIRA, S. L. Escola: função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, N.S.C. ; AGUIAR, M. A. S. (Orgs). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES DA ESCOLA



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Faculdade de Educação – FE

Departamento de Educação - DE

Programa de Pós Graduação em Educação – PosEduc

QUESTÕES NORTEADORAS	QUESTÕES PARA O DIALÓGO ENTREVISTADOR E ENTREVISTADO
SOBRE O ENTREVISTADO	Seu nome, formação profissional, experiência na escola, forma de ingresso na escola; onde mora;
SOBRE A ESCOLA	O que sabe sobre a escola, desde a sua origem; Importância da escola para a comunidade; A relação da escola com a comunidade; Como funciona; como está organizada; Sua proposta de trabalho; Programas; projetos; aulas, planejamentos, avaliação.
SOBRE A COMUNIDADE	O que sabe sobre a comunidade desde a sua origem; Como vivem as pessoas na comunidade (trabalho, educação, saúde, lazer)
SOBRE OS ALUNOS	Quem são os alunos, de onde vêm, quais suas dificuldades, como participam na sala de aula e em outros espaços da escola.
SOBRE A PARTICIPAÇÃO	Como ocorre a participação na escola, envolvendo professores, alunos, famílias e comunidade local; As experiências desenvolvidas na escola (planejamentos, aulas, projetos), dialogam entre si? Os professores e monitores conhecem o trabalho uns dos outros? Há espaços de participação coletiva nas experiências da escola envolvendo alunos, pais e a comunidade local? Em caso positivo, como ocorre, em que momentos e com que frequência? Em caso negativo, a que se atribui a ausência de participação na escola?

APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM PESSOAS DA COMUNIDADE



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Faculdade de Educação – FE

Departamento de Educação - DE

Programa de Pós Graduação em Educação – PosEduc

QUESTÕES NORTEADORAS	QUESTÕES PARA O DIALÓGO ENTREVISTADOR E ENTREVISTADO
SOBRE O ENTREVISTADO	Seu nome, formação e experiência profissional; atuação na comunidade.
SOBRE A COMUNIDADE	O que sabe sobre a comunidade desde a sua origem; Como vivem as pessoas na comunidade (trabalho, educação, saúde, lazer) Que mudanças ocorreram na comunidade desde a sua origem
SOBRE A ESCOLA	Como percebe a importância da escola para a comunidade; Como se dá a relação da escola com a comunidade; O que sabe sobre a escola desde a sua origem aos dias atuais.
SOBRE A PARTICIPAÇÃO	Como a comunidade está organizada? Quem participa das associações; Como ocorre essa participação; Como a comunidade se envolve com a escola? Em que momentos e para que?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Faculdade de Educação – FE
Departamento de Educação – DE
Programa de Pós Graduação em Educação – PosEduc**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntário, da pesquisa: “a percepção dos professores sobre a participação na escola de Ensino Fundamental São Francisco, Aracati/CE, envolvendo a comunidade local” que tem como pesquisador responsável Maria Auxiliadora Alves Costa do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, podendo ser contatado pelos e-mails (poseduc.uern@gmail.com) (auxilia.ac@gmail.com) e pelos telefones (84) 3314-3452; (84) 3315-2203 e (84) 98741-2984. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com professores e pessoas da comunidade de São Chico, visando, por parte da referida pesquisadora a realização de uma dissertação de mestrado. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. Estou ciente que vou receber uma cópia da transcrição da entrevista para meu conhecimento. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

São Chico, ____ de _____ de 2015

Assinatura

APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO PARA USO DO NOME PRÓPRIO

**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Faculdade de Educação – FE
Departamento de Educação – DE
Programa de Pós Graduação em Educação – PosEduc**

AUTORIZAÇÃO PARA USO DO NOME PRÓPRIO

Eu, _____ após a leitura e/ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa e após ter tomado conhecimento do texto final da pesquisa autorizo o uso do meu nome na forma que foi esclarecida. Diante do exposto exporro minha concordância de espontânea vontade.

Assinatura do voluntário

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário para a participação neste estudo.

Assinatura da pesquisadora

Maria Auxiliadora Alves Costa
Rua Melo Franco, 1241
Bom Jardim
Mossoró-RN

APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO PARA USO DE PSEUDÔNIMO

**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Faculdade de Educação – FE
Departamento de Educação – DE
Programa de Pós Graduação em Educação – PosEduc**

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE PSEUDÔNIMO

Eu, _____ após a leitura deste documento e a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa e após ter tomado conhecimento do texto final da pesquisa autorizo o uso de pseudônimo, assegurando minha privacidade e anonimato na forma que foi esclarecida. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade.

Assinatura do voluntário

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário para a participação neste estudo.

Assinatura da pesquisadora

Maria Auxiliadora Alves Costa
Rua Melo Franco, 1241
Bom Jardim
Mossoró-RN