



9º Seminário de Extensão

RESISTIR É POSSÍVEL: UM DIÁLOGO ACERCA DE UMA ESCOLA QUE EDUCA.

Autor(es)

PATRÍCIA FEDRIZZI DA SILVA

Co-Autor(es)

ROSELI GONÇALVES PEREIRA

Orientador(es)

Nilce Altenfelder de Arruda Campos

1. Introdução

O presente artigo reflete nossa participação no projeto “Ação Psicológica na Comunidade: a questão do fracasso escolar” desenvolvido pela área de Psicologia Social e Educacional junto ao Departamento de Psicologia da UNIMEP, de fevereiro a julho de 2007 em uma escola pública da cidade de Piracicaba. Seu objetivo é o de assessorar as instituições de ensino público na construção de uma proposta educacional, que efetive o papel da escola enquanto transmissora do saber e formadora de indivíduos autônomos e críticos. Para a Psicologia Social, que considera o indivíduo um ser produzido historicamente, de modo dinâmico e em relação com a sociedade e, sendo a escola uma importante mediadora, é fundamental que a psicologia em interface com a Educação, intervenha na resolução de problemáticas como o fracasso escolar. Faz-se necessário construir valores éticos que atualizem e norteiem a prática educacional com contribuições teóricas metodológicas para esta. Nessa perspectiva, torna-se fundamental entendermos a crise na educação anunciada por ARENDT (1992). Para ela, as práticas educativas refletem uma visão de mundo que não estão desvinculadas da política. Após as reformas Iluministas a educação formal e informal sofre muitas mudanças. Baseado no slogan educação para um novo mundo e ignorando a tradição, educar significou descartar tudo que é tradicional para a inserção de um “novo modelo”. Essas mudanças trazem algumas problemáticas como: a divisão do mundo infantil e do adulto; fragmentação do conhecimento através da (de)formação do professor; e a supremacia do brincar sobre o “trabalho reflexivo”. O ideal de democratização junto com o processo de massificação da cultura criou a ilusão de que todos têm acesso à educação, provocando a fragmentação do conhecimento a partir da padronização dos eventos culturais, e desqualificou a relação ensino aprendizagem. Desse modo nossa participação no projeto visa criar intervenções alternativas que resgatem importância da dimensão da do ensino para a aprendizagem dos seres humanos.

2. Objetivos

Seu objetivo é o de assessorar as instituições de ensino público na construção de uma proposta educacional, que efetive o papel da escola enquanto transmissora do saber e formadora de indivíduos autônomos e críticos.

3. Desenvolvimento

O método da pesquisa-ação surge como uma proposta que minimiza a cisão entre as esferas objetiva e subjetiva e a partir das manifestações de ambas permite ao pesquisador se aproximar e se afastar do que se estuda para chegar à essência da realidade com a qual interage em dado momento e a partir disso transformá-la. O pesquisador deve entender que “o grau de verdade da metodologia esta na capacidade de dar respostas aos problemas da vida cotidiana” (REBOREDO, 1983, p.42). Assim sendo, a metodologia deve ser um plano de ação, não uma mera tarefa a ser executada, sendo um processo interligado por vários elementos, que devem ser redefinidos em função do coletivo. Os procedimentos metodológicos usados para a coleta de dados foram: análise de documentos institucionais: Lei 9.394 de 20/12/96, Planejamento de Ensino e de Aulas; entrevistas não estruturadas; coleta e registro de dados em Diário e Cédula de Campo; reuniões semanais durante duas horas nos HTPC's; observações participantes em salas de aula, na escola e no bairro e leitura e discussão da bibliografia referenciada neste trabalho.

4. Resultados

A educação é uma prática social que atua no crescimento social através do desenvolvimento das forças produtivas e de valores culturais. No século XXI, com o capitalismo monopolista imperando e a força produtiva permeada pela tecnologia, a educação está submetida ao capital tornando-se objeto de consumo. Impregnada pelos aparatos da indústria a cultura se transforma em semi-cultura e “duplo caráter da formação cultural: autonomia e adaptação” (ZUIN et all, 1997, p. 89-115) desaparece, não sendo mais necessário utilizar a capacidade de reflexão e percepção, como houvesse apenas a possibilidade da adaptação contínua. Nesse processo a qualidade de ensino se esvai e a escola deixa de ser direito social estando a serviço dos monopólios. Na escola trabalhada, encontramos certa resistência a esta degradação. Longe dos padrões ideais, chamou-nos a atenção a concretização de um projeto pedagógico oculto, bem como índices de alfabetização acima da média. A perpetuação da tradição como base metodológica, a não abertura as imposições de instâncias superiores, e a formação docente, parecem impulsionar a ação dos professores com relação ao processo formativo dos alunos. Consideramos também a família como uma importante instituição normativa. No que se refere à constituição ela é responsável por seus filhos e deve garantir junto ao Estado a permanência destes na escola, sendo também a mediadora primária entre o indivíduo e a sociedade. Ressaltamos que a concepção de família que tratamos é a nuclear burguesa existente no imaginário social, mas como isso vem se consolidando? Com o desenvolvimento do capitalismo percebe-se o esfacelamento da família segundo aquela concepção. Uma intensa mudança de comportamento na década de noventa se aliou à queda da renda e ao empobrecimento das famílias, empurrando as mulheres para mercado de trabalho e a educação das crianças ficou a deriva. A educação informal passou a ser realizada pelos aparatos da indústria cultural. A televisão, seu maior expoente, propaga a falsa ideologia da não diferença, transformado todos em consumidores passivos. “...é através do processo de identificação com a autoridade paterna que a criança formava a sua própria consciência moral, o que lhe permitiria mais tarde localizar-se na trama das relações sociais extra familiares...”(LASTÓRIA, p.05)

As agências responsáveis pela socialização primária não têm o mesmo compromisso com a educação provocando impasse para os órgãos responsáveis pela educação formal. Observamos que as crianças chegam as escolas sem noção de limite e autoridade, agravando a atual crise. Os educadores também possuem em seu imaginário a idéia de um aluno perfeito, ideal, não sabem como trabalhar com a criança real, que é socializada num mundo onde é “o céu é o limite”. Positivamente, as discussões em HTPC, pareciam abarcar tal conflito, possibilitando um trabalho concomitante a esta realidade. Porém, um movimento contraditório se evidenciou. Ao mesmo tempo que inclui a família, aproximando-a de sua responsabilidade, quando isso não se efetiva a escola rotula o aluno e a família pela não aprendizagem

gerando preconceitos dentro das relações escolares. Não importa as dificuldades e as problemáticas, a família parece ser sempre a culpada pelos atravessamentos. A ultrageneralização é uma característica do pensamento cotidiano. Por um lado “[...] assume-se esquemas e estereótipos já elaborados...” (Heller, 1970, p.46-47) presentes no cotidiano de uma cultura, e por outro são “[...] impingidos pelo meio que crescemos e demora para percebemos esses esquemas com atitude crítica[...]”, quando deixam de ser juízos provisórios e se tornam preconceitos. Tais preconceitos foram perceptíveis na prática da escola alvo, mas não se igualam a realidade de outros estabelecimentos de ensino já pesquisados. Verificamos que os preconceitos e estereótipos eram produzidos a partir de um modelo de aluno. Exemplo disso eram as queixas de Deficiência Mental, Déficit de Atenção e Hiperatividade apresentadas como diagnóstico para a participação de alunos no projeto de Resignificação da Leitura e Escrita[1] que não se confirmaram. Porém ocorria concomitantemente uma tentativa, por parte do professor de lidar com as dificuldades da criança. Quanto ao grupo de professores, de caráter institucional, observamos que cada um vê sua obrigação definida pela determinações antecipadamente estabelecidas oficialmente dada a estrutura hierárquica escolar. A proposta educacional da escola não é de fato discutida por seus atores, mas sim determinada por outros que não ela própria. Na dinâmica das reuniões de HTPC, realizadas nessa instituição, identificamos um grupo de professores que se configurava como estático do ponto de vista físico, pois desde a primeira reunião os integrantes se mantiveram em lugares fixos, se dividindo em subgrupos e, permanecendo assim durante todos os encontros, até nossos lugares eram delimitados. Percebemos certa tendência para não se abrir ao novo, num movimento de cooptação das pessoas que se inserem no grupo no sentido de não quebrarem uma aparente coesão. Identificando tal cristalização optamos por nos movimentar buscando novos lugares. A partir do olhar mais apurado e próximo vislumbramos o funcionamento de cada subgrupo.

1. O primeiro, formado pelas professoras da primeira, pela da terceira e pela da Segunda que se uniram a ele, era o núcleo crítico e reflexivo. Baseavam-se em suas experiências como docentes e para, além do contexto escolar, contribuía nas discussões clarificando, elaborando idéias, e com fontes de informações diversas. Nele identificamos a terceira mediadora do grupo total, sendo que dela eram copiadas as respostas de questionamentos e de suas falas emergiam a postura para as decisões coletivas;
2. O subgrupo das quartas caracterizou-se pelas professoras ministrarem disciplinas nas quatro turmas desta série. Isso exigia uma comunicação e trocas constante. Neste sentido, uma das integrantes emerge como terceira mediadora deste grupo por ser detentora de conhecimento acadêmico exigido pela diretoria de ensino; De acordo com as categorias satreanas de análise do movimento grupal apresentadas por Reboredo, identificamos estes subgrupos como estando no momento de Organização. Para ela “... o movimento organizador estabelece uma relação entre os membros do grupo tendo em vista a relação do grupo com a realidade” (REBOREDO, 1995, p.44). Entre as integrantes destes grupos a autoridade da prática e dos conteúdos trabalhados emergem de todas, havendo partilha de informações e atividades. Há confiança na execução do trabalho.
3. O agrupamento formado pelas professoras de terceira e uma professora de Segunda, englobava professoras com mais idade. Quase por se aposentar, possuíam uma postura cômoda apenas englobando as informações transmitidas e reproduzindo-as;
4. O subgrupo formado pelas professoras de educação física e artística compõe o mais alheio aos movimentos e discussões. Suas intervenções limitavam-se as questões organizativas, e quando tentavam se inserir na dinâmica grupal, principalmente a professora de educação física, acabavam por gerar conflitos pela divergência de idéias. Já a professora de educação artística assumia a função de mediar o diálogo entre esta e as demais; Destes grupos compreendemos o momento de serialização por ser “... um tipo de relação humana, onde os indivíduos são indiferenciados e podem ser facilmente substituídos por outros [...]. O outro é o ‘idêntico’.” (REBOREDO, 1995, p.40).
5. Por fim, é do agrupamento das gestoras que emerge a líder das reuniões, que é a diretora da escola. As outras integrantes são porta-vozes de suas vontades e ordenações. Deste agrupamento apenas podemos afirmar que se os professores se unem pela configuração hierárquica escolar. Nesta instituição o corpo social, enquanto grupo, reproduz uma relação patriarcal, tendo na figura instituída da direção a autoridade e por vezes o autoritarismo, estando nas mãos dela o poder de decisão. Em retribuição a postura da direção as professoras permanecem submissas, por vezes justificando suas atitudes na imobilidade desta relação. Ressaltamos que em termos da análise do processo grupal este grupo possuiu focos de fraternidade-terror, pois, se ameaçado, como no caso da inserção de novas integrantes, o grupo as coloca na posição de bode expiatório. Apresenta também focos de fusão, que se caracterizam como um “momento em que o grupo tem consciência da tarefa comum e cada um depende

do outro. Na fusão o grupo ainda não se consolidou, mas segundo Sartre, a unidade está presente” (REBOREDO, 1995, p.42). Por outro lado, ao tratarem do objetivo primeiro da instituição todas se comprometem com a alfabetização. Se desgastam chamando pais que não vem; trabalham com várias matérias ao mesmo tempo, atendendo as dificuldades de alunos; discutem e burlam regras para um melhor ambiente; procuram a comunidade para requerer melhorias estruturais; valorizam o tradicional e buscam informar seus alunos sem medir esforços. “[...] o grupo é um devir no qual os indivíduos são possibilidades de se tornarem sujeitos históricos a medida que superar a condição de isolamento do EU e TU e se organizam nas ações coletivas para materializarem o projeto individual histórico” (REBOREDO, 1995, p.37). [1] Campo de investigação integrante a prática do estágio.

5. Considerações Finais

Sendo o grupo um constante movimento é necessário ter flexibilidade, para mudar, rever, repensar a partir daquilo que está sendo vivenciado no “aqui agora”. A partir disso propomos a continuidade do trabalho de extensão nas seguintes perspectivas: Acompanhamento do HTPC, consolidando o vínculo de estágio. Reuniões semanais entre estagiários e gestão escolar, para discussão das pautas para o HTPC. Reuniões para estudo teórico junto à coordenadora pedagógica instrumentalizando-a sobre a realidade institucional. Reuniões quinzenais dos supervisores de estágio com a direção da escola; Participação mensal da direção nos encontros de supervisão de estágio, Tal proposta tem como principal objetivo movimentar o grupo em direção a Organização.

Referências Bibliográficas

- ARENDR, H. A crise na educação. In: **Entre o Passado e o Futuro**. Coleção Debates. 5ª ed. Ed. Perspectiva, 1992. p.221-247.
- LASTÓRIA, L.A.C.N. **A obsolescência da instituição família e suas implicações para a educação formal**.
- HELLER, Agnes. Sobre os Preconceitos. In: **O cotidiano e a história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1970. p. 305 – 329.
- REBOREDO, Lucília A. **A transformação de um Bairro em uma Comunidade: Um estudo de psicologia social do cotidiano**. Tese de Mestrado, PUC-SP, 1983. p. 40 – 64.
- _____. **De eu e tu a nós**. 2 ed. São Paulo: Editora Unimep, 1995.
- ZUIN, A.A.S.; PUCCI, B.; OLIVEIRA, N.R. A teoria da semicultura e suas contribuições para a Teoria Crítica da Educação. In *Educação danificada: contribuições a Teoria crítica da Educação*. Petrópolis, RJ: vozes; São Carlos-SP: UFSCAR, 1997 p.89 a 115.