

## CONDIÇÕES DE TRABALHO PARA A EDUCAÇÃO NA ESCOLA DE BETEL

MARIA ESTELA SIGRIST BETINI<sup>1</sup>

*RESUMO:* O texto apresenta análise das condições de trabalho criadas pelo coletivo das docentes da escola de Betel, entre 1997 a 2000, que influenciaram sua formação em trabalho para educar “todas e cada criança”. Apresenta entrevistas realizadas com as professoras dando-lhes voz e autoria ao refletirem sobre aquela circunstância; e o desafio enfrentado pelo coletivo ao assumir educar “todas e cada” criança matriculada na escola, não importando em quais condições de aprendizagem estivessem, mesmo que a cultura que traziam as distanciassem da cultura escolar. Na procura de conhecer as crianças em sua materialidade e singularidade, desvendou-se como vivia aquele grupo social e o quanto o movimento das políticas públicas adotadas naquele momento histórico afetava a relação com a escola dos pertencentes à camada menos favorecida da sociedade.

*Palavras-chave:* : Escola. Professor. Família. Classe social. Sociedade.

### *WORKING CONDITIONS FOR EDUCATION AT THE BETHEL SCHOOL*

*ABSTRACT:* The text presents an analysis of the working conditions created by the teachers' collective at the Bethel school from 1997 to 2000 which influenced their training in the work of teachers to educate "each and every child." It presents interviews with the teachers giving them voice and authorship when reflecting on that circumstance; and the challenge faced by the collective, by assuming to educate "each and every" child enrolled in the school, no matter in what conditions of learning it was, even if the culture that distanced them from the school culture. In the quest to know the children in their materiality and singularity, it was revealed how that social group lived and how much the public policy movement adopted in that historical moment affected the relation with the school of those belonging to the less favored layer of society.

*Keywords:* School. Teacher. Family. Social class. Society.

---

<sup>1</sup>Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Secretária Municipal de Educação de Paulínia, de 2009 a 2012. E-mail: maesbetini@uol.com.br

### *CONDICIONES DE TRABAJO PARA LA EDUCACIÓN EN LA ESCUELA DE BETEL*

**RESUMEN:** El texto presenta el análisis de las condiciones de trabajo creadas por el colectivo de los docentes de la escuela de Betel, entre 1997 y 2000, que influyeron en su formación en trabajo de profesoras para educar a “todos y cada niño”. Presenta entrevistas realizadas con las profesoras dándoles voz y autoría al reflexionar sobre aquella circunstancia; y el desafío enfrentado por el colectivo, al asumir educar “todos y cada” niño matriculado en la escuela, no importando en qué condiciones de aprendizaje estuvieran, aunque la cultura que traían las distanciasen de la cultura escolar. En la búsqueda de conocer a los niños en su materialidad y singularidad se desveló cómo vivía aquel grupo social y cuanto el movimiento de las políticas públicas adoptadas en aquel momento histórico afectaba la relación con la escuela de los pertenecientes a la capa menos favorecida de la sociedad.

**Palabras clave:** Escuela. Profesor. Familia. Clase social. Sociedad.

## Introdução

“O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado”.

(GRAMSCI, 1999, p. 221).

Este artigo é a análise das condições de trabalho criadas pelas docentes da escola de Betel, apresentadas no corpo do trabalho em 2004, sobre a Escola de Betel, na Universidade Estadual de Campinas, na finalização do mestrado<sup>2</sup>. O texto traz a reflexão sobre o movimento vivenciado pelo coletivo da escola em 1997 no sentido de educar as crianças. A partir das entrevistas com as professoras da escola, dando voz e autoria às docentes, sobre esse período, retoma-se o contexto da escola e as condições criadas pelo coletivo em busca da aprendizagem e educação *de todos e de cada um* das crianças matriculadas no ensino fundamental dos anos iniciais, que em sua maioria estavam em fracasso escolar em sua aprendizagem.

---

<sup>2</sup>A dissertação abordou a micro história da escola de Betel em suas relações e práticas das professoras com os alunos e famílias, no período de 1997 a 2000.

As condições criadas representaram tanto a condição para a formação do coletivo, quanto sustentaram o trabalho coletivo, naquela circunstância bastante particular, além de contribuir positivamente pela *formação em trabalho* do coletivo das docentes. O objetivo era educar “*todos e cada um*”, não era assim expresso no momento inicial, conceito que surgiu da análise da história da escola ao finalizar a dissertação. Nesse movimento as docentes, ao chegarem à escola, desenvolveram várias condições de trabalho, que se tornaram práticas correntes entre elas; adicionou-se outra condição às práticas pedagógicas internas, que representou em 1997 um desafio, com o objetivo de compreender e sentir a vida daquelas crianças em sua materialidade.

As diferenças e os estranhamentos dos comportamentos das crianças, assim como a falta de comportamentos mínimos da cultura escolar foi o que impulsionou as professoras a assumirem o desafio de ir até as famílias das crianças, considerando criticamente que a forma de vida é que produz a forma de pensar e de atuar dos indivíduos. Naquela circunstância, essa ação de ir ao encontro das famílias foi a condição que aquele coletivo desenvolveu para conhecer, compreender e sentir os sujeitos da escola dirimindo os preconceitos das idealizações preconcebidas dos envolvidos na relação pedagógica. Todo trabalho desenvolvido foi planejado e executado pelo coletivo, com a ótica das docentes em sua especificidade pedagógica.

O presente texto foi construído como história daquele micromundo dentro da sociedade, com os documentos que se pode coletar, desta forma as entrevistas com as professoras foram gravadas e realizadas para verificar como encaravam o trabalho desenvolvido pelo coletivo das docentes naquela circunstância. Os autores que embasam a análise teórica estão numa perspectiva crítica à sociedade que penaliza a camada social, na qual estavam inseridas as crianças da escola de Betel e que sustentam a importância de se ter na escola pública as condições adequadas para desenvolver a educação de qualidade social voltada ao mundo do trabalho e não ao capital. Perde-se a perspectiva se o mercado é focado, pois o desemprego e a austeridade levam ao desespero para quem vive a pobreza e a miséria.

As condições, em nossa sociedade, não são dadas para que se desenvolva na escola a educação de qualidade social voltada para o mundo do trabalho, para a formação do Ser Social, que vai além da simples instrução escolar. A construção do desenvolvimento do Ser Social implica em envolver *todos* - por ser coletivo - e *cada um* - respeitando suas personalidades e características - num processo de humanização.

A palavra aqui é a das professoras que estiveram na escola nesse período, assim como a

autora, com ênfase naquelas que estavam nos anos de 1997 e 1998 - mas não apenas. Isso porque foi nesse período que houve a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; o maior movimento para conhecer a cultura que as crianças traziam para a escola, especialmente as de vida mais precária; quando se criou a prática pedagógica de como trabalhar coletivamente compartilhando as experiências dentro da escola; e em que a maioria das crianças matriculadas pertencia à camada mais penalizada da sociedade. As palavras das professoras expressam suas percepções frente ao que foi construído coletivamente. Todas as professoras nomeadas, com sua anuência<sup>3</sup>, receberam a transcrição das gravações de suas entrevistas e quando uma professora considerou adequada fez a correção de suas falas e sinalizou o que não autorizava ser publicado.

A razão da escolha de cinco profissionais entre as oito que constituíram o coletivo<sup>4</sup> das docentes do ensino fundamental dos anos iniciais, ao final de 1996, pela escola de Betel foi um desafio pedagógico e social, exatamente por saber que as crianças ali matriculadas pertenciam ao grupo dos chamados “excluídos” da escola e da sociedade. Todas as professoras e a diretora do ano anterior, 1996, haviam pedido remoção para outras escolas.

O coletivo no período da pesquisa era formado pela diretora, uma professora para cada sala de aula, uma professora “volante”<sup>5</sup> e uma professora de educação física. Os alunos matriculados na 2ª série<sup>6</sup> estavam próximos a cinquenta, assim formaram-se duas turmas, uma com as crianças com oito anos e outra com os maiores desta idade, sem procurar saber se estavam ou não alfabetizados. As professoras de classe trabalhavam com as crianças no período da manhã por cinco horas diárias e, quando necessário, no período da tarde e a diretora trabalhava quarenta horas semanais. No período da tarde a escola funcionava com classes de 5ª a 8ª série.

---

<sup>3</sup>As professoras partícipes da pesquisa enviaram à autora a autorização por escrito para que seus nomes aparecessem em possível publicação, as quais são tomadas no presente trabalho como autoras de suas falas e intelectuais da escola.

<sup>4</sup>O coletivo de docentes referido neste texto é composto pelas professoras da escola de ensino fundamental dos anos iniciais e a diretora.

<sup>5</sup>A PMP assim denominava na época a professora que substituída outra quando havia falta ou auxiliava as professoras quando necessário.

<sup>6</sup>Toma-se a nomenclatura “série” porque o período analisado é anterior à reformulação do Ensino Fundamental em que se instituiu a escola de 9 anos, momento a partir do qual passou-se a nomear as antigas “séries” por “anos”.

A escola de ensino fundamental de 1ª a 8ª série, em Betel, estava instalada numa velha estação de trem, sem os trilhos, na qual as repartições da estação se tornaram salas de aula. É importante destacar que a Prefeitura Municipal de Paulínia (PMP), cidade onde se localiza a escola, paga um dos melhores salários do país aos seus funcionários e que as crianças recebiam na escola o café da manhã, um lanche no recreio e almoçavam ao meio-dia, antes de irem para casa.

Na época, Betel era um bairro rural na divisa entre dois centros de alta tecnologia, Paulínia – petroquímico - e Campinas - informática e telecomunicação - próximo ao distrito no qual se localiza a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Em 1997, o bairro era rodeado por chácaras, sítios, cerâmicas, indústrias químicas e pequenas indústrias metalúrgicas, localizado ao lado da rodovia que liga as duas cidades. O local era paragem de caminhoneiros e dos ônibus que ligavam Campinas e Paulínia, de conexão entre os moradores do bairro, sítios e chácaras com as duas cidades. No bairro havia poucas famílias de classe média, proprietários de chácaras, de sítios ou do comércio local; famílias de antigos trabalhadores dos sítios ou fazendas que ali existiram; e de “invasores” ou “ocupantes”, que tinham seus barracos no terreno da igreja, do movimento Sem-Teto. As crianças, da zona rural, filhos dos trabalhadores da cerâmica, sítios, chácaras e pescadores, e a dos trabalhadores do bairro, estavam matriculadas na “Escola de Betel”<sup>7</sup>. Hoje, 2017, o bairro mudou muito, condomínios tomaram conta dos sítios e chácaras do bairro, com abertura de ruas asfaltadas e foi construída uma escola privada de ensino fundamental, sendo que a escola municipal objeto deste trabalho ganhou nova construção.

## As condições do trabalho pedagógico e o coletivo dos professores

A aprovação da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - teve efeito positivo no aumento da quantidade de alunos nas escolas de ensino fundamental, especialmente nas escolas públicas. Cunha (2007, p. 824), ao refletir sobre esses efeitos no ensino público no Brasil, faz a seguinte asserção: “[...] os alunos não são apenas *muitos*, eles são *outros*, em termos sociais e culturais”. Esse foi o efeito negativo, pois os docentes estavam formados para trabalhar com alunos de outra classe social, e não houve a percepção de que a entrada maciça de

---

<sup>7</sup> Nome do bairro e não da escola.

crianças das camadas mais penalizadas traria um rebaixamento do que se costumava tomar como qualidade e a insegurança por parte das escolas de como fazer a intervenção pedagógica corretamente, não pelas crianças, mas pela incapacidade política de todo o sistema de educação nacional.

A LDB trouxe a exigência da matrícula, chegando próximo à universalização, sem trazer as condições para tirá-las da pobreza e da miséria, que as condenava – condena - a uma vida precária. O final da década de 1990 foi um período de alta no desemprego, sendo observado na escola de Betel o pior que poderia ocorrer às crianças, e à escola, pois se tornavam alunos itinerantes, entravam e saíam dela conforme sua família perdia o emprego e precisava procurar a sobrevivência em outras paragens.

Freitas (2002, p. 163) pauta essa discussão a partir do viés das práticas pedagógicas, quando assume a necessidade de a escola fazer frente a essa realidade. Em suas palavras “[...] além de colocar as crianças na escola, consigam que elas aprendam e se formem como construtores de uma nova sociedade, pela negação da posição subalterna e subordinada que a elas a escola atual oferece”.

Considerando as condições de pobreza que chegam muitas famílias para matricular e manterem seus filhos na escola ainda hoje, pode-se observar a atualidade de analisar o que ocorreu entre 1997 e 2000 em Betel como aprendizagem para o que a escola vivencia como desafio. As professoras, diante das condições dadas pela prefeitura de tempo de trabalho em sala de aula, salário adequado e garantia de alimentação às crianças, puderam criar outras condições para compartilhar informações e para conhecerem os seus alunos e inseri-los na escola pública, observando e reconhecendo suas singularidades, ao mesmo tempo em que os reconheciam como sujeitos coletivos. O trabalho do coletivo de professores foi na direção de superar os preconceitos existentes nas escolas, alimentados pela sociedade, contra a presença dessas crianças na escola e a certeza do seu insucesso escolar<sup>8</sup>.

Nessa perspectiva, a formação inicial e continuada do professor fora da escola são momentos para desenvolver e consolidar a fundamentação teórica, que subsidiará sua prática, sem a qual não há intelectuais e pensadores na educação, principalmente a pública, a qual deve servir de parâmetro a

---

<sup>8</sup>Segundo Saviani (2007, p. 425-426), no período de 1991 a 2001, as ideias pedagógicas assumiram o discurso do fracasso da escola pública “como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum”. “Louvando a capacidade da iniciativa privada, ‘no âmbito da educação’, regida pelas leis do mercado” no contexto das políticas econômicas neoliberais.

toda educação nacional. Como afirma Freitas (2002, p. 140), sobre o pós anos de 1980:

No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas **sobre formação do educador**, destacando o caráter sócio histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (grifo da autora).

A autora completa afirmando que naquele momento “a escola avançava na democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos” (FREITAS, 2002, p. 140) sendo, portanto, essencial a constituição de um coletivo e a disposição para a continuidade de sua formação. É dentro dessa perspectiva que se insere a escola de Betel; as docentes do coletivo não tinham os mesmos fundamentos teóricos, mas todas tinham formação inicial de qualidade e mantiveram a formação continuada fora da escola, sendo que aquilo que caracterizava o coletivo era que todas propugnavam por uma “sociedade justa, democrática e igualitária”.

Sem afastar a essencialidade da formação inicial e continuada, é necessário destacar que foi, todavia, a *formação em trabalho* o aspecto essencial naquela circunstância. Concordamos com Pryjma e Oliveira (2016, p. 841) que “o desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial e integrador do que a formação contínua”; mas nos distanciamos quando esta assertiva vem dentro do conceito “formação em serviço”, deslocado da categoria *trabalho*.

O Trabalho é uma categoria fundante do ser humano, o qual tem um lado positivo e negativo. Se por um lado é uma categoria ontológica do homem, por outro, é alienado na sociedade por ser desapropriado do que os homens produzem em suas relações sociais. O trabalho do professor na educação pública é trabalho improdutivo, por não produzir lucro em sua atividade; mas mantém sua posição ontológica na formação do Ser Social. O professor não fará uma educação de *qualidade social voltado ao mundo do trabalho* no exercício de sua profissão por ser profundo conhecedor dos fundamentos teóricos, estas são condições primordiais, mas fará uma educação de *qualidade social voltada ao mundo do trabalho* por sua prática, é na escola que demonstra e movimenta sua formação inicial e continuada, sendo, portanto, a fundamentação recebida na academia redimensionada ao encontrar condições propícias a este movimento, por estar frente a uma *necessidade* e precisar se

ressignificar no movimento da *práxis*<sup>9</sup>. A qualidade exercida e observada em cada pessoa “[...] não reside na *consciência*, mas no *Ser*; não no pensar, mas na vida; ela reside no desenvolvimento empírico e na manifestação vital do indivíduo, que, por sua vez depende das condições do mundo” (MARX; ENGELS, 2007, p. 257). É nesse contexto que se procura, neste texto, demonstrar o quanto as *condições criadas em trabalho* foram essenciais para realizar uma educação de *qualidade social voltada ao mundo do trabalho*, naquele momento e naquele espaço, assim como o quanto foi possível.

Freitas (2007, p. 1204) aponta a necessidade de uma política pública para a formação e valorização dos profissionais da educação “que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio histórica do educador a orientá-la”, como o ideário dos educadores dos últimos 30 anos, referindo-se ao período de 1977-2007. E acrescenta que as condições adversas vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente em níveis elevados. A autora é crítica das políticas que procuram dentro da escola melhorar o desempenho dos alunos reduzindo a escola “ao seu caráter meramente instrutivo” (p. 1224).

Não é diferente hoje, Mariano (2011, p. 196) reforça essa crítica à sociedade atual e afirma que a

[...] escola pública é um território em disputa política, pedagógica, ideológica. Por isso, essa disputa não se vence de uma vez só, pois é a busca de transformar uma instituição histórica que foi construída nos moldes que se hegemonizou na modernidade, nos séculos XVI e XVII, e que participou da instauração da nova ordem urbana, burguesa e capitalista, em ascensão no período.

É no âmbito dessa disputa que inserimos a escola de Betel e as condições criadas para a educação das crianças da camada mais penalizada da sociedade. Não por se encontrar ali pessoas com mais qualidade, mas por ter-se criado as condições diante da necessidade premente. Não se procurava apenas a instrução, mas as condições de educação e de parceria com as famílias sem nos imiscuirmos em sua cultura, assumindo que a escola deveria dar a elas a educação escolar que as libertasse do mito do fracasso propugnado.

---

<sup>9</sup>Práxis é tomada neste trabalho dentro da concepção marxista da relação inseparável teoria-prática.



O histórico da escola não passava às professoras que chegavam confiança quanto às possibilidades do sucesso no trabalho pedagógico. E nos poucos contatos com algumas famílias, ao iniciar o ano de 1997, percebiam-se as dúvidas e as certezas dos pais sobre se as crianças realmente iriam aprender, como se a escola fosse para alguns e não para todos. As pessoas dessa classe social, mesmo conhecendo pouco a escola, reconheciam o seu poder de incluir e excluir, mas explicavam este poder pela dotação da natureza. As condições foram criadas pelo coletivo docente dos anos iniciais da escola de ensino fundamental para a construção de um trabalho que pudesse levar a uma qualidade social referenciada, e aqui se apresenta de forma sintética as que se consideram essenciais naquelas circunstâncias, dando voz e autoria às docentes, sem qualquer pretensão de generalização.

## Projeto educacional ou projeto político pedagógico

O coletivo das professoras construiu primeiramente, ao chegar à escola, o PPP para nortear suas ações. Nele se propunha educar as crianças da escola numa perspectiva de formação do Ser Social e a aprender com a situação encontrada; fosse com as crianças, com outras professoras, com as famílias, com as teorias, tudo o que pudesse sustentar o trabalho.

Com o projeto elaborado em 1997, os encontros no decorrer dos anos entre os docentes eram focados nos princípios estabelecidos e nos objetivos compartilhados. Sabia-se o que se pretendia, por serem estabelecidos *a priori*; discutia-se, e muito, a forma de alcançá-los, pois diferentes metodologias e teorias sustentavam a prática de cada professora. Nas palavras da professora Andreia dos Santos de Jesus (1997 a 1999)<sup>10</sup>:

Acho que a chegada em Betel algumas coisas me marcam. Uma coisa é quando a gente senta para fazer o que as pessoas chamam de PPE, Plano Pedagógico Educacional (em cada lugar tem um nome), se tenta minimamente estabelecer algumas premissas. E hoje tenho ideia que eram os princípios. E acho que todas as vezes que a gente tinha dúvida sobre alguma coisa, mesmo sem ter clareza, a gente voltava a alguns princípios, quando a gente ficava em dúvida sobre alguma situação era aquele princípio que um dia de manhã a gente sentou e estabeleceu, é que a gente tentou fazer valer durante os anos que a gente esteve ali. Acho que isso é interessante, porque quando as pessoas vão fazer seus planos pedagógicos,

---

<sup>10</sup> Após o nome das professoras, os anos que aparecem entre parênteses se referem aos trabalhados na escola de “Betel”.

elas vão à cola dos livros para ver como os autores falam, para ficar bonito. E naquela época, por isso acho que a gente era de vanguarda, a gente era mesmo, a gente tinha um princípio (Entrevista realizada em 04/06/2004, BETINI, 2004).

Não bastava ter um currículo, não bastava haver boas relações na escola, não bastava ter formação adequada. Os fundamentos e os princípios estabelecidos nortearam as ações diante da *necessidade* e de um conjunto de condições concretas.

A professora Luciane Vieira Palma (1998) assim se expressa sobre como a escola influenciou sua formação em trabalho:

Foi a questão do trabalho, de ficar cada vez mais claro na minha cabeça, da importância de nós conversarmos e de termos um projeto político pedagógico na escola, mesmo que nós tenhamos que conversar muito, acho que o objetivo é esse de discutir. Como isso é importante! Dá um ganho! As escolas não têm isso, o básico (Entrevista realizada em 05/06/2004)

Os princípios ou objetivos estabelecidos fortaleceram o coletivo e criaram a possibilidade de um grupo hegemônico na procura do que se queria alcançar pelo trabalho pedagógico, mesmo que as teorias e metodologias adotadas fossem outras, mesmo que entrassem para lecionar docentes com outras perspectivas e princípios, assumia-se aqueles acordados para o trabalho coletivo. Assim o coletivo se manteve unido em torno do projeto pedagógico, o que foi essencial para o êxito das ações, visto que não se faz trabalho pedagógico nas escolas voltado às classes populares sem que se criem condições de trabalho adequadas a cada circunstância e sem que se forme o coletivo que unido busca alternativas em torno de um mesmo norte de ação

## Reuniões pedagógicas

Logo no início das aulas, em 1997, o coletivo decidiu que as reuniões pedagógicas semanais seriam importantes, mesmo sabendo que a Secretaria de Educação estava suspendendo a remuneração das mesmas<sup>11</sup>. A pauta das reuniões pedagógicas era construída por todas, apresentava-se o que era importante a cada semana, e a troca de experiências estava sempre presente, assim como

---

<sup>11</sup> Mantivemos as Reuniões Pedagógicas que voltaram posteriormente a ser remuneradas em todas as escolas.

o estudo sempre que se concluíu que faltava conhecimento para desenvolver o trabalho.

Essas reuniões sustentavam o trabalho pedagógico do coletivo por compartilharmos desafios encontrados e soluções, fosse de sala de aula, fosse da gestão escolar. Havia muito embate nas reuniões sobre as diferentes possibilidades de solução, muitas vezes precisou-se de tempo para se construir o consenso. Entretanto, foi uma das condições para o desenvolvimento de uma educação de qualidade voltada àqueles *sujeitos históricos* e da *formação em trabalho*. A diretora Rosa Maria Palma Nogueira (1997 a 2006) comentou em sua entrevista sobre o teor das reuniões.

E os estudos, as reuniões eram muito produtivas, as reuniões pedagógicas também foram fundamentais para solidificar cada história. Partilhavam-se os sucessos e os fracassos. Trocava-se informação, uma passava para outra aquilo que se fazia. Estudava-se. Os pintores, quanto estudamos! Foi um salto quando se partiu para o trabalho com a arte. Nesse momento ocorre a conquista de muitos alunos (Entrevista realizada em 13/05/2004).

E a professora Joyce Mirella Lacki Ribeiro (1999 a 2010) que não participou do início do processo, explicita, na entrevista em 2004, sobre o que para ela significou o trabalho profissional das reuniões pedagógicas:

[...] foi o embate de ideias, que tinha. Era um debate, que até então eu não tinha visto pelas escolas que eu passava. (Em outras escolas) era sempre aquela coisa: a diretora vinha colocava situações, os professores muitas vezes comentavam entre si, mas não comentavam no grupo. Chamou minha atenção essa discussão mais profissional mesmo (Entrevista realizada em 20/05/2004).

A professora Andreia dos Santos de Jesus (1997 a 1999) comentou sobre o que caracterizava as reuniões do coletivo: “O fato de nós estudarmos marcam as reuniões de Betel. Eu sempre brinco que as reuniões eram de uma hora e meia e como nós conseguíamos produzir!” (Entrevista realizada em 05/06/2004).

Não se tem um único foco na *formação em trabalho* dentro da escola, são as múltiplas relações que permitem aprender. Entre elas, as relações entre as professoras, aproximações ocorreram entre aquelas que tinham as mesmas proposições, os mesmos objetivos, lecionavam em séries com crianças com os mesmos saberes ou utopias semelhantes. “Através dos outros constituímos”, lembra-nos Vygotsky (2000, p. 24).

Bourdieu (1999, p. 165) afirma que “nada é mais intolerável que a aproximação física [...] de pessoas socialmente distantes”. Acrescente-se: na escola, nada é mais intolerável que a aproximação

de profissionais com “visões de mundo” antagônicas ou posições políticas frente à sociedade. É possível se relacionar e aprender com profissionais com diferentes fundamentos em sua formação, como acontecia, mas quando se compartilha o trabalho pedagógico das mesmas crianças com aqueles que não acreditam na educação dentro dos muros escolares e consideram as crianças de vida miserável como promíscuas, ou qualquer outro adjetivo preconceituoso, a relação profissional se torna estressante. Ainda na perspectiva de Bourdieu (2003, p. 51), na constituição de um grupo unido, há mais oportunidade de ocorrer algo bem-sucedido quando há proximidade no espaço e seus integrantes se reconhecem mutuamente num projeto, não importa sua natureza. Assim, acredita-se que essa construção coletiva de um projeto e a possibilidade de reuniões para colocá-lo em prática, assim como alimentá-lo pela reflexão e estudo, certamente contribuiu para a efetivação de uma ação positiva na escola

## Aproximação da escola com as famílias

A primeira aproximação da escola com as famílias ocorreu em 1997, quando se marcou reunião com os pais e alunos ao começar o ano letivo para expor o trabalho pedagógico da escola. O histórico da escola, até então, era que os pais não compareciam às reuniões marcadas e quando apareciam eram agressivos com os profissionais. Para superar aquela primeira possível dificuldade se planejaram as condições para trazê-los à escola, recepcionando-os com um café na manhã em um sábado. Para efetivar a presença dos pais, foi solicitado que os ônibus escolares circulassem pela zona rural e trouxessem os pais e os alunos para a escola; retirava-se assim um obstáculo para estarem presentes. A diretora conseguiu o empréstimo do salão da igreja, vizinha à escola, administrada por uma mãe de aluno. Para as famílias do bairro o acesso era fácil, moravam em torno de uma mesma rua. Muitos compareceram, pois a proposta acertada os levou até a escola.

A diretora, na reunião, falou sobre a escola e sobre a necessidade de a família e de a escola trabalharem juntas, na educação das crianças. As professoras encontraram seus alunos, conheceram seus pais, enquanto todos se serviam do lanche. Ao terminarem, as crianças levaram os pais as suas salas de aula, onde cada professora explicou, com seus alunos, o trabalho que havia iniciado e o que ainda seria realizado durante o ano.

Na entrevista em 2004, a professora Alice Maria Pereira Couto (1997 e 1998) contou o que lhe fez sentido naquele momento:

Eu me lembro de uma reunião que nós fizemos no salão da igreja, eu me lembro da Rosa (diretora) falando. Era uma reunião de apresentação que foi muito legal. Foi o dia que nós sentimos a aceitação (Entrevista realizada em 25/05/2004).

O empréstimo do local para realizar reuniões mais amplas (festas, formaturas) ocorreu por todos os anos que a escola permaneceu naquela localidade. O café da manhã com os pais se tornou tradição, como hábito da escola em todas as reuniões bimestrais. Interessante que mesmo hoje, tendo outro segmento social matriculado na escola e a escola construída em outro prédio, essa ação que foi tão importante na época, não se perdeu.

Foi o desafio profissional de procurar na situação a solução para uma dificuldade ainda não sentida daquele coletivo, mas apontada, que permitiu o avanço. A junção dessa situação, com a “visão de mundo” ou posição política das docentes, querendo aprender com os que traziam outra cultura, permitiu a mudança de percepção, possivelmente de ambos os lados. A diferença une; à particularidade de cada um acrescentam-se outras particularidades, é a visão do outro, acrescentando-se à de cada um, “[...] a diferença é componente dialético da identidade” (FREITAS, 2004, p. 141).

## A formação inicial das professoras como sustentação do trabalho pedagógico

A formação inicial das professoras interfere em seu trabalho, ainda que não o defina. É no exercício da profissão, isto é, é a partir do trabalho em consonância com a “visão de mundo” ou posição política do profissional, que se tomam as decisões e as práticas se desenvolvem diante da situação encontrada na escola. Entretanto, quando se tem formação adequada é possível que ocorram trocas de ideias, apresentem-se argumentos, discutam-se as decisões e encontrem-se soluções para os problemas sustentadas nas diversas e diferentes fundamentações. A teoria sustenta decisões, abre possibilidades, foge-se das armadilhas, pois não se reproduz apenas o que dizem os manuais, tomando-se como foco o trabalho na relação com a racionalidade.

Tratando de política macro, mas transportando para o micro, a análise de Gramsci se torna pertinente sobre a relação teoria e prática: “A insistência sobre o elemento ‘prático’ [...] significa que se está atravessando uma fase histórica relativamente primitiva” (GRAMSCI, 1999, p. 105, grifo do autor). Esse aspecto evidencia a necessidade de se trazer a relação teoria-prática como centro do desenvolvimento do trabalho escolar.

As professoras de Betel tinham profissionalmente formação adequada, todas com formação universitária, algumas em uma das melhores faculdades do país. E a escola propiciava a continuidade dessa *formação em trabalho* com os estudos desenvolvidos na dinâmica das reuniões pedagógicas em que o estímulo para continuar a estudar se encontrava na situação vivida e no compartilhamento possível. A apropriação na formação inicial das fundamentações pedagógicas permitia às professoras observar o que ocorria na escola e evitar as diversas armadilhas, procurando superar as dificuldades, e encontrando soluções que a própria situação oferecia, mas que seria impossível enxergar sem ferramentas de reflexão apropriadas.

## Direção democrática

Outra condição importante na circunstância estudada foi ter uma direção escolar atuante e democrática. No início, a diretora percorria os sítios diariamente procurando as crianças que não haviam comparecido às aulas; participava das visitas às famílias; e do estudo nas reuniões pedagógicas. Compartilhava todos os anseios pedagógicos com o coletivo. Trazia harmonia ao grupo sem impedir que aflorassem as controvérsias e as contradições num ambiente democrático com troca de argumentações. A professora Alice Maria Pereira Couto (1997 e 1998) comenta sobre a autonomia que se tinha na escola para resolver a maioria das dificuldades, o que não lhe parecia comum, considerava que esse entrave não existia:

5.1.1. [...] a Rosa (diretora) estava acessível sempre, sempre perto, muitas vezes ela decidia ali independente de estar perguntando [...] se podia ou não. Ela decidia. Só realmente o que dependia de verba, alguma coisa maior ela ia atrás - na secretaria de educação. Mas a opção filosófica a gente conseguiu manter, pelo menos enquanto eu estava lá eu sentia que tinha uma crítica - interna (Entrevista realizada em 25/05/2004).

A diretora em reunião não tinha a última palavra, sempre acatava as decisões tomadas coletivamente, nem por isto deixava de ter autoridade, até mesmo por esta razão, era respeitada pelas professoras, crianças, famílias e funcionários. Conhecia todas as crianças e suas famílias, foi apoio às mães que procuravam a escola com as muitas dificuldades da vida. O coletivo era protagonista e não a diretora sozinha.

Como afirma a Professora Andreia dos Santos de Jesus (1997 a 1999):

Disponibilidade, a Rosa sempre tinha, devia ser um pouco difícil porque nós éramos um grupo forte. [...] E a Rosa tem um jeito tranquilo de lidar, [...] mas acho que um ponto ímpar era a disponibilidade. Eu nunca a vi dizer não. Para que vocês querem? [...] Acho que é o princípio do bom gestor. Ela acreditava naquilo e dava espaço para que nós pudéssemos fazer o que se planejara (Entrevista realizada em 05/06/2004)

A resistência da diretora diante de algumas políticas educacionais da municipalidade permitiu que o projeto tivesse vida. A formação de uma força hegemônica na escola - pode-se assim chamar o coletivo das professoras - é que sustentou esta postura da direção. Transportando do macro para o micro, no entender de Gramsci (1999), a consciência de fazer parte de uma força hegemônica é a primeira fase para a unificação da teoria e prática a qual,

[...] não é um dado de fato mecânico, mas um devir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no sentimento de 'distinção', de 'separação', de independência quase instintiva, e progride até a aquisição real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária (p. 104, grifos do autor).

## A intervenção didática em sala de aula

A didática da intervenção das professoras em sala de aula foi outra condição diferencial. Nem toda metodologia era semelhante, mas alguns pontos estavam dentro dos princípios estabelecidos, tal como, "todas as crianças aprendem", desta forma cada uma procurava fazer o mais adequado com *cada* criança, para que ela pudesse aprender dentro de suas características pessoais, dentro de sua singularidade.

Na alfabetização havia um ponto comum, alfabetizava-se não importando a série em que a criança estivesse matriculada, ou como chegava à escola. Ao sair da 4ª série, todos deviam ler e escrever, geralmente ao final da 3ª série já estavam alfabetizados, após 1997. Como se alfabetizava? Sempre utilizando a própria cultura das crianças, a leitura e a escrita do que se vivenciava. O objetivo não era só aprender a ler, mas torná-los autores, aprendendo a escrever, expressar o que pensavam. A metodologia nunca foi o ponto central; cada professora trabalhava com o que considerava mais adequado, mas todas as crianças deviam aprender, este era o princípio estabelecido.

Um ponto importante, já abordado pela diretora, foi a Arte, trabalhada com todas as crianças de 1ª a 4ª série, entendida como expressão do mundo e do pensamento. Muitos pintores foram estudados, não com a perspectiva da reprodução, mas procurando desvendar com as crianças a forma

como o artista procurava se expressar, qual era sua “linguagem”. As pinturas e desenhos foram usados em todas as classes e os alunos levados aos museus e exposições, como MASP e a Bienal (1998) para verem de perto as obras de arte que haviam estudado na escola. Nesses momentos, todas as docentes se debruçavam no estudo dos pintores e compartilhavam nas reuniões o que se aprendia individualmente, cada uma responsável por estudar um pintor. A professora Andréia dos Santos de Jesus (1997 a 1999) fala dessa experiência:

Também acho que com os projetos de Arte a gente amadurece significativamente. Quando a gente começa com Miró, com aquelas primeiras telas, para enfeitar a escola, as crianças reproduzem. Aquilo das crianças reproduzirem meramente a tela, causa na gente uma sensação de “puxa, mas será que é isso que a gente quer?” por isso que acho que a gente tinha princípios. [...] E acho que o projeto do Monet é um salto. É quando de fato a gente entende o que de fato tem por detrás. E acho que o que a gente possibilita às crianças é uma experiência única, a possibilidade de viajar, ir de Paulínia a São Paulo, a possibilidade de chegar ao MASP, a possibilidade do elevador se transformar numa instalação: subir descer, subir descer [...] O livro da Linéia, acho que o livro da Linéia<sup>12</sup> fez a verdadeira função da literatura, ele tomou vida, foi além de nós. A Linéia era uma personagem real em Betel, não era ficção na cabeça das crianças. Eu sempre me lembro da “G” que em determinado momento [...] ela diz que ela gostaria de ter os olhos da Linéia para ver Monet como a Linéia via. [...] Coincidem com os franceses que estiveram na escola, nós apresentamos um teatrinho, que a professora “R” vai fazendo a tradução. O quanto eles ficavam encantados, pela primeira vez eles ouviam outra língua. E eles queriam que eles escrevessem na lousa e iam falando. Eu me lembro do “M” com os olhos vidrados que perguntou para eles se no país deles havia bicicleta grudada. Eu acho que aquelas crianças tinham a curiosidade pelo conhecimento. Então acho que Monet foi o auge, eles queriam saber se vinha de avião, de barco, se navio o que era mais rápido. Ver a imagem deles vendo a obra de arte do museu, o tamanho o que era maior o que era menor, às vezes questionando as informações dos monitores. Bem, as crianças já sabiam (Entrevista realizada em 05/06/2004).

A professora Andreia dos Santos de Jesus (1997 a 1999) traz o encanto com as artes, ir à Bienal de 1998, e a preparação do coletivo: primeiro a divisão entre as professoras de qual artista gostariam de se aprofundar, os brasileiros ou os “não brasileiros”, enfim todos os artistas que tiveram obras expostas na Bienal foram estudados primeiro pelas professoras. E quando se haviam apropriado

---

<sup>12</sup> Livro: *Linéia no jardim de Monet*. De Christina Bjork. Editora Salamandra.



do conhecimento necessário, passava-se a introduzir o conhecimento nas crianças. E conclui: “A gente ia buscar (pesquisar), pois só vai conseguir ensinar o que de fato você se apaixonar”.

Além das artes plásticas havia em sala de aula a literatura, a poesia e a música. A música de modo mais sistemático com a formação do coral, *Os Querubins de Betel*. Esse projeto se manteve dentro da escola por anos, pertencendo agora e à associação dos moradores de bairro.

Outra questão da didática foi o foco no trabalho da família, pois a vida das crianças estava muito ligada ao trabalho, que as constituía. Participando do trabalho da família, as crianças compartilhavam o trabalho como parceiros dos adultos, fosse fora ou dentro de casa e, desta forma, esse mundo do trabalho sempre vinha para dentro da escola, e era uma forte ligação deles com a aprendizagem. O quanto cada professora utilizava era diferente. Em algumas classes essa prática era constante, em outras em alguns momentos, mas sempre esteve presente.

Além desses pontos ainda havia em todas as classes o trabalho em grupo, como solidário. A professora Rita de Cássia Salatti (entrou em 1997 até os dias atuais) mostra como ela procurava trabalhar na escola a vida real deles, como trabalhava com a solidariedade dentro de sua sala de aula, sendo que a diversidade de saberes encontrada era um desafio que mobilizava a intervenção da professora em várias direções

Na minha sala fiz muito trabalho em dupla, em grupo, pois apesar da grande maioria ter toda falta de estímulo, como sempre acontece, você tem alguns que são muito espertos. Eu tinha crianças: “R”, a “AP”, que elas já chegaram em 1997, alfabetizadas. Você imagina numa sala com 28/29 que não sabe cor, o que é número e letra, e duas alfabetizadas com letra cursiva, e mais dois um pouco mais avançados? Eu utilizei essas crianças como recurso para auxiliar o grupo e fiz um trabalho mais avançado com elas. Isso é uma coisa que continuo usando bastante, pois se eles vão depender só da gente todos perdem. Eu fiz muito esse trabalho de colocar a criança como apoio para outra criança, mesmo que elas nem percebessem. Eles estavam trabalhando em grupo, assim o que tem raciocínio mais rápido, compreende as coisas com mais facilidade e consegue auxiliar o outro. Muitas atividades com contexto mais próximo dos deles, por exemplo, situação problema, muita coisa sobre horta; cozinhamos muita coisa, muita produção de texto (Entrevista realizada em 13/05/2004).

A professora contou como iniciou com a primeira série em 1997, não se prendendo burocraticamente a um conteúdo esperado, mas trabalhando cada criança a partir do que cada uma *sabia*; que era o ponto de partida para introduzir a cultura escolar.

Montei uma apostila com conteúdos de Pré (pré-escola) e no primeiro bimestre foi isso que fizemos, aliado aos trabalhos com material concreto. Isso foi o principal, com essa turma, o início foi quase que totalmente no concreto e no desenho, com acompanhamento dessa apostila com conteúdos de Pré (pré-escola). [...] Não havia a garantia dos conceitos básicos: classificação, sequência, conservação, noção de quantidade até 10 (Entrevista realizada em 13/05/2004).

Essa também foi a prática adotada em outras séries, em especial na segunda série, na sala dos mais velhos, pois a maioria não estava alfabetizada, muitos nem sequer conheciam o alfabeto, sendo que todos foram para a 3ª série alfabetizados<sup>13</sup>.

## Visitas às famílias

Um passo ousado ocorreu naquele momento: fazer visitas às famílias dos alunos. Na rotina do trabalho dos professores do ensino fundamental não havia o hábito de ir até a casa de seus alunos, a ousadia da decisão aconteceu em 1997. Foi uma resposta à necessidade de conhecer as condições objetivas de vida das crianças em sua moradia, dimensionar a intervenção pedagógica e ter os pais como parceiros. A dificuldade fez assumir o desafio, segundo o dizer da professora Rita de Cássia Salatti (1997 até os dias atuais):

Porque as dificuldades maiores foram em 1997, 1998; talvez seja isso, a grande dificuldade é o que nos move um pouco mais para enfrentar, porque ou nós fazíamos alguma coisa diferente ali, ou não sei. Não teríamos bons resultados. Foi preciso enfrentar e fazer aquilo funcionar (Entrevista realizada em 13/05/2004)

A primeira razão foi conhecer o que trazia espanto ao coletivo, a saber: as crianças não comparecerem às aulas por dias ou até por semanas; não trazerem qualquer material para realizar as

---

<sup>13</sup>Apenas uma criança (12 anos) estava ainda “silábica”, mas optou-se por mantê-la com a sua turma e a professora assumiu terminar sua alfabetização na 3ª série, considerando que a mesma professora seguiu com a turma para melhor acompanhá-los. O referido aluno foi aprovado na 3ª série alfabetizado e escrevendo textos.

tarefas; não saberem seus próprios nomes ou dos pais; sentarem no chão e comerem com as mãos mesmo tendo mesa e talheres disponíveis; não estarem alfabetizadas, em qualquer das séries; não se reconhecerem em fotografias; não saberem a data do próprio nascimento ou a cidade onde nasceram; em dias frios, estarem calçando chinelos, sem meia, sem agasalho, cheirando fumaça (sinal de ter dormido com o fogo aceso). Por parte de a família, consideravam “vagabundagem” ou “folga” fazer tarefas ou ir à escola; tiravam a criança da escola ao final da 4ª série para trabalhar; viviam em condições miseráveis<sup>14</sup>. Esses sinais marcavam os alunos, não eram todos os indícios que estavam em todas as crianças, mas na maioria, em especial no ano de 1997.

A segunda razão para a “ousadia” foi a relação complexa e conflituosa entre o encontrado e a decisão anterior das professoras, de trabalhar com as crianças daquela camada social, uma questão subjetiva de escolha diante de uma condição objetiva e concreta das condições reais que encontraram. O coletivo estava diante de um conflito, havia escolhido enfrentar a situação, entretanto, não encontrava a certeza de poder atingir seu objetivo de participar efetivamente da educação das crianças perante a situação que encontravam em sala de aula.

As professoras não viam as condições para aprendizagem, a procura da solução foi encontrada coletivamente: buscar conhecer as crianças em suas moradias, como solução coletiva e não individual. Esse modo de “pensar, viver e operar”, que se tornou hábito entre as professoras, o de permanecer na escola e de dentro dos seus muros “ver” o que não era visto, *a vida dos alunos*, perdeu a racionalidade naquele espaço, tornou-se irracional naquele momento. Na ida às famílias em seus espaços de domínio, a moradia, introduzíamos, nas palavras de Gramsci (1999, p. 258), “um modo de pensar historicista”, cuja ocorrência facilitou as mudanças dos costumes da escola.

Nas palavras de Bourdieu, “para mudar o mundo, é preciso mudar as maneiras de fazer o mundo, isto é, a visão de mundo e as operações práticas pelas quais os grupos são produzidos e reproduzidos” (1990, p. 166). Permanecendo na escola, corria-se o risco de estar distorcendo e não vendo a realidade. Sempre há o perigo de se ver muito de perto, ter a ilusão de ver a realidade, pois ainda segundo Bourdieu, tudo leva a concluir: o que pensa ser “o essencial do que se vive [...] as

---

<sup>14</sup>Relato da diretora no primeiro bimestre de 1997, que percorria a zona rural.

evidências as mais impressionantes e as experiências as mais dramáticas, encontra seus princípios completamente em outro lugar” (1999, p. 159). Para a professora Alice Maria Pereira Curto (1997, 1998). “Por mais boa vontade que você tenha de conhecer bem o aluno, atendendo só na sala de aula nunca vai ter a noção que tem indo lá (na moradia)” (Entrevista realizada em 25/05/2004).

Pode-se dizer que se procurava conhecer as singularidades pessoais e compreender a totalidade, a partir do particular, os questionamentos sobre a sociedade e suas marcas nos alunos da escola. Essa era a temática constante nas reuniões semanais. O coletivo queria conhecer a vida das pessoas que pertenciam àquela camada social, para trabalhar com as crianças como sujeitos coletivos e como sujeitos únicos.

É possível prever apenas a luta, não seus resultados, os quais terão influência das forças contrastantes em movimento. “Na realidade, pode-se ‘prever’ na medida em que se atua em que se aplica um esforço voluntário e, desta forma, contribui-se concretamente para criar o resultado ‘previsto’”. Não será um ato científico, mas a expressão prática de vontade coletiva (GRAMSCI, 1999, p. 122, grifos do autor).

Iniciaram-se as visitas no segundo semestre de 1997, tinha-se um coletivo “pensante”, condição necessária para superar os “preconceitos”. Assumiu-se coletivamente aquela batalha, que trouxe a compreensão da forma como viviam, como sentiam a vida. A professora Andreia dos Santos de Jesus (1997 a 1999) expressa o impacto das entrevistas em sua percepção:

Quando a gente passa a ouvir aquelas famílias, que expectativas eles têm: que seus filhos estudem que seus filhos aprendam a ler e escrever, o que eles não tiveram oportunidade de ver, que seus filhos possam ter oportunidades de vida melhor. Que pais não querem isso? O que nos diferem tanto dessas famílias? Acho que isso é o grande salto (Entrevista realizada em 05/06/2004).

As famílias eram visitadas uma única vez, mesmo que tivessem filhos em outras salas de aula, a não ser que se fizesse necessário complementar informações. Era possível essa verificação por serem as entrevistas apresentadas, comparadas e analisadas nas reuniões semanais. Esse compartilhamento no coletivo, após as visitas, de tudo o que se trazia delas permitia ao grupo de professoras separar o que eram detalhes singulares, do que pertencia à situação social e econômica mais ampla que penalizava aquelas crianças.

A renovação da vida e sua procriação que ocorre na família têm dupla relação, uma natural e a outra social e constituem um dos pressupostos “de toda a existência humana” (MARX; ENGELS,

2007, p. 33-34). E na consideração sobre a família, os autores recomendam que para conhecê-la é necessário ter dados empíricos, para além do conceito de família que há em determinado momento histórico.

O pressuposto foi o de que se fazia necessário estudar sua produção material, suas relações, suas moradias para entendê-los como pessoas que constroem sua história. O pensar dos indivíduos está ligado ao que eles fazem na vida real; no entanto, as professoras da escola e suas famílias não tinham as mesmas atividades das famílias cujos filhos iriam educar. As famílias e seus filhos faziam história e a forma como essa história era construída era o que as professoras queriam desvendar para educar.

Os objetivos eram constituir uma escola para todos e não reproduzir o insucesso escolar, construindo uma escola em que as crianças e suas famílias se vissem parte dela, se identificassem com ela e que lhes trouxesse instrumentos para criticamente construir suas vidas. Para isso era preciso olhar para cada criança em sua personalidade única, em suas características próprias, em sua história pessoal dentro daquela classe social. Pode ser pouco para a vida das pessoas desse segmento social, mas era um passo a mais no caminho em busca de uma educação voltada àquela camada social, naquela circunstância.

Havia um bom relacionamento entre os profissionais da escola e as crianças. Não se tratava de harmonizar as relações pessoais, também não se tratava apenas de “ensinar” um currículo escolar, mas de participar da educação da criança, trazer à escola a qualidade social e não apenas tentar a obtenção de índices de resultados acadêmicos.

[...] pode-se dizer que, na escola, o nexo instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e cultura representado pelo aluno (GRAMSCI, 2000, p. 44).

As visitas às famílias objetivavam ir à direção oposta da condenação do que se estranhava, sendo que o que movia as professoras não era uma curiosidade pessoal para conhecer suas intimidades, mas a necessidade de conhecer a realidade dos alunos para fazer a intervenção adequada em sala de aula. Tinham como foco conhecer a cultura que os alunos traziam para a escola e o porquê de alguns comportamentos das crianças e de seus familiares em relação à escola. Procurava-se a condição humana naquela circunstância, ao entender o mundo do ponto de vista deles, a partir de suas particularidades e das suas diferenças. Dialogar com as famílias em seu local de moradia, onde

puderam sentir-se com domínio da situação, por estarem em seu território e nessa condição desvendou-se cada sujeito da escola naquilo que nos distanciava.

Nesse caminhar, cada professora procurava, a sua maneira, realizar o trabalho. Assim se expressou em 2004 a professora Rita de Cássia Salatti (1997 até os dias atuais):

O susto era a falta de estímulo [...]. Então achávamos que tínhamos que conversar para entender porque o pensamento ia por esse caminho, ou o que poderíamos fazer para interferir nesse sentido, para eles não sentirem a escola tão distante, como parecia ser (Entrevista realizada em 13/05/2004).

A professora Andréia dos Santos de Jesus (1997 a 1999), completa essa percepção ao afirmar:

“[...] apesar de nós termos claro que aquelas crianças aprendem, ainda há um mito muito grande em torno das famílias: famílias desestruturadas, famílias de pais analfabetos... esses mitos nos rondavam” (Entrevista realizada em 05/06/2004).

Era o deslocamento do saber ou da “visão” sobre aquele grupo social, sobre aquelas famílias, que se procurava como observadoras e como professoras. Aprender sobre seus filhos, conhecer suas perspectivas, compreender outras misérias que não as próprias, entender a história que trazem para a escola, como vida, encurtar a distância social e cultural entre os dois polos de uma mesma configuração, compreender a família como instituição paralela, mas não oposta. Sem a ilusão de a escola ser um fator de mobilidade social, que segundo Bourdieu (2001, p. 41) “é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência da legitimidade às desigualdades sociais”, almejava-se a igualdade da aprendizagem igualitária que valorizasse o trabalho da família, conscientes da desigualdade produzida pela sociedade.

Se a macropolítica determina como o sistema educacional se estrutura, organiza e opera, segundo Freitas: “É pela micropolítica da escola que a macropolítica se afirma ou se perde” (2016, p. 146). Nessa relação entre o macro e o micro há complexidade da racionalidade e do sentimento de como as políticas são absorvidas pela escola e pelas famílias. As políticas educacionais, na maioria das vezes, são elaboradas sem a participação do micromundo, o qual é composto no âmbito do ensino fundamental, tanto pelos profissionais e alunos da escola, como pelas famílias.

A escola em geral reflete na sua relação com os sujeitos da escola o mesmo modelo autoritário como o poder elabora as políticas educacionais, sem se aproximar e sem negociar com todos os atores envolvidos. Ao fazer a crítica desse modelo autoritário e burocrático, a escola cria a

possibilidade de diálogo para a educação compartilhada, que se tornará efetiva quando houver aproximação, compreensão e respeito entre os docentes e os responsáveis pelas crianças.

A aproximação, por meio de conversas e entrevistas em cada casa, inseria as professoras no cenário do cotidiano das crianças e de suas famílias. Cada professora aprendia dessa circunstância o possível por sua história vivida, pelos conhecimentos elaborados, pela disposição histórica da condição de cada ser humano, de cada profissional e também pelas discussões que ocorriam nas reuniões semanais. Havia uma procura das necessidades de uma classe social, não abstrata, mas concreta, não de qualquer lugar, mas daquele espaço e naquele momento. Nas visitas anunciava-se de modo simples o objetivo: ensinar a criança, ser professora e por esta razão estava ali para conhecer um pouco mais sobre eles. Poucas vezes foi necessário fazer várias perguntas, na maioria bastava a primeira questão e já se tinha a história da família ou da criança específica. A percepção foi de que a família esperava ser ouvida.

Pelas visitas foi possível saber como viviam, pensavam e materializavam a educação dos filhos ao realizar a aproximação, sem preconceitos e pré-julgamentos das famílias. A “visão” do coletivo ampliou-se, modificou-se, ao ouvir as histórias de vida muitas vezes relatadas, e ver de perto as relações estabelecidas não apenas com os filhos, mas também entre os adultos, não apenas das famílias visitadas.

A arrogância de julgar as crianças e as famílias que vivem em situação miserável é uma relação a ser trabalhada sempre pela escola. Depende do movimento de transformação, como ocorreu em Betel, ou de conservação da posição dominante da sociedade. No movimento vivenciado pelo coletivo da escola Betel em 1997, reivindicavam-se mudanças nos hábitos da escola, a constituição do coletivo da escola fez diferença em sua história futura de resistência às práticas mais conservadoras.

Após o período analisado, perderam-se alguns alunos, não pela exclusão da escola, mas pela situação socioeconômica e de mudança de área rural para área urbana do entorno da escola. Outra situação que levou à perda de estudantes com as características encontradas pelo coletivo da escola naquele momento foi o fechamento da cerâmica da região em 2008, já que muitas famílias voltaram aos Estados de origem ou foram para lugares mais distantes, onde encontrariam trabalho em zonas rurais.

O aprendizado construído e as condições observadas para que o trabalho, com aquelas crianças oriundas das camadas mais penalizadas da sociedade, pudesse ser desenvolvido certamente pode ser de valia para se pensar a educação das crianças das camadas populares em outras

circunstâncias. Procurava-se a *qualidade social da educação voltada ao mundo do trabalho* com a inclusão efetiva das crianças na escola pública, para a qual se necessita de condições de trabalho dadas pelos sistemas de ensino e práticas internas comprometidas com as classes populares na escola.

Silva (2009, p. 224) indica alguns elementos que sinalizam a qualidade social da educação, sobre o qual acrescentaria: *voltada para o mundo do trabalho*:

[...] a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares.

Como mostra a autora, a qualidade social na escola vai além de melhora nos índices dos resultados da aprendizagem escolar. A padronização não se coaduna com a educação, a qualidade da educação está em ações que permitam a educação *de todos e de cada um* com garantia de aprendizagem e que ampliem sua visão de mundo além do momento e do espaço em que vivem. Na escola de Betel, naquele momento histórico, o fracasso não foi reproduzido, garantiu-se a aprendizagem de *cada criança* da escola, mesmo que para alguns o desafio tenha sido maior.

## Considerações Finais

A bandeira política da *“educação de todos”* dentro da escola não basta, é necessário ser *“de cada um”*, considerando a personalidade de cada ser humano. Dentro de suas condições de vida, dentro de sua classe social, cada criança está inserida num grupo social que *“molda seu cérebro”* dentro das condições materiais, mas que se expressa diante do mundo por sua subjetividade, como sujeito único.

Na realidade analisada, as condições para a educação *de todos e de cada um* foi possível primeiramente por se ter estabelecido desde a chegada à escola os *Princípios* a serem seguidos, no PPP, não por ser um modelo deste documento, mas por ser o que realmente uniu todas as docentes que participaram de sua elaboração. O PPP fortaleceu o grupo e deu as condições para a formação do Coletivo; sem esta condição inicial as demais condições poderiam não se consolidar. Educação escolar é um processo coletivo, em que para cada período há um profissional com a criança, mas cujos princípios devem permanecer os mesmos, com a continuidade da educação iniciada. Todos conhecem todos os alunos e a maioria as singularidades, esta é uma facilidade das escolas menores.



Sustentou a formação do Coletivo a formação inicial e continuada das professoras, propiciando que nas reuniões semanais se compartilhassem sucessos e fracassos, assim aprendia-se uma com as outras. Cada uma trazia ao Coletivo as informações diferentes que dependiam do conhecimento individual e de suas experiências profissionais, como na ação de trabalhar com as crianças as Artes.

O desafio ao não encontrar a cultura escolar entre os alunos teve o poder de mobilizar as professoras, numa tendência transformadora, a pensar ações para a superação da situação. Sempre é possível o surgimento de novos obstáculos, que serão determinados pela relação entre as condições de trabalho criadas e sustentadas, objetivas e subjetivas, e a camada social das famílias das crianças da escola.

A condição para educar *todos e cada um* teve um suporte importante na *Didática* adotada, mesmo que a grande maioria das crianças não trouxesse para a escola as bases da cultura escolar, ou como diz Bourdieu (1999), faltava-lhes o “Capital Cultura”. As professoras partiram do que as crianças *sabiam* e da cultura que viviam, e sobre esta base se construíam outros saberes: o encantamento pela Leitura, a Escrita, a Linguagem padrão, aprendeu-se sobre o mundo das Artes, a lógica das operações da Matemática, o Sistema de Numeração, a Geometria, acrescentou-se Saberes sobre o Mundo das Ciências, da História e da Geografia. Os estudantes saíram se reconhecendo como capazes de aprender.

Sem as condições primeiras, não se teria ido visitar as famílias dos alunos, que naquele momento foi relevante estar na moradia, ali mudou o diálogo: mudou a escola ao aprender a olhar cada criança em sua particularidade, mudar cada aluno por se perceber capaz de aprender e confiar na escola e mudar a família ao conseguir que compreendesse os objetivos da escola. As visitas encantam e surpreendem, principalmente mobilizam tanto os sentidos, como a racionalidade. Muitas vezes essa lupa precisou ser bem ajustada para que se aproveitasse as diversas teorias apropriadas, que a prática valida, consolida ou rejeita.

Com essas condições criadas reverteu-se naquele período o fracasso escolar, todas as crianças que eram matriculadas saíam da escola com ganhos e lamentando ter deixado-a. As políticas econômicas e sociais do governo, naquele período, penalizavam aquela população com o desemprego em alta, assim como as mudanças do mundo rural transformando-se em urbano. Perdemos muitos que se transformavam em crianças itinerantes nas escolas, mudando-se conforme a família conseguia outro trabalho.

As condições criadas propiciaram a “*formação em trabalho*”, trazendo ganhos às docentes do coletivo e à escola que aprendeu como lidar com as famílias menos favorecidas da sociedade. Não se mudou a situação social daqueles alunos, a escola não tem esse poder, mas não se acrescentaram “maldades” as suas vidas. A exclusão escolar não ocorreu naquele período, muitas crianças se mantiveram na escola até a 8ª série, o que nem sempre ocorria. Nesse sentido foi um ganho.

A escola de Betel foi uma ilha de resistência diante das políticas neoliberais daquele período, a educação não pode depender desses projetos isolados, sem repercussão no sistema educacional. A experiência de Betel evidencia que não se superaram os objetivos liberais da educação, mas o coletivo da escola também não permitiu que se caísse no engodo de que as crianças dessa camada social, sem as bases da Cultura Escolar, não chegariam ao mesmo nível daquelas privilegiadas. Chegaram. Na condição de que se parta do que elas *sabem*, de *sua própria Cultura* e se amplie para o que para elas apresente significado e mudança total da lógica atual, sem padronização.

É impossível trabalhar numa escola pública e conseguir educar sem as mínimas condições de trabalho e salário. E, internamente, sem que haja uma opção política do coletivo da escola que favoreça as camadas sociais do mundo do trabalho, nas quais está inserida a maioria das crianças do país; sem que se forme um coletivo empenhado em descobrir como as crianças podem ser educadas; sem se respeitar a cultura familiar; sem um posicionamento em favor da educação *de todas e de cada uma*. Certamente a qualidade social da educação voltada ao mundo do trabalho não poderá ser alcançada.

## Referências

- BETINI, M. E. S. **Uma escola em Betel**: relações, práticas, famílias e professoras -1997 a 2000. 2004. 263f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução: Cássia R. Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- \_\_\_\_\_. Efeitos de lugar. 3. ed. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. Tradução: Mateus S. Soares Azevedo, Jaime A. Clasen, Sérgio H. de Freitas Guimarães, Marcus Antunes Penchel, Guilherme J. de Freitas Teixeira, Jairo Veloso Vargas. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.), Tradução Aparecida Joly Gouveia. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução Mariza Corrêa. 4. ed. Campinas: Papiрус, 2003.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre Estado e mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, Especial, p. 809-829, out. 2007.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 137-168, Especial, 2002.

\_\_\_\_\_. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: v. 28, n. 100, p. 1203-1230, Especial, 2007.

FREITAS, L. C. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, jan./abril. 2004.

\_\_\_\_\_. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio/agosto, 2016.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, v. I: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**, v. II: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

MARIANO, A. S. A luta do MST por escolas públicas no campo: possibilidades de fazer uma escola comprometida com a transformação da sociedade. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. **História, Educação e Transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 187-201.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. Supervisão editorial: Leandro Konder; Tradução: Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O. S. O desenvolvimento profissional dos professores da educação superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 841-857. 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, M. A. **Qualidade social da educação pública: algumas aproximações**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009.

VIGOTSKI, I. S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 71, p. 21-44, 2000.

Recebido em: 23/03/2017

Aceito em: 17/07/2017