

Universidade Federal de Juiz de Fora
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

Geraldo Pereira da Silva

Nessa escola ninguém quer a sua “boa” educação: o Centro Herval em busca de um caminho popular para a escola popular de massa

Juiz de Fora

2017

GERALDO PEREIRA DA SILVA

Nessa escola ninguém quer a sua “boa” educação: o Centro Herval em busca de um caminho popular para a escola popular de massa

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Magrone

Juiz de Fora

2017

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silva, Geraldo Pereira da.

Nessa escola ninguém quer a sua “boa” educação : Centro Herval em busca de um caminho popular para a escola popular de massa / Geraldo Pereira da Silva. -- 2017.

156 p. : il.

Orientador: Eduardo Magrone

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Educação Popular. 2. Distorção Escolar. 3. Centro Herval Braz.
I. Magrone, Eduardo , orient. II. Título.

GERALDO PEREIRA DA SILVA

Nessa escola ninguém quer a sua “boa” educação: o Centro Herval em busca de um caminho popular para a escola popular de massa.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração: Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Eduardo Magrone (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF

Prof^ª. Dr^ª. Sônia Regina Miranda
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF

Prof. Dr. Marcelo Tadeu B. Burgos
Programa de Pós-Graduação em Educação – PUC/RJ

Juiz de Fora, 21 de setembro de 2017

À minha mãe por todos seus ensinamentos ao longo da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Antes de qualquer agradecimento, distingo a importância de todos os alunos que frequentaram o Centro Educacional de Referência Herval da Cruz Braz. Verdadeiros guerreiros que, mesmo distantes, deram-me a força necessária para o término deste trabalho. Em cada um deles, inspirava-me e obtinha como resposta a certeza da necessidade de registrar esta experiência.

Agradeço ao meu pai (*in memoriam*) pelos grandes ensinamentos, e minha mãe, grande orientadora em toda minha carreira, que me ensinou a olhar para o outro sem as influências do senso comum muito presente em nossa sociedade e a quem dedico este trabalho. A minha companheira Jussamar e meu enteado Davi por me apoiarem, me incentivarem e compreenderem os momentos de ausência.

Ao meu orientador, professor Eduardo Magrone, pela orientação, apoio e também pelo exemplo de dedicação e atuação na luta por uma educação mais justa para a classe trabalhadora.

Aos meus irmãos Aparecida, Wagner, Elisabeth e Patrícia, meus cunhados e cunhada e aos sobrinhos. Aos meu sogro Mauro e sogra Juracy, minha segunda família, conjuntamente com Dedé, Joyce, Rafinha e Olívia, agradeço por entenderem minhas ausências nos encontros de família e por torcerem por mim e por me incentivarem a todo momento.

A todos os meus alunos, de mais de trinta anos de magistério, que muito me ensinaram e fizeram-me acreditar na possibilidade de mudança para uma educação mais justa.

A todos os meus colegas de mestrado, em especial a Renata e Sandra, pelo companheirismo, cooperação e apoio.

Aos professores e funcionários do Centro Educacional de Referência Herval da Cruz Braz que se tornaram grandes amigos e companheiros na busca por um novo modelo de escola. Vi vários deles mudarem o comportamento e a prática escolar. Assisti a outros lutando arduamente, para manutenção do projeto pedagógico da escola. Com cada um vivi uma história de cumplicidade e superação. Gostaria de citar nominalmente cada um, mas como são muitos, acredito que cada um sabe de sua importância e do meu vínculo afetivo. Citarei apenas alguns: ao vice-diretor Aurélio Braga, grande amigo, companheiro de muitas ansiedades e disposição em buscar uma educação mais justa para a classe trabalhadora. Foi o grande companheiro das leituras e dos sonhos e, tenho a certeza, sem ele o projeto dessa escola não teria se concretizado. À professora Bruna que, além de ser uma grande amiga e defensora do projeto, teve com sua dissertação de mestrado uma contribuição incomensurável

na construção dos argumentos deste trabalho. Por fim, ao professor Gabriel por seu singular comprometimento com o projeto, tanto que o coletivo da escola o viu como o substituto natural ao cargo de diretor, por duas vezes foi indicado a vice-diretor e, em ambas, impedido de assumir pelo conservadorismo do então secretário de Educação.

Agradeço aos professores da Banca Examinadora, Sônia Miranda e Marcelo Burgos, pela disposição e contribuições no momento da qualificação, e à professora Vera Vieira, suplente da banca, que contribuiu de forma importante com suas considerações e apontamentos desde a qualificação. Aos professores do programa de mestrado (PPGE/UFJF), em especial a professora Beatriz de Bastos Texeira, Daniela Auad, Julvan Moreira, Marlos Bessa Mendes Rocha pela dedicação e aprendizados importantes. A outros professores da UFJF, que de diversas formas, contribuíram para a construção deste trabalho ou para a construção do projeto do CERHCB: Lúcia Cyranca, Marcio Alves (Kiko), Adriana Rocha Bruno, Yara Alvim, Eduardo Condé e Alexandre Barata. Também agradeço aos profissionais do CAEd/UFJF, aos pesquisadores do Observatório da Educação, especialmente aos professores Fernando Tavares e Clayton Furtado, e aos profissionais da revista A3, da UFJF, pelas contribuições na pesquisa e oportunidades de divulgação da experiência.

Aos professores do curso de Psicologia do CES/JF, que contribuíram no enriquecimento teórico e com novos saberes, importantes para a compreensão dos alunos, especialmente a Margareth Campos (Guiga), Yuri Vasconcellos e Maria Lúcia Vidal.

Aos amigos que fiz na Secretaria de Educação, quando o projeto foi criado, em especial a secretária de Educação da época, Eleusa Barboza, e seus assessores e chefes de departamento, especialmente Christine Simor, Waldirene Barbosa, Thereza Leite, Cláudia Barcellos e Sandra Duque pela atenção e coragem ao apostarem em um projeto inovador e acreditar em mim para a gestão da escola.

Aos vereadores Betão e Jucélio e seus respectivos assessores, José Laércio e Rafael, que além da amizade, foram importantes na defesa do projeto e contribuíram para a luta por uma escola mais justa e democrática.

Alguns amigos foram indispensáveis nos momentos de maior aperto para cumprir os prazos, entregar trabalhos e, ao mesmo tempo, cuidar da vida e afazeres cotidianos. Desculpem-me pela falta de atenção e tempo para conversas e encontros mais demorados. Agradeço a presença constante de Carlos Souza Lima, meu irmão, não só pela amizade, mas também pela contribuição ao projeto do Centro Herval, disponibilizando, em vários momentos, seu amplo conhecimento sobre comportamento humano. Ainda pelo acolhimento e cumplicidade, agradeço aos amigos Mônica Valle, Márcia Pinheiro, Johnny Hara, Anailson

Pamplona, Regiane Diegues, Jairo Pacheco, Ângela Simões, Henrique e Sandra, Péricles, Raquel Fracetti, Ricardo e William.

Enfim, a todos os amigos, familiares e colegas de trabalho que de alguma forma participaram desse momento na minha vida, muito obrigado!

EPÍGRAFE

Aqui nessa casa ninguém quer a sua boa educação
Nos dias que tem comida, comemos comida com a mão.
E quando a polícia, a doença, a distância ou alguma discussão
nos separa de um irmão,
Sentimos que nunca acaba de caber mais dor no coração
Mas não choramos à toa,
Não choramos à toa.

Aqui nessa tribo ninguém quer a sua catequização.
Falamos a sua língua, mas não entendemos seu sermão.
Nós rimos alto, bebemos e falamos palavrão.
Mas não sorrimos à toa,
Não sorrimos à toa.

Volte para o seu lar,
Volte para lá.

Aqui nesse barco ninguém quer a sua orientação
Não temos perspectiva, mas o vento nos dá a direção
A vida que vai à deriva é a nossa condução
Mas não seguimos à toa, não seguimos à toa

Volte para o seu lar,
Volte para lá.

RESUMO

O elevado índice de reprovação existente nas escolas públicas brasileiras, onde estudam os filhos da classe trabalhadora, é o reflexo da desigualdade social presente em nossa sociedade. O propósito deste trabalho foi procurar demonstrar que a educação brasileira possui pressupostos, forjados por uma sociedade excludente, que impõe um modelo escolar meritocrático inatingível à população mais pobre. O estudo de caso, descrito neste trabalho, procurou analisar como o Centro Educacional Herval da Cruz Braz (CERHCB) rompeu com esse modelo de escola excludente ao reunir, através de uma gestão comprometida com uma educação popular, uma coletividade de educadores que carregava, em sua história, a defesa de um modelo de educação pública que buscava um novo formato que atendesse as classes populares. Essa escola pública, do município de Juiz de Fora (MG), atendeu, inicialmente, apenas alunos com histórico escolar de retenção no sexto ano do Ensino Fundamental, com defasagem idade/ano de pelo menos três anos, que manifestavam resistência ao sistema tradicional de ensino, através do abandono escolar, da reprovação e de comportamentos considerados pela escola tradicional como indisciplina. O CERHCB, ao valorizar a identidade de seu público atendido e implementar ações compensatórias às suas defasagens, aumentou o interesse do aluno pelo processo de aprendizagem, contribuiu para sua permanência na escola, garantindo sua promoção para o Ensino Médio. Além da equipe comprometida, a administração municipal, no início, entendia o projeto como uma alternativa para uma educação menos excludente e, portanto, permitia uma considerável autonomia à gestão. Porém, quando houve a mudança na administração municipal, iniciou-se um conjunto de procedimentos que procurava, segundo a própria secretaria de educação, “enquadrar” a escola e dar um “tratamento equânime” ao restante da rede. Assim, prevaleceu o discurso burocrático e a escola passou a ter suas ações limitadas pela nova administração. A má-fé institucional, fruto de uma sociedade conservadora, atingiu o CERHCB, compactuando com o funcionamento precário do sistema de ensino destinado às populações mais pobres que não reúnem as mesmas condições da classe média para o bom desempenho escolar.

Palavras chaves: Centro Educacional Herval da Cruz Braz, Educação Popular, Distorção Escolar.

ABSTRACT

The high index of disapproval in Brazilian public schools, where the children of the working class are studied, is there reflection of the social inequality present in society. The purpose of this study was to demonstrate that Brazilian education has presuppositions, forged by an excluding society, which imposes a meritocratic school model unattainable to the poorest population. The case described in this study, analyze how the Herval of Cruz Braz Educational Center (CERHCB) broke with this model of exclusionary school by gathering, starting a management committed to a popular education, a collectivity of educators who carried, in their histories, the defense of a model of public education that search a new format that would serve the popular classes. This public school, in Juiz de Fora (MG), at first attended only students with a school history of retention in the 6th grade, with age / year gap of three years at least, which manifested resistance to the traditional teaching system in leaving school, failure and behavior considered by traditional school like indiscipline. The CERHCB, by enhancing the identity of its public served and implementing compensatory actions to its lags, increased the student's interest in the learning process, contributed to his stay in school, ensuring his promotion to High School. In addition to the committed team, initially, the municipal administration understood the project as an alternative to a less exclusive education and, therefore, allowed a considerable autonomy to the management. However, with the change in the municipal administration, a set of procedures was initiated that, according to the education department, sought to "frame" the school and give a "equal treatment" to the rest of the network. Therefore, the bureaucratic discourse prevailed, and the school was limited by the new administration. The institutional bad faith, the result of a conservative society, reached the CERHCB, agreeing with the precarious functioning of the education system for the poorest populations that do not meet the same conditions of the middle class for good school performance.

Keywords: Herval of Cruz Braz Educational Center, Popular Education, School distortion

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	13
2 - CAPÍTULO 1 – ENTRANDO NO HERVAL	27
1.1 - A formação da equipe de professores	34
1.2 – O Centro Herval fez diferente	38
1.3 – Os alunos do CERHCB	44
1.4 – Uma proposta alternativa	52
3 - CAPÍTULO 2 – O CENTRO HERVAL: A ESCOLA QUE ACEITOU O DESAFIO	62
2.1 – O conservadorismo da educação brasileira	65
4 - CAPÍTULO 3 – VOLTE PARA O SEU LAR, VOLTE PARA LÁ.....	83
3.1 - A burocracia contra a Escola Popular de Massa	89
5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
6 - REFERÊNCIAS.....	107
7 - ANEXOS	111
7.1 - Anexo I – Distorção Idade-série em Juiz de Fora.....	111
7.2 - Anexo II – Caderno de Debates (CERHCB/2010)	112
7.3 - Anexo III – Princípios do CERHCB.....	135
7.4 - Anexo IV – Mensagem Eletrônica recebida pelo SESC/MG	137
7.5 - Anexo V – Contrato SESC/MG e o CERHCB	138
7.6 - Anexo VI Memorando enviado pela direção do CERHCB	141
7.7 - Anexo VII – Resposta da SE ao memorando anterior	144
7.8 - Anexo VIII – Atos do Governo (novo endereço do CERHCB).....	145
7.9 - Anexo IX – Prognóstico da SE para o CERHCB (ano 2014).....	146
7.10 - Anexo X – Novo prognóstico para o CERHCB (ano 2014)	148
7.11 - Anexo XI – Ata da Audiência Pública.....	150
7.12 - Anexo XII – Ficha de Avaliação Docente aplicada aos professores do CERHCB.....	155

1 - INTRODUÇÃO

“Ao tomar uma decisão de menor importância, eu descobri que é sempre vantajoso considerar todos os prós e contras. Em assuntos vitais, no entanto, tais como a escolha de um companheiro ou profissão, a decisão deve vir do inconsciente, de algum lugar dentro de nós. Nas decisões importantes da vida pessoal, devemos ser governados, penso eu, pelas profundas necessidades íntimas da nossa natureza.”

Sigmund Freud

Com alguma frequência, professores da rede pública de ensino questionam se seus alunos de fato aprendem os conteúdos ministrados e se a escola que conhecemos nas periferias prepara esses alunos satisfatoriamente. Questões sobre quais conteúdos devem ser ministrados e relativas à indisciplina desses alunos são cotidianamente lembradas. São questionamentos como esses que nos faz refletir sobre as práticas pedagógicas na rede pública de ensino.

Para contribuir com o debate, descrevemos o desempenho organizacional do Centro Educacional de Referência Herval da Cruz Braz (CERHCB) no sentido de promover uma reflexão sobre os caminhos para o desafio de vencer o grave problema do fracasso escolar de alunos oriundos de famílias de baixa renda, moradores de bairros caracterizados pela precariedade de moradia, com histórico de violência e pouco atendidos pelo Estado. Além disso, compreendemos que vulnerabilidade e exclusão dessa parcela da sociedade no processo educacional são reforçadas por algumas práticas, na maioria das escolas, que reproduzem uma cultura escolar excludente e trata de forma restritiva os alunos que possuem dificuldades no processo de aprendizagem. O CERHCB implementou ações no seu cotidiano que influenciaram a maneira como se entende o processo educacional e de acolhimento aos alunos.

A história dessa escola se confunde com a minha história, pois quando fui convidado a dirigi-la, encontrei uma oportunidade de experimentar uma prática pedagógica que pudesse atender àqueles alunos que não se adaptavam à escola tradicional. A escola foi criada para atender somente alunos do sexto ano do ensino fundamental que estudavam em escolas municipais de Juiz de Fora e possuíam um histórico de retenção escolar. A maioria deles tinha idade superior a 14 anos e, portanto, deveriam estar ingressando no ensino médio. Eram moradores de vários bairros da periferia, carregavam a marca da exclusão social e de uma prática escolar incapaz de atendê-los, pois privilegia a cultura e os saberes da classe dominante.

Dois fatores foram fundamentais para o aceite do desafio. Primeiro, foi o apoio do setor público, representado pela Secretaria de Educação do município, disposta a investir em

alternativas que minimizassem as retenções na rede escolar. Sabíamos que o interesse do poder público era principalmente a correção de fluxo, mas havia a disposição naquele momento de experimentar novas práticas pedagógicas. O segundo era a garantia de uma considerável autonomia para se construir um projeto de educação alternativo, sendo que a única contrapartida era a de que houvesse avaliações sistemáticas dos resultados obtidos que seriam os balizadores para continuidade ou não do projeto após o primeiro biênio.

O desafio de criar o projeto dessa escola iniciou-se com a reunião de profissionais com disposição de atendimento a esses jovens. Era necessário reunir uma coletividade que carregasse em sua história, como educadores, a opção pela educação pública de qualidade, que buscasse uma ressignificação de suas inquietações e decepções, transformando-as em um desejo de mudança. Através de uma seleção de profissionais, constituiu-se então, um coletivo de educadores que, de alguma forma, compreendia a necessidade do combate às práticas excludentes nas escolas públicas brasileiras. A professora Bruna Barroso, pertencente a esse coletivo, expressa bem o pensamento do grupo na sua dissertação de mestrado. Ela afirma que:

Afinal, o aluno não vai para a escola desejando ser massacrado por uma instituição que não leva em consideração sua realidade social e sua cultura e que acaba reproduzindo a desigualdade a que ele é exposto fora da escola. (BARROSO, 2015, p.11)

Assim, a pretensão do grupo formado foi a de construir uma escola para o aluno pobre, aquele pertencente a uma camada social denominada por (SOUZA, 2016), provocativamente, de “ralé” brasileira. A construção de uma escola que esse aluno gostasse e tivesse vontade de estudar e permanecer nela foi o desafio.

Esse desafio se concretiza nos anseios da minha história. Ao longo da vida fazemos escolhas que, de alguma forma, são influenciadas pelo que vivemos ao longo da nossa história. Nasci em uma família de classe média, católica, no começo do período da ditadura militar no Brasil. Apenas com esses dados é possível perceber que no interior da família as discussões políticas eram pouco explícitas. Sou filho de uma dona de casa, que ainda criança perdeu o pai, operário da indústria, e viu-se obrigada a parar seus estudos para ajudar no sustento da família. Foi balconista e operária até seu casamento com um profissional liberal bem-sucedido, filho de latifundiário do interior de Minas Gerais. Assim, desde a minha tenra infância, cresci escutando histórias de lutas da classe trabalhadora para garantir princípios básicos de vida, como saúde, educação, moradia, alimentação, transporte e lazer. De outro lado, escutava histórias de sucesso, de como se pode vencer com trabalho e dedicação, que

estudando se vence dependendo somente dos esforços próprios e, assim, se enriquece, ou seja, fazia-se presente o discurso da meritocracia. Ainda adolescente, comecei a perceber que havia diferenças de oportunidade. Aos poucos, fui constatando que, na verdade, o que fazia diferença não era o esforço pessoal, mas sim as condições para que o esforço fosse transformado em sucesso. Não bastava ter dedicação, era necessário, além disso, a disposição da sociedade em reconhecer o esforço pessoal e que quanto maior a posição social maior era o reconhecimento.

Compreendo, hoje, que a escolha de cursar História foi, como disse Freud, uma necessidade íntima da minha natureza de procurar compreender a sociedade e buscar as explicações para meu incômodo em relação às desigualdades. Porém, só me percebi como professor quando, ainda estudante do terceiro período, fui convidado por um professor conhecido a fazer parte de um movimento de resistência ao fechamento de uma escola em um bairro da periferia de Juiz de Fora, reconhecido como um dos mais pobres, com índices de violência elevados e abandonado pelo poder público. Importante ressaltar que na década de 1980, na cidade de Juiz de Fora, as escolas públicas de ensino fundamental II eram em número reduzido para atender à população e se restringiam à rede estadual. Os filhos dos trabalhadores viam-se obrigados a recorrer às escolas da CNEC¹ (Campanha Nacional de Escolas da Comunidade). A escola que estava sendo desativada era uma dessas escolas dita comunitária, mas que, de fato, não atendia mais aos interesses lucrativos da entidade mantenedora. Assim, os moradores do bairro queriam a ocupação do prédio da escola pelos alunos e pais, a fim de chamar a atenção do poder público para a falta de escolas naquele lugar. Para isso, necessitavam de professores voluntários que estivessem comprometidos com a luta política da comunidade e com disposição para o engajamento naquele movimento. Foi assim minha primeira experiência como professor.

Essa primeira experiência, embora muito curta, pois logo o poder público assumiu a responsabilidade pelos alunos disponibilizando professores concursados, foi sem dúvida, de grande importância para que eu me visse como educador e entender quais caminhos trilhar no que estava cursando. Além disso, o convívio com as pessoas daquela comunidade, que só queriam garantir um futuro melhor para os filhos e acreditavam na escola como meio de

¹A CNEC (Campanha Nacional de Escolas da Comunidade) foi criada em 1943, com o nome de Campanha do Ginasiano Pobre, depois denominada Campanha de Educandários Gratuitos, com o objetivo de oferecer aos jovens pobres possibilidades de frequentar o antigo ensino ginasial de forma gratuita. Porém, na década de 1980, após várias modificações, essas escolas tinham o comportamento de escolas privadas. Embora as mensalidades cobradas fossem menores, ainda assim restringiam o acesso a uma grande parcela da sociedade.

ascensão social, mostrava-me como a desigualdade de oportunidades na educação estava tão presente na sociedade brasileira.

Já formado, talvez Freud explique novamente, a história vivida se manifestava na escolha dos caminhos que começaram a ser trilhados. A dedicação a concursos públicos nas redes estaduais (RJ e MG) e municipal permitiram-me iniciar uma carreira de professor em escolas de periferia na cidade de Juiz de Fora. Ao ingressar como professor nas escolas públicas, as primeiras turmas que foram destinadas a mim levaram-me a um primeiro desafio. Aos professores novatos eram oferecidas vagas nas periferias mais distantes, pois as vagas que exigem menor deslocamento são ocupadas por aqueles que, ao longo da carreira, foram solicitando a remoção para as escolas mais centrais. Além disso, nas escolas municipais e estaduais de Juiz de Fora, existe uma prática de escolha das turmas pelos professores. Mesmo quando existe alguma regulamentação institucional, é comum que os professores mais antigos, em concordância com os gestores da escola, tenham prioridade na escolha de quais séries (anos) e turmas irão lecionar. Os professores novatos, normalmente, ficam com as turmas que sobram. Não é objetivo deste trabalho levantar os critérios utilizados por nós professores ao escolhermos uma turma em detrimento de outra, mas podemos apontar que é notório os professores mais antigos fazerem a opção pelas turmas que, no julgamento deles, terão melhores resultados e um histórico de boa disciplina e aprovação. Também não é objetivo deste trabalho discutir essa prática que, no meu entender, é prejudicial ao acolhimento do estudante. O mais apropriado, acredito, seria que a atribuição da turma ao professor fosse feita fundamentada em critérios pedagógicos, ou seja, de acordo com as necessidades de cada turma, a partir das experiências, formação e perfil de cada professor, entre outras habilidades para melhor atender aos alunos matriculados.

Assim, como professor novato, naquele momento, as turmas as quais os professores mais antigos na escola recusavam foram destinadas a mim. PEREGRINO (2010) aponta que existem semelhanças de perfis de turmas no interior da escola, caracterizados pelo tipo de relação que estabelecem com o conhecimento e, por isso, ocupam posições diferentes. Essas turmas, na maioria das vezes, rejeitadas pelos professores, são “o último estágio antes da saída da escola”, segundo a autora, sendo que:

[...] nelas se, multiplicavam formas limítrofes de relacionamento. Nelas experimentávamos, como em nenhuma outra turma, os limites de nossas ações pedagógicas. Elas eram ainda preenchidas por alunos no limite da evasão escolar. Seus ocupantes eram moradores dos locais mais desprovidos das favelas que cercavam a região, com histórias de repetência e abandono escolar, trabalho precoce (fora de casa ou dentro, em trabalhos domésticos).

E mesmo sua presença na escola era entrecortada por longas ausências, fazendo da rotina do trabalho com os alunos uma impossibilidade nessas turmas. Nelas somavam-se todos os efeitos das precariedades escolares e sociais. (PEREGRINO, 2010. P. 105/106)

Por essa casualidade que, no início da carreira, as turmas de menor rendimento foram-me reservadas. Influenciado pelo senso comum presente na escola, no início reproduzi os comportamentos de vários colegas de trabalho que desempenhavam a função naquelas salas de aula. Seria uma situação transitória, no nosso entender, pois logo iríamos para uma turma “melhor” e outros ocupariam aquele lugar de desconforto. Vivi então, o lado do professor autoritário, que procurava impor a disciplina e manter a ordem na sala de aula. Vários recursos foram apresentados a mim, como mapa de sala, punição com retirada de pontos das avaliações, bilhetes reclamatórios aos responsáveis, entre tantas outras práticas comuns na escola ainda hoje. Porém, por mais que tentasse pelos métodos apresentados não me sentia confortável e, de certa forma, começava a experimentar novas alternativas. Percebi que quando reclamamos fazemos generalizações na tentativa de justificar nosso fracasso.

Foi na busca para sair dessa posição de reprodução de um formato de escola que prioriza o atendimento de apenas um determinado perfil de aluno, ou seja, aquele que se encaixa num determinado padrão e se adequa à “sala de aula (...) [como] um lugar de submissão, de doutrinação, de domesticação” (VASCONCELLOS, 1989, p. 85), reproduzindo um modelo tradicional de desigualdade, que iniciei uma fase de autocrítica, de reconstrução de uma proposta pedagógica alternativa que, inicialmente, só tinha a pretensão de melhorar o relacionamento dentro da sala de aula. Porém, foi possível perceber que o maior problema daquelas turmas não estava na sua cognição, mas sim na maneira como a escola as acolhia.

O incômodo era esquecido a partir da constatação do fato de esses alunos, que (PEREGRINO, 2010) chamou em um determinado momento de terminais², serem rotulados como indisciplinados, com dificuldades cognitivas ou inertes ao ambiente escolar. Isso fez crescer a busca por alternativas para que todos os alunos fossem atendidos da mesma forma, respeitando suas individualidades. Assim, o que antes era uma falta de opção, passou naquele momento a ser uma escolha, já que com o tempo passei a ser um professor veterano na escola e utilizava dessa prerrogativa para continuar a lecionar nas turmas consideradas

² A autora faz uma autocrítica, preferindo não mais utilizar essa denominação para esse tipo de turma, embora reconheça que alunos dessas turmas estão mais vulneráveis ao abandono escolar.

“problemáticas”, procurando sempre experimentar novos recursos e introduzir mudanças na prática pedagógica com o objetivo de entender e intervir no cotidiano da escola.

Como podemos observar, a construção da minha carreira de professor alinhou-se, de alguma maneira, mesmo que inconsciente, à minha trajetória pessoal. A construção do projeto do CERHCB trazia consigo a possibilidade de realizar, junto com a equipe técnica escolhida, um projeto de educação que atendesse às demandas não resolvidas dentro das escolas municipais de Juiz de Fora. Este trabalho analisa então, a cultura escolar do CERHCB, de 2010 a 2014, período em que compartilhei a gestão da escola, tendo sido convidado em 2009 para assumir o cargo de diretor escolar. Permaneci até o final de 2014, sendo exonerado da função, após longas discussões e batalhas com o secretário de Educação da época, abordadas no capítulo 3 deste trabalho. Entretanto, esta pesquisa se ateve, principalmente, nas ações e métodos dessa escola entre os anos de 2010 e 2013, pelos motivos apontados no mesmo capítulo 3 deste trabalho.

Entendendo como cultura escolar o modo como a escola cumpre a função de proporcionar a aquisição de conhecimento e de contribuir no processo de socialização dos alunos, essa cultura se apresenta por uma prática social própria e única. SILVA (2006) aponta que existem diferenças nas características dos comportamentos das escolas no que se refere ao seu cotidiano. Algumas dessas características podem até ser consideradas bem semelhantes, porém existe também uma infinidade de outras que os/as diferenciam. Sendo assim:

(...) parece não haver inconvenientes em considerar a escola como uma instituição com cultura própria. Os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo). (SILVA, 2006. p. 202)

A cultura escolar, entendida como um conjunto de teorias, ideias, hábitos e práticas, expressa a maneira de fazer e de pensar o cotidiano da escola e é amplamente compartilhada, assumidos e, até mesmo interiorizados pelos seus profissionais. Os professores, gestores e demais profissionais da educação constroem suas concepções de escola em um ambiente que privilegia os valores e disposições da classe média, inicialmente no meio acadêmico e, posteriormente, nas próprias relações sociais da atividade docente. Quando atuam na escola pública de periferia, reproduzem esses valores para uma classe social que não possui esses mesmos valores, fazendo com que os alunos percam o interesse pela escola.

No entanto, apontar que somente a cultura escolar das escolas públicas contribui para a desigualdade escolar da população economicamente desfavorecida é pouco satisfatório. É necessário compreender alguns mecanismos que determinam essa desigualdade. Para Bourdieu (2007a), a explicação sociológica pode esclarecer as diferenças de êxito atribuídas com muita frequência, às diferenças de habilidades individuais. Para o autor:

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícito e profundamente interiorizados, que contribuem para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 2007a, p.41-42)

Assim, a influência do capital cultural exerce um papel importante no êxito escolar da criança ou, no nosso caso, do adolescente que se deixa apreender na relação entre o nível cultural da família com aquele conteúdo disponibilizado pela escola. BOURDIEU nos aponta que:

As crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamentos diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais lhes possam dar. Eles herdaram também saberes (e um “savoir-faire”) gostos de um “bom gosto”, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom. (...) O privilégio cultural torna-se patente quando se trata da familiaridade com obras de arte, a qual só pode advir da frequência regular ao teatro, ao museu ou a concertos (frequência que não é organizada pela escola, ou o é somente de maneira esporádica). Em todos os domínios da cultura, teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é a sua origem social. (BOURDIEU, 2007a, p.45)

Embora o autor esteja exemplificando e se referindo à sociedade francesa da década de 1990, em que pese relações diferentes com a sociedade brasileira nos setores da classe média, como museus, teatro e música, podemos apontar que na sociedade brasileira a familiaridade com a cultura valorizada é mais presente também nas classes mais altas.

A constituição deste trabalho, inicialmente, foi definida como uma pesquisa participativa, pois o autor interferiria diretamente, como gestor, nas ações da escola. Ao se

considerar tal perspectiva analítica, (Chizzotti, 2006 p. 90) a define como um conceito elástico, que envolve um processo participativo com a finalidade de orientar a prática. Entretanto, devido ao distanciamento temporal, existia uma impossibilidade, a partir da pesquisa, de transformação daquela realidade, mesmo tendo o autor se envolvido com ela, compartilhado com o grupo daquela compreensão e instituído ações coletivas para sua transformação. Além disso, “trata-se de um modelo e de um meio de mudança efetiva para o qual os sujeitos implicados devem elaborar e trabalhar uma estratégia de mudança social” (Chizzotti, 2006, p. 90). Sendo assim, entendemos que a metodologia mais adequada a ser aplicada é a do estudo de caso, que “é uma estratégia de pesquisa bastante comum (...) na atividade educacional (...) para reunir informações sobre um determinado (...) fenômeno social contemporâneo complexo situado em seu contexto específico”. (Chizzotti, 2006, p.135).

O trabalho desenvolvido sobre investigação da cultura escolar do CERHCB tem como objetivo a reunião de informações sobre a influência do ambiente favorável no comportamento dos estudantes e profissionais daquela instituição, e assim, melhor compreender como esse ambiente operou naquele contexto, a fim de contribuir para o debate acerca do fracasso escolar. Nesse sentido, partilhamos do pensamento de (Chizzotti, 2006) que assim define o estudo de caso:

[um] estudo que envolve a coleta sistemática de informações sobre uma pessoa particular, uma família, um evento, uma atividade ou, ainda, um conjunto de relações ou processo social para melhor conhecer como são ou como operam em um contexto real e, tendencialmente, visa auxiliar tomadas de decisões, ou justificar intervenções, ou esclarecer por que elas foram tomadas ou implementadas e quais foram os resultados (Chizzotti, 2006, p.135).

De forma a entrelaçar o objeto em questão, com a teoria acerca da cultura escolar e a metodologia de trabalho, consideraram-se as pesquisas e publicações relativas ao CERHCB para as investigações. O material foi selecionado e catalogado, tanto em documentos oficiais e/ou extra-oficiais, publicações na imprensa, documentos produzidos pelos participantes do projeto e produção acadêmica sobre a instituição. Também foram considerados os registros sobre o espaço escolar e as intervenções realizadas que constam nos documentos oficiais do CERHCB e nos registros do cotidiano escolar denominado pela própria instituição de “memória”, conforme descrito no documento norteador:

O registro das práticas, das ações e de nossos acertos e erros ganham uma dimensão diferente, a fim de garantir a multiplicação das novas práticas e métodos aplicados em outras escolas da Rede Municipal. Desejamos que nossa escola possa produzir conhecimento, ao mesmo tempo que forma cidadãos conscientes e capazes de se apropriar dos conhecimentos já produzidos pela ciência. O caminho que percorreremos em busca desses nossos objetivos, com nossos acertos e erros devem ser registrados, já que podem ser de alguma valia para outros. (Caderno de Debate I, 2010, p. 7).

O mesmo documento aponta os responsáveis por esses registros, o que permite considerá-los como uma produção coletiva, além de encontramos nesses documentos, informações referentes aos planos de trabalho, às avaliações e a execução das avaliações, os debates considerados pela equipe como importantes, bem como as deliberações do grupo de gestão, incluindo aí críticas e sugestões.

A elaboração da memória pode ficar a cargo de qualquer membro do quadro técnico do Centro, já que na verdade o que é produzido individualmente é apenas uma sugestão de texto que será debatido, alterado e aprovado em nossas reuniões pedagógicas. Resumidamente, as partes componentes da memória são: decisões das reuniões pedagógicas, do colegiado escolar e de qualquer outra reunião realizada no Centro; os planos de trabalho e as avaliações sobre sua execução; a manifestação de qualquer membro da equipe e dos debates importantes; as deliberações da direção e possíveis críticas e sugestões apontadas pelo coletivo. (Caderno de Debates I, 2010, p. 7)

Esses registros são analisados sob dois aspectos. O primeiro deles é como os documentos oficiais da escola fornecem informações importantes sobre o funcionamento e as propostas apresentadas e, portanto, indicam os sinais da cultura escolar dessa instituição. Por outro lado, constatamos que esses documentos não foram organizados de forma sistemática e, por esse motivo, não se encontravam na sua totalidade disponíveis para pesquisa. No entanto, por várias vezes, foi elaborado pelo pesquisador, ou quando não, recebeu sua aprovação em reuniões pedagógicas, permitindo que vários rascunhos e anotações que se encontravam em seu arquivo pessoal fossem então considerados como de observação livre:

Observar um "fenômeno social" significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc. Individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos aparentiais e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações etc. (TRIVIFIOS, 1987, p. 153)

Os rascunhos e anotações, alusivas aos documentos denominados de memória, foram considerados como uma espécie de diário de campo, pois foram redigidos pelo pesquisador e, por conter observações sobre a rotina da escola possibilitou a coleta de dados sobre o cotidiano e as ações desenvolvidas que influenciaram na cultura escolar da instituição. Ao observar as informações obtidas nesses documentos, este trabalho não se voltou apenas para aquelas que favoreceram o clima escolar propício, mas também para as ações que foram sendo efetivamente evitadas, comuns na maioria das escolas e que em nada contribuem para uma cultura escolar menos hostil a alunos socialmente excluídos. Por ora, destacamos que a análise do material coletado procurou recuperar as dimensões singulares da cultura escolar do CERHCB, para compor o conjunto de análises que promovem a compreensão do objeto em seu conjunto.

Assim sendo, consideramos como principal fonte de pesquisa sobre o CERHCB os denominados Caderno de Debates. Esses documentos totalizam seis cadernos. O primeiro deles sem nenhuma informação de volume, datado em 2010/2011, foi usado para efeito de organização do trabalho e para facilitar a referência. Chamaremos de Caderno de Debates I (Anexo II deste trabalho). No início de 2011, houve uma complementação desse documento que recebeu o nome de Caderno de Debates II. Já o volume III aparece com a data 2012/2013. O volume IV foi subscrito na introdução apenas pelo diretor, pois naquele momento a escola já havia perdido o outro gestor. Ele data 2013. Por fim, de 2014, encontramos os volumes V e VI muito semelhantes, sendo o sexto volume composto por uma adequação para uma possível discussão com outras escolas, denominada de “escolas parceiras”.

Também como fonte para essa pesquisa, no que se refere às informações da cultura escolar da instituição observada, foram utilizados dois trabalhos científicos apresentados em programas de Pós-graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

O primeiro e mais importante é a dissertação de mestrado de uma das professoras de Língua Portuguesa da escola, Bruna Loures Barroso, que lecionou na instituição desde sua criação em 2010, permanecendo após 2014, ou seja, trabalhou na escola durante todo o período investigado neste trabalho. A professora, contemplada com o prêmio Professores do Brasil³ no ano de 2013, por um trabalho desenvolvido no CERHCB, é profundamente consonante com a filosofia adotada por essa escola. Seu trabalho possibilitou uma maior compreensão da proposta pedagógica da instituição, bem como legitimou algumas

³ O Prêmio Professores do Brasil é uma iniciativa do Ministério da Educação juntamente com instituições parceiras que busca reconhecer, divulgar e premiar o trabalho de professores de escolas públicas que contribuem para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas salas de aula. Definição retirada do site do MEC em <http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/> acesso em 20 de maio de 2017.

considerações feitas sobre a cultura escolar. Utilizamos, também, algumas entrevistas realizadas, pela autora, com alunos da escola, publicadas em seu trabalho, que nos permitiu, de certa forma, conhecer as impressões desse público atendido em diferentes momentos da história da instituição.

Outro trabalho que também auxiliou na nossa pesquisa foi o da professora Juliana Coutinho Moreira, que em sua pesquisa sobre “ações da gestão que contribuem para a permanência dos alunos no Ensino Médio” levantou dados sobre alunos egressos do Herval que cursavam o ensino médio em 2012 e 2013. Esse trabalho permitiu fazer afirmações de que a cultura escolar, implementada no CERHCB, contribuiu de forma positiva para a permanência desses alunos no Ensino Médio, pois essa autora apontou um considerável índice de matrículas nessa etapa escolar dos alunos egressos do CERHCB. Na pesquisa, a professora fez entrevistas com esses alunos egressos e notou que a metodologia empregada no CERHCB contribuiu para que ocorressem mudanças significativas no comportamento dos alunos, alterando de forma positiva a relação com as escolas do Ensino Médio onde foram estudar.

Outra fonte importante neste trabalho foram as pesquisas realizadas pelo CAEd/UFJF. Conforme demonstrado anteriormente, por se tratar de um projeto, a Secretaria de Educação desenvolveu um programa de monitoramento dos resultados a partir de avaliações sistemáticas aplicadas e analisadas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, vinculado à UFJF. Essas avaliações foram para esta pesquisa uma importante fonte, pois através delas demonstramos o sucesso escolar dos estudantes, bem como o impacto que o Centro Herval da Cruz Braz provocou sobre os alunos. Além disso, essas avaliações, ao considerar os aspectos extra-escolares que influenciam no rendimento escolar do aluno matriculado na instituição, apresentaram dados referentes às condições sociais e características pessoais, como idade, sexo, raça/cor entre outras, importantes para a pesquisa. Por fim, também forneceu informações sobre o desempenho escolar do aluno antes de ser matriculado no CERHCB e, posteriormente, a cada seis meses, o que permitiu uma comparação dessa instituição com sua escola de origem e sua evolução durante a permanência nela.

Outra fonte importante dessa pesquisa foi a coleta de opiniões dos alunos e professores a respeito da escola. Procuramos ao longo desse trabalho trazer as impressões desses dois grupos a respeito do cotidiano escolar, suas interações enquanto grupo e sua avaliação a respeito da instituição e da gestão.

No caso dos alunos, utilizamos principalmente uma gravação do final do ano de 2010, por ocasião da formatura da primeira turma, quando vários alunos manifestaram, de

forma voluntária em um vídeo gravado por alguns professores, suas impressões sobre a passagem pelo CERHCB, após dois anos de convivência naquele ambiente escolar. Além disso, depoimentos de alunos em revistas e veículos de comunicação foram levados em conta. A escola também tinha uma página na internet, onde os alunos poderiam fazer reclamações e sugestões. A página foi visitada e as manifestações ali encontradas foram consideradas. Por fim, ainda sobre a opinião dos alunos, as entrevistas realizadas pelas pesquisadoras citadas acima foram importantes no sentido de perceber como os alunos dessa instituição interagem no ambiente escolar, não só no que diz respeito ao momento da plenitude do CERHCB, mas também naquele em que o projeto implantado passou pela sua desconstrução. Outro aspecto que também pudemos observar no trabalho da pesquisadora Juliana C. Moreira foram as relações desses alunos com suas escolas de destino após a saída deles da instituição pesquisada.

A opção por não realizar entrevistas com alunos, neste momento, deveu-se a dois fatores. O primeiro deles pelo distanciamento temporal e a dificuldade do autor em acessar os arquivos da escola no intuito de obter endereço ou contato dos alunos. Alguns deles, mesmo após a saída da instituição, mantiveram presentes e em contato com autor, estabelecendo vínculos afetivos. Entretanto, entrevistá-los neste momento pouco contribuiria, uma vez que eles já haviam explicitado suas impressões em outros momentos, o que foi levado em conta neste trabalho.

Já as impressões dos professores foram levantadas, utilizando um questionário de avaliação aplicado pela própria escola (ANEXO XII), analisados de duas formas. A primeira delas com a finalidade de obter a opinião dos professores a respeito do trabalho realizado. A segunda com a intenção de perceber quais prioridades foram levadas em conta pela equipe gestora, ao formular tais questões. Embora tenha existido uma preocupação em selecionar professores com um perfil determinado e, portanto, a identificação com o projeto já era esperada, foi importante perceber que esses profissionais agiam de forma coletiva e crítica em relação ao processo educacional dos alunos, o que contribuiu para o atendimento diferenciado oferecido aos alunos dessa escola.

Utilizamos também de entrevista, notícias veiculadas na imprensa, publicações em periódicos, informes institucionais da PJF e da Câmara de Vereadores, dentre outros que forneceram dados importantes sobre o comportamento do poder público em relação aos vários momentos da história do CERHCB.

A organização e distribuição dos capítulos seguiram os seguintes caminhos: o primeiro capítulo apresentará como foi a seleção do corpo técnico disposto a repensar as

práticas escolares, inovar e experimentar novas práticas. Nesse mesmo capítulo procuramos também demonstrar o cotidiano do CERHCB, sua pretensão de gerar uma coletividade solidária, produtiva e de respeito à diversidade e às individualidades. Nota-se que as práticas desse cotidiano estavam pautadas em debates e reuniões frequentes que valorizavam os questionamentos e o compromisso com novas práticas educacionais. A pesquisa e as leituras também aconteciam, pois a formação de um bom educador ocorre além da sua experiência prática, ou seja, pela sua formação teórica. Por fim, ainda nesse capítulo, apontamos que essa escola assumiu um compromisso político com as classes populares e sua gestão; procurou ser participativa e democrática, inserindo alunos, professores e demais profissionais nas decisões, e comprometeu-se com uma proposta de criação de um ambiente escolar favorável ao aprendizado. Para isso, assegurava um espaço físico e social com atividades variadas, além de valorizar a comunicação com os alunos e a compreensão de suas diferenças e culturas próprias. Percebemos que ao valorizar a identidade do seu público atendido e implementar ações compensatórias às suas defasagens, o CERHCB possibilitou o aumento do interesse do aluno pelo processo de aprendizagem, contribuiu para a sua permanência na escola e garantiu a sua promoção para o Ensino Médio.

Todavia, essa escola só existiu devido ao elevado índice de reprovação existente nas escolas públicas brasileiras, onde estudam jovens oriundos das classes economicamente desfavorecidas. Assim sendo, questionar essa desigualdade de oportunidades na educação brasileira é também o propósito deste trabalho. Essa desigualdade, reflexo da desigualdade social presente na sociedade brasileira, é mascarado pela garantia de ingresso para todos no sistema escolar. Porém, a permanência e a qualidade do ensino público não são garantidas pelo Estado. No capítulo dois, procuramos demonstrar que a educação brasileira possui pressupostos, forjados por uma sociedade excludente que impõe um modelo escolar meritocrático inatingível pela população mais pobre. Esse modelo de escola, ao universalizar os pressupostos da classe média, como se as condições de vida de todas as classes fossem as mesmas, torna-se incapaz de atender aos alunos originários das classes economicamente desfavorecidas. A mídia, que cotidianamente reproduz o preconceito e o estereótipo em relação à população pobre, contribui para a construção de um senso comum de que os jovens dessa parcela da sociedade que fracassam na escola são os responsáveis pelo próprio fracasso, em função da falsa ideia que existe uma igualdade de oportunidades. No interior das escolas, esse senso comum se manifesta na idealização de um aluno, por parte dos educadores, que não se encontra na maioria das escolas públicas. O CERHCB, no entanto, contrariou esse senso comum ao reunir um grupo de profissionais comprometidos com uma alternativa

educacional, que percebiam as particularidades culturais do aluno originário das camadas populares e, de fato, direcionaram sua atenção aos excluídos do sistema educacional.

No terceiro capítulo, procuramos demonstrar como essa escola incomodou determinados setores da sociedade e até mesmo o poder público que não teve interesse em mantê-la enquanto projeto, iniciando um processo de desmonte a partir do ano de 2013, com a mudança da administração municipal. No período de 2010 a 2012, mesmo com algumas limitações, a escola conseguia desenvolver as atividades, pois tinha o amparo do poder público e conseguia manter uma equipe comprometida, preparada, experiente e formada para esse fim. Essa equipe havia acumulado e construído uma maneira própria de atuar com esse público e conseguia compreendê-lo. O espaço físico apresentava limitações, mas o coletivo da escola havia buscado alternativas para o desenvolvimento dos trabalhos.

Por fim, é importante frisar que estive presente no ambiente escolar, participando de forma ativa e até mesmo conclusiva das ações cotidianas. Portanto, a memória da experiência vivida por mim foi uma importante fonte de informação para esta pesquisa. Entretanto, foram enriquecidas pelas informações objetivas a partir de documentos, publicações ou entrevistas. Enfim, foi dessa forma que procuramos, neste trabalho, compreender o funcionamento da escola, em especial no cotidiano, a fim de demonstrar que esse novo formato de escola foi capaz de atender aos alunos avessos à cultura escolar da escola tradicional. Mas foi a partir da aprovação no Mestrado do PPGE/UFJF que pude pensar e repensar as práticas adotadas e o modelo instintivamente seguido, tendo como critério o objetivo de atender plenamente o conjunto dos estudantes que passaram pela escola. Ao longo da dissertação, é possível vislumbrar um recorte que prima pela compreensão da realidade que afeta os estudantes, bem como os entraves sofridos, desde a protelação da adoção de políticas públicas que levassem à continuidade do projeto até as diversas demonstrações de conservadorismo enfrentadas.

Isso porque procuramos demonstrar que a partir do ponto de vista de uma escola preparada para receber especificamente alunos com características semelhantes, houve eficácia no acolhimento a eles e, assim, contribuições para uma trajetória escolar mais satisfatória. A escolha da equipe de profissionais que atuou na escola foi fundamental, pois o grupo optou por uma educação voltada para a classe trabalhadora, capaz de compreender todas as dificuldades e a exploração carregada pela juventude pobre, marcada pela violência institucional. O fim do projeto nos leva a acreditar em uma sociedade arquitetada para poucos, inviabilizando a escola para todos. Assim, a luta por uma escola popular de massa é, antes de tudo, a luta contrária à existência de uma sociedade excludente.

2 - CAPÍTULO 1 – ENTRANDO NO HERVAL

A história do Centro Educacional de Referência Herval da Cruz Braz (CERHCB) iniciou-se no ano de 2009, quando o SESC/MG, unidade de Juiz de Fora, ofereceu à Prefeitura de Juiz de Fora (PJF), em regime de comodato, uma edificação minimamente mobilhada⁴ para ser utilizada como uma unidade educacional. O setor administrativo e pedagógico, os equipamentos necessários para funcionamento, bem como todo o pessoal (professores, diretores, apoio pedagógico, secretaria, cozinha e limpeza), ficaram sob responsabilidade da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF). Estava criado então, o Centro Educacional de Referência Herval da Cruz Braz (CERHCB) no ano de 2010, pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora, por meio da PORTARIA N.º 1460 – SE do dia 07/01/2010.

A escola foi criada com o objetivo de atender apenas aos alunos do sexto ano do ensino fundamental com histórico de retenção escolar, escolha influenciada pelo fato dessa etapa de escolarização ser a que apresentava maior índice de retenção naquele momento. Conforme pode ser verificado nos dados do censo escolar de 2010, o sexto ano exibiu um índice de 42% de alunos em atraso escolar de dois anos ou mais na cidade de Juiz de Fora. Além disso, ainda encontrava-se um aumento de 10% na retenção, quando comparávamos o quinto com o sexto ano nessa mesma rede de ensino. Nos anos seguintes essa distorção teve uma pequena queda, confirmando as expectativas, pois quando há retenção severa em um determinado ano (série), nos anos (séries) subsequentes espera-se que essa retenção diminua (ANEXO I). Assim, conclui-se que a preocupação com esses índices de retenção motivou a equipe técnica da Secretaria de Educação (SE) para a implantação de uma escola que procurasse alternativas e atenuasse os indicadores de fracasso escolar da rede em questão. Também podemos notar essa preocupação na publicação de (BARBOSA; CUNHA; SILVA, 2012) que faz referência à criação dessa unidade escolar:

[...] a Secretaria de Educação passou a traçar políticas urgentes de intervenção a fim de estancar a produção do fracasso escolar desses alunos. Para tanto, foram tomadas medidas nos anos iniciais (processo de alfabetização) e nos anos finais, especialmente para o 6º ano, etapa com maior índice de reprovação. No seio dessas propostas nasceu a ideia de se criar uma escola que pudesse abrigar aqueles alunos considerados “irrecuperáveis”, “difíceis de trabalhar”, excluídos paulatinamente do direito a uma educação de qualidade (...) Diante do excessivo número de alunos em

⁴ O SESC/MG - Unidade de Juiz de Fora entregou um prédio com iluminação adequada, com instalação para acesso à internet em todas as salas de aula, quadros brancos para uso de marcadores e armários. As carteiras para os alunos e mesas para professores só foram disponibilizadas após o início do ano letivo. O ano letivo iniciou-se com os alunos utilizando mesas de bar com cadeiras de metal.

defasagem no 6º ano do Ensino Fundamental à época – cerca de 1.042 com três ou mais anos de distorção idade/série/ano. (BARBOSA; CUNHA; SILVA, 2012, p. 141-142)

Esse dado de retenção no sexto ano é bastante significativo, embora não seja a única etapa do ensino fundamental que apresente altos índices de distorção idade/série/ano em Juiz de Fora e, ainda não se diferencie significativamente do restante do Brasil. Portanto, estava enunciada uma dificuldade dessa rede em atender a todos os seus alunos, levando os estudantes à situação de retenção em vários anos, reproduzindo o que já é uma característica nacional. Podemos então afirmar que foram esses resultados acima descritos o principal motivador da implantação dessa escola enquanto projeto piloto.

A escola procurou então, como necessidade imperativa, identificar os motivos dessa retenção e, ao mesmo tempo, propor alternativas de práticas escolares de atendimento desse público (BARBOSA; CUNHA; SILVA, 2012). Encontramos também em uma publicação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF)⁵, a indicação de que a grande preocupação era com os alunos do sexto ano com defasagem idade/série e com “problemas” de indisciplina no histórico escolar:

O Herval concentra seus esforços em alunos com características singulares, objetivamente determinadas, alunos em defasagem série/idade, com mais (ou pelo menos) três anos de defasagem no 6º ano do Ensino Fundamental, e com problemas de indisciplina no histórico escolar. (CERHCB, 2010a, p. 7)

Inicialmente, essa escola funcionou dentro do SESC/MG (unidade Juiz de Fora), situado em um bairro tradicional, próximo à área central da cidade em uma edificação de dois pavimentos. No segundo pavimento, existiam quatro salas de aula amplas e uma sala de aproximadamente 3m², improvisada para ser ocupada pelos diretores e coordenadores. No pavimento térreo, encontravam-se mais três salas de aula, a secretaria, uma sala de professores, um laboratório de informática, uma biblioteca (denominada Sala de Leitura), refeitório para aproximadamente 40 alunos, pátio interno, dois banheiros de funcionários, dois banheiros de alunos, um pequeno depósito de material de limpeza e um banheiro com acessibilidade para deficientes físicos, transformado posteriormente na rádio escolar, já que não era utilizado. As salas possuíam paredes azulejadas até o teto, bem iluminadas e arejadas. A cozinha localizava-se dentro do SESC/MG, portanto fora da área cedida à escola. A área de

⁵O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora, é uma instituição que operacionaliza (elabora e desenvolve) programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas

entrada dos alunos era compartilhada com a de alunos de outra escola de educação infantil, também localizada dentro da edificação do SESC/MG.

Embora esse espaço possa parecer apropriado, os gestores apontaram que “a inadequação do espaço físico à proposta de ensino foi um dos temas que mais permearam as reuniões internas e os diversos encontros entre a direção do Centro e a Secretaria de Educação” (SILVA e CUNHA, 2016, p. 29). O início das atividades com alunos demonstrou que o espaço físico disponível era incompatível com os mais de 300 alunos. O refeitório não comportava o número de alunos que merendavam na escola. Na cozinha, técnicas da Secretaria de Abastecimento, que visitaram a escola, alertaram para o local inadequado de armazenamento de alimentos, para o modelo de pia utilizada e para a falta de espaço físico para as duas cozinheiras e uma auxiliar preparar as refeições. (SILVA e CUNHA, 2016, p. 29-30).

Outro incômodo eram as três salas de aula, a secretaria, a sala de leitura, sala dos professores, o laboratório de informática e os banheiros funcionando no andar térreo, com janelas e portas voltadas para o pátio. Nesse piso, o movimento de alunos era maior e, conseqüentemente, o vozerio dificultava o atendimento aos alunos, pais ou professores, tanto na secretaria quanto no atendimento individualizado oferecido pelos coordenadores ou professores que, na maioria das vezes, eram obrigados a utilizar a sala de leitura ou de professores para esse fim, já que não existia um local destinado especificamente para tal. Já o pátio interno, além de não ser adequado para o número de alunos, era descoberto trazendo mais transtornos em dias de chuva.

Entretanto, o grande problema ligado ao espaço físico dizia respeito às atividades das oficinas de dança, música, teatro, entre outras, realizadas no contra turno, além das aulas de Educação Física. Os professores dessa disciplina e os alunos foram obrigados então, a conviver com a falta de espaço. No momento da implantação da Escola, existia a expectativa que os alunos pudessem utilizar as dependências do SESC, como as quadras poliesportivas, piscina e anfiteatro. Existem alguns documentos que demonstram que o espaço do teatro foi amplamente utilizado, porém os espaços para práticas esportivas foram sendo, de forma gradativa, retirados da convivência dos alunos, conforme relatou um dos professores de Educação Física. Em um questionário interno da escola, denominado “Ficha de Avaliação Docente – Biênio 2010/2011”, quando questionado sobre as instalações da unidade, os professores de Educação Física respondem:

No caso da educação física, uma grande dificuldade (não tem impedimento intransponível). Acho o espaço limitadíssimo, não possuímos horários na quadra em 80% das turmas; o pátio é pequeno; alunos de outras turmas se misturam com os nossos dificultando ainda mais o trabalho etc. (Professor 1) É uma dificuldade, mas não um impedimento, visto que conseguimos alguns bons resultados. Espero que nos próximos anos encontre e tente inovar e experimentar novas formas de ensino aprendizagem. (Professor 2)

Para a solução desse problema, a alternativa pensada pela Secretaria de Educação foi o aluguel de uma quadra do clube “Círculo Militar”, próximo à escola, mas por apenas oito meses, o que não atendeu plenamente à demanda. A utilização de outro espaço fora das dependências escolares, sabemos, traz vários transtornos que podem justificar a curta duração do referido contrato, pois:

[...] a convivência de nossos alunos e professores, nas duas áreas, não foi fácil. Os relatos de reclamações em função do “barulho” de nossos estudantes, do seu vocabulário etc, foram constantes e exigiram dos educadores da área uma flexibilidade e disposição ao diálogo constante. No final de 2010, o Círculo Militar de Juiz de Fora informou que não possuía mais o interesse em alugar o espaço de sua quadra, o que tornou a situação ainda mais crítica. (SILVA e CUNHA, 2016, p. 31)

Essa falta de espaço não era uma preocupação apenas dos professores dessa disciplina, como podemos notar ainda nessa mesma Ficha de Avaliação Docente nessa mesma questão sobre o espaço físico. Um professor de Geografia, após dizer que o espaço para sua disciplina era adequado às suas necessidades, faz críticas ao espaço de outros setores e acrescenta:

[...] o maior de todos os absurdos, a falta de uma área dedicada à prática de educação física, desrespeito total aos alunos e professores da disciplina. Não podemos continuar com um projeto educacional se não temos o mínimo para educar, qualquer ‘educador’ reconhece a importância das atividades físicas e recreativas na formação do cidadão ativo. Por isso, termino este pequeno desabafo implorando solução para os problemas apontados, aos que tem obrigação de disponibilizar as condições necessárias para que a escola possa funcionar em sua plenitude. (Professor de Geografia)

Notamos então, que existiram limitações na utilização do espaço do SESC/MG fora das dependências prediais da escola. Essa limitação aumentou ao longo do tempo e levou a equipe a acreditar que o preconceito e a discriminação em relação aos alunos que pertenciam a uma classe social diferente foi o principal determinante.

Com isso, as atividades das oficinas oferecidas no contra turno também ficaram extremamente comprometidas. A sala de leitura apresentava um acervo satisfatório, alcançado

por meio de doações, e o laboratório de informática possuía recursos e equipamentos adequados. Mas funcionavam em duas salas extremamente quentes no andar térreo, voltadas para o pátio interno da escola.

Do ponto de vista da organização escolar, podemos perceber alguns diferenciais que, de alguma maneira, interferiram na dinâmica da escola. Vale destacar as salas de aula temáticas, ou seja, cada disciplina tinha sala própria. No pavimento térreo, ficavam as salas de Matemática, que contava com um laboratório que garantia uma significativa variedade de recursos materiais e ferramentas didáticas; a de Português e a de Ciências da Natureza, que também possuía um satisfatório laboratório para experiências práticas de Física e Química, além de uma completa coleção de peças para estudo do corpo humano. Ainda nesse pavimento, além da secretaria, sala dos professores e refeitório, encontrava-se a Sala de Leitura (biblioteca) e o laboratório de Informática, onde os alunos tinham livre acesso nos intervalos das aulas, sendo apenas restrito o acesso a sites de conteúdo pornográfico ou aqueles que fizessem apologia a qualquer tipo de violência. No segundo pavimento, encontravam-se as salas de Artes, Língua Estrangeira (Inglês), Geografia e História que procuravam atender minimamente à demanda do professor. Nessas salas, o principal recurso era o uso da internet, pois todas possuíam computadores, projetor multimídia (datashow) e pontos de acesso.

Os alunos mudavam de sala de tempo em tempo, o que acreditamos ter contribuído para a percepção da Escola como diferente das demais. Isso sem considerar outras questões pedagógicas que não são objeto deste trabalho. Outro detalhe era a identificação das turmas com nomes de árvores nativas do Brasil, com a clara intenção de não se criar nenhum tipo de hierarquia entre as turmas, como muito bem aponta a professora Bruna Barroso, em sua dissertação de mestrado:

Destacam-se, nessas propostas, as salas de aula que são temáticas: os alunos circulam pela escola nas trocas de horário; as turmas possuem nomes de árvores da flora brasileira (jacarandá, jequitibá, aroeira, sucupira, ipê, angico, braúna, entre outros). Dessa forma, não há uma distinção tradicional entre as turmas, como “sexto A” ou “sexto B”, evitando-se, desse modo, a estigmatização tradicional que considera as turmas “A” melhores que a “B” e assim sucessivamente. (BARROSO, 2015, p. 69)

O sistema de avaliação também era diferenciado. Partia de dois princípios: o primeiro que todos são capazes de vencer os conteúdos e, o segundo, que um conteúdo não vencido em um determinado momento pode ser coberto em outro. Como a proposta

pedagógica foi pensada para garantir aos alunos a conclusão do segundo ciclo do ensino fundamental em dois anos, não havia a preocupação com a seriação dos alunos, mas sim com o aprendizado que deveriam obter ao final daqueles dois anos. Assim sendo, as avaliações eram abalizadas por conteúdos, ou “objetivos”, como eram chamados, a serem atingidos a qualquer momento. O objetivo vencido era registrado em uma planilha avaliativa do aluno, conforme modelo abaixo:

Quadro 1 – Planilha utilizada para avaliação do aproveitamento dos alunos do Centro Educacional de Referência Herval da Cruz Braz

CENTRO EDUCACIONAL DE REFERÊNCIA HERVAL DA CRUZ BRAZ																
1º Semestre 2014		TURMA			ARAUCARIA											
		DISCIPLINA														
		PROFESSOR														
					AP 8	AP 7	AP 8	Total AP	23			AP 8	AP 8	Total AP	16	
					AD 8	AD 7	AD 8	Total AD	23			AD 0	AD 0	Total AD	0	
Aluno		Obj. 1	Obj. 2	Obj. 3	Nº de Faltas 02/2014	Nº de Faltas 03/201	Nº de Faltas 04/201	Total Faltas 1º Mom.	Obj. 4	Obj. 5	Obj. 6	Nº de Faltas 05/2011	Nº de Faltas 06/201	Total Faltas 2º Mom.	TOTAL FALT	
0	1	NOME DO ALUNO	atingiu	atingiu	atingiu	0	2	2	4	-	-	-	3	1	4	8
1	2	NOME DO ALUNO	atingiu	andament	atingiu	0	3	2	5	-	-	-	2	3	5	10
2	3	NOME DO ALUNO	andament	andament	andament	8	7	2	17	-	-	-	7	7	14	31
3	4	NOME DO ALUNO	atingiu	atingiu	andament	3	3	7	13	-	-	-	3	1	4	17
4	5	NOME DO ALUNO	atingiu	atingiu	atingiu	1	1	1	3	-	-	-	2	1	3	6
5	6	NOME DO ALUNO	atingiu	atingiu	atingiu	0	1	2	3	-	-	-	3	5	8	11
6	7	NOME DO ALUNO	atingiu	atingiu	atingiu	0	1	1	2	-	-	-	0	1	1	3
7	8	NOME DO ALUNO	atingiu	atingiu	andament	4	1	5	10	-	-	-	3	1	4	14
8	9	NOME DO ALUNO	atingiu	andament	atingiu	3	3	0	6	-	-	-	0	0	0	6
9	10	NOME DO ALUNO	andament	andament	andament	7	6	7	20	-	-	-	7	7	14	34
0	11	NOME DO ALUNO	atingiu	atingiu	atingiu	3	2	3	8	-	-	-	1	4	5	13
1	Assinatura do Professor:								Data da entrega:							
2	Assinatura da secretária:															
3																
4																

Como nesse processo avaliativo os “objetivos” poderiam ser atingidos a qualquer momento no período de dois anos, o aluno nunca era considerado como reprovado ou em defasagem, mas sim como “em andamento” para seu domínio daquele conteúdo, ou seja, quando um aluno não atingia o objetivo proposto era considerada a ideia de que cada um iria atingir o aprendizado no seu tempo. Esse processo pressupõe um compromisso do professor com avaliações constantes.

Havia também uma preocupação em avaliar e monitorar alguns aspectos da relação dos alunos com a escola. Na mesma planilha citada acima, havia uma segunda aba de avaliação denominada de “qualitativo”, para registro de alguns desses aspectos da socialização dos alunos, conforme demonstrado abaixo no recorte que fizemos dessa segunda aba:

Quadro 2 – Planilha utilizada para avaliação da socialização dos alunos do Centro Educacional de Referência Herval da Cruz Braz

	A	B	C	D	E	F
4		1º Semestre 2011	DISCIPLINA:			
5			PROFESSOR:			
6						
7	Nº	NOME		5º MOMENTO	6º MOMENTO	
8			SOC.	-	-	
9			FREQ.	-	-	
10			COMP. COLET.	-	-	
11			PONT. TAREF.	-	-	
12	1	NOME	SOLUÇ. EXERC.	-	-	
13			COMPAT. TURM	-	-	
14			ALTER. COGN.	-	-	
15			RELAC. PROF.	-	-	
16			SOC.	-	-	
17			FREQ.	-	-	

Percebe-se que a escola, ao valorizar esses aspectos, preocupava-se em fortalecer os vínculos do aluno com a instituição. O registro dessas informações pelo professor, profissional da escola que mantém contato diário com o aluno, permitiu o planejamento de ações de intervenção, por parte da equipe gestora, para cada aluno individualmente ou por grupo de alunos, na busca pela superação das dificuldades. Essas informações também possibilitaram a implementação de ações compensatórias de combate à defasagem, valorizando o aluno ao reconhecer suas dificuldades e promovendo a identificação dele com a escola. Além disso, percebeu-se uma preocupação, por parte da escola, com o acolhimento aos alunos, estabelecendo com eles vínculos afetivos que os motivariam para o processo de aprendizagem.

Para melhor compreensão dessa avaliação, na tabela abaixo apontamos os aspectos avaliados, em cada um dos itens dessa planilha, e os conceitos considerados.

Tabela 1 - Tabela dos itens da Planilha de avaliação do “Qualitativo” dos alunos do CERHCB

Abreviatura encontrada na Planilha	Significado	Forma de registro			
		Muito Boa	Boa	Regular	Limitada
SOC.	Sociabilidade	Muito Boa	Boa	Regular	Limitada
FREQ.	Frequência	Frequente	Infrequente	Instável	
COMP. COLET.	Comprometimento com o coletivo	Muito Bom	Bom	Regular	Limitado
PONT. TAREF.	Pontualidade nas tarefas	Muito Boa	Boa	Regular	Limitada
SOLUÇ. EXERC.	Habilidade na solução dos exercícios propostos	Muito Boa	Boa	Regular	Limitada
COMPAT. TURM	Comparação do rendimento do aluno	Muito acima	Média	Abaixo média	

	em relação a turma				
ALTER. COGN.	Alteração cognitiva	Sim	Não	Não sei informar	
RELAC. PROF.	Relacionamento com o Professor	Muito Bom	Bom	Regular	Limitado

Importante dizer que a escola não se propunha a ser em tempo integral, principalmente devido às limitações do espaço físico. Porém, havia uma preocupação em manter o aluno, principalmente aquele identificado com significativa defasagem escolar, o maior tempo possível nas dependências da escola. Para isso, além dos encontros com professores no atendimento individualizado, esses alunos eram incentivados a aderir às “oficinas”, já mencionadas acima, realizadas no contra turno. Embora a presença deles fosse considerada significativa, alguns fatores impediam que vários alunos se dedicassem a essas oficinas, tais como a distância de suas residências e pelo fato de muitos já possuírem atividades laborais em meio expediente.

1.1 - A formação da equipe de professores

“Tem uma coisa que eu gosto nessa escola: dos professores e dos diretores... Estou muito feliz com as aulas, não sabia assisti-las na outra escola”. Lilian – Paineira⁶

Para implantação da escola e composição da equipe de profissionais, foram convidados dois professores da rede municipal. A escolha dos gestores da escola estava relacionada, de alguma forma, a construção de um ambiente favorável à eficácia, já que a motivação da escolha se dá segundo (MOREIRA 2014) em detrimento do perfil desses profissionais.

Dois professores da rede foram convidados pela secretária de Educação para atuarem como diretor e vice-diretor do CERHCB, devido ao perfil diferenciado apresentado por esses profissionais ao longo de suas carreiras. (MOREIRA, 2014, p. 32)

O perfil diferenciado a que a autora se refere é o fato de os profissionais terem uma atuação prioritária em escolas públicas de periferia durante vários anos, além de buscarem, nas suas práticas pedagógicas, um novo modelo de educação que atendesse alunos que não se adaptavam à escola tradicional. Esse “perfil” aparece no mesmo texto apresentado pelos

⁶ Depoimento de uma aluna da Turma Paineira no blog da escola. Disponível em <https://hervalbraz.wordpress.com/depoimentos/> acesso em 20.dez.2016

gestores, já citado anteriormente, quando apontam a motivação que os fez aceitar o desafio de conduzir o novo projeto:

Quando fomos convidados a dirigir um centro educacional de referência, encontramos a oportunidade que esperávamos para propor uma prática pedagógica diferente e que atendia àqueles alunos que não se adaptavam à escola tradicional. (...). Sonhamos trabalhar em uma escola que não se limitasse à educação formal de seus alunos, mas à simultânea difusão de valores que contribuíssem para a transformação social. Um espaço onde fossem apontados os danosos efeitos provocados pelo consumismo, imposição cultural, individualismo, culto ao corpo, consumo de drogas e de todas as formas de preconceito presentes em nossa sociedade. (SILVA e CUNHA, 2016, p. 20 - 21).

A equipe de profissionais, de acordo com a matéria veiculada pela PJJ, foi especialmente selecionada para atender a um público específico que a escola receberia. Logo após a inauguração, a Prefeitura de Juiz de Fora publicou em sua página na internet a seguinte notícia:

Com uma equipe de professores altamente qualificada e uma estrutura especialmente planejada, a unidade oferece um ensino de ponta, com o objetivo de recuperar alunos da Rede Municipal de Ensino que mais necessitam de ajuda para um bom desempenho nos estudos. O Centro Educacional Herval da Cruz Braz tem um duplo objetivo: garantir que os jovens com defasagem escolar no 6º ano concluam o Ensino Fundamental e regular e criar um espaço de referência para práticas educativas, com capacidade de enfrentar o desafio da diversidade, oferecendo, aos alunos, um ensino adequado às suas necessidades. (PJJ/SCS,2010)

Sem deixar de considerar que o texto acima é um texto publicitário e, portanto, tem a pretensão de enaltecer a iniciativa da administração municipal do período, não devemos desprezar a intenção de selecionar professores que se identificavam, mesmo que minimamente, com o público que, já se sabia, seria atendido. Porém, fica notório que existia uma preocupação com a escolha dos profissionais que iriam atuar na escola e que deveriam possuir características afins com a proposta a ser implantada, conforme aponta a professora Bruna Barroso em sua dissertação de mestrado:

Os professores que se interessaram pela proposta tiveram seus currículos analisados e participaram de entrevistas, realizadas por uma banca formada por uma comissão da Secretaria Municipal de Educação, sendo selecionados aqueles que possuíam características mais afins com as propostas da escola. [Aos professores que não passaram por essa entrevista] foi apresentada a proposta da escola e aqueles que se interessaram assumiram seu cargo nesse novo projeto que se iniciava. O que se percebe, nos dois casos, é que havia,

na equipe inicial do projeto, o desejo de estar num espaço de educação diferenciado, mesmo que o perfil do corpo discente apresentasse desafios grandes a serem superados. (BARROSO, p. 67-68)

Da mesma forma, (SILVA e CUNHA, 2016) apontam que havia uma preocupação, não só com os professores, mas com todos os profissionais que iriam atuar na escola e que eles fossem, mesmo que de uma forma atenuada, alertados sobre os desafios que seriam enfrentados e da necessidade de se buscar um novo modelo de cultura escolar:

Junto à Secretaria de Educação, assumimos o compromisso de construir uma escola que buscasse alternativas educacionais. O desafio era conseguir que, pelo menos, a maioria de nossos educadores se dispusesse a repensar sua prática continuamente e experimentar novas tecnologias e métodos que pudessem contribuir para o avanço educacional. (...) A formação da equipe iniciou-se com um memorando da Secretaria de Educação a todas as escolas da Rede Municipal, oferecendo aos professores a oportunidade de pleitear a função nesse projeto. Foram poucos os professores que se inscreveram, passando por uma entrevista que abordou, principalmente, a disposição de experimentar novas práticas pedagógicas. Desta forma, foram incorporados à equipe professores, secretários escolares, direção e equipe de apoio⁷. A incorporação dos profissionais terceirizados⁸, embora não tenha ocorrido de forma voluntária, aconteceu também após uma entrevista com a direção onde procuramos expor, em linhas gerais, quais seriam as atribuições e o que esperávamos do comportamento desses profissionais. (SILVA e CUNHA, 2016, p. 21 – 22)

Embora não existam registros de quais foram os critérios utilizados para a seleção dos professores, sabemos que na comissão formada pela SE estava presente o diretor da escola, entre outras pessoas que se comprometiam, naquele momento, com a necessidade da formação de uma equipe minimamente disposta a repensar sua prática escolar. O “perfil” esperado para esse professor estava relacionado a características como, comprometimento com questões sociais, empenho para trabalhar com alunos oriundos das classes populares e disposição para rever as práticas pedagógicas impostas pelo sistema escolar meritocrático presentes na educação brasileira.

Após a seleção dos profissionais, o grupo participou de uma reunião de planejamento durante uma semana, antes do início do ano letivo. Nessa reunião, foram estabelecidos princípios e propostas para o atendimento dos alunos que, como já se esperava, apresentariam dificuldades na adaptação ao ambiente escolar. Desse encontro surgiu o principal documento

⁷ A equipe de apoio é formada por professores do quadro do magistério municipal que não desenvolvem atividades regulares em sala de aula, mas sim participam do planejamento e apoio às atividades desenvolvidas.

⁸ Nossos funcionários terceirizados são aqueles contratados por uma empresa (conservadora) que vai prestar serviços de limpeza, conservação, portaria e cozinha, sem vínculo empregatício direto com a Prefeitura de Juiz de Fora.

interno da escola denominado “Caderno de Debates” (ANEXO II), que aponta a existência de uma preocupação da escola com relação aos alunos matriculados

Teremos que discutir amplamente a questão da indisciplina com nossos alunos, desde aquela presente em toda a sociedade, e a que acontece especificamente na escola, entendendo que essa última, de certa forma, origina-se na primeira. Basta alguma liberdade, um pouco de boa vontade, e saberemos como esses alunos são assediados e violentados pela polícia, pela família, pelos vizinhos, pela sociedade. Devemos estar atentos a esses problemas. Estar atentos, não significa penalizar-se, ou compactuar, mas pensar maneiras de enfrentarmos coletivamente a situação. Nesse sentido, o aluno precisa ser compreendido. Não é possível educá-lo sem que possamos apreender sua realidade. Apreender no sentido de partir de sua formação prévia, da realidade em que ele está inserido e aproveitar os saberes já constituídos como forma de aprofundar seus conhecimentos. Só conseguiremos educá-los, auxiliá-los, com unidade do corpo de trabalhadores, usando uma mesma linguagem, tendo um método de trabalho. (Caderno de Debates I, p. 21)

Após a seleção dos profissionais que iriam trabalhar na escola, principalmente os professores, a atuação desse grupo passou a ser a elaboração da proposta político pedagógica da escola, iniciada nessa primeira semana de reuniões que resultou no documento citado acima, denominado “Caderno de Debates”. Chama a atenção nesse documento, o compromisso com o debate e o questionamento relativos ao funcionamento geral da escola. Alguns assuntos eram tratados de maneira a garantir o envolvimento de todos os profissionais na elaboração da proposta, como a valorização das reuniões pedagógicas, que incluem ainda severas críticas a algumas práticas ou métodos presentes nessas reuniões em escolas de ensino fundamental. A importância dessas reuniões, bem como a formulação de um documento balizador da prática pedagógica do CERHCB, pode ser verificada em SILVA e CUNHA (2016):

Com a equipe constituída, a identificação com o grupo e com a proposta foi sendo construída em reuniões para discussão dos princípios e métodos. Nas duas primeiras semanas do semestre letivo de 2010, as aulas foram suspensas, e esse tempo dedicado [a] discussão da proposta. Como pretendíamos construir um projeto político e pedagógico coletivo e dinâmico, propusemos algumas considerações a respeito de assuntos que motivassem o debate. Elaboramos um documento, que denominamos de “*caderno de debates*”, dividido em temas (...) construímos um documento balizador da prática educacional de todos, que passou a nortear as intervenções e as ações do CERHCB, não só da equipe pedagógica, mas de todos que trabalhavam na instituição. (SILVA e CUNHA, 2016, p. 22).

No texto denominado “Caderno de Debates, observamos que na proposta da escola era imperativa a discussão coletiva das novas práticas que seriam norteadoras da metodologia ou técnicas a serem aplicadas. Além disso, encontramos nesse documento, uma normatização das reuniões pedagógicas que valorizaram a formação teórica do professor, bem como a experimentação dessas novas práticas. No texto, aparece como objetivo principal dessas reuniões:

Apresentação, discussão e estudo de temas relacionados à prática pedagógica, a fim de garantir um ensino de qualidade crescente aos nossos alunos, cabendo a todos a vigilância para que tal objetivo não seja desvirtuado. Nos encontros, avisos e informes deverão ocorrer no início da reunião, não ultrapassando 10 minutos. (Caderno de Debates I, 2010, p. 2)

Havia uma preocupação de se criar uma unidade entre os professores e demais membros a respeito do que deveria ser o desafio na implementação dessa escola. Era necessário não só criar um coletivo que estivesse comprometido e alinhado com a proposta, mas que também aceitasse o desafio da proposta pretendida, ou seja, acolher alunos pobres que já tinham sido excluídos das escolas onde estudavam. O “Caderno de Debates” foi de fato relevante para unificar o grupo e transformar a proposta em compromisso coletivo.

1.2 – O Centro Herval fez diferente

“Quando fui chamada para mudar de escola, topei o desafio de estudar no Herval. Achava que seria só mais uma escola igual às outras, mas a experiência foi muito diferente. O Herval mudou a minha vida e a de muitas pessoas. Prossegui com os estudos, terminei o ensino médio e tenho um sonho que pretendo realizar: ser engenheira.”⁹

O CERHCB se apresentava como uma alternativa de inserção e percepção do aluno no contexto escolar, permitindo que ele ampliasse sua cultura escolar e, a partir daí, fosse mais feliz na construção de sua vida acadêmica. Sobre esse aspecto, um indicador importante foi a dissertação de mestrado da professora Juliana Moreira que pesquisou a trajetória escolar no ensino médio, dos alunos egressos do CERHCB. A pesquisa apontou que a escola contribuiu para a permanência dos alunos egressos no ensino médio, após a conclusão do ensino fundamental na instituição. A autora entrevistou alunos egressos e percebeu que a metodologia empregada no CERHCB contribuiu para que ocorressem mudanças significativas

⁹ P.F.C. ex-aluna do CERHCB, no período 2010/2011, em entrevista à revista A3 da UFJF.

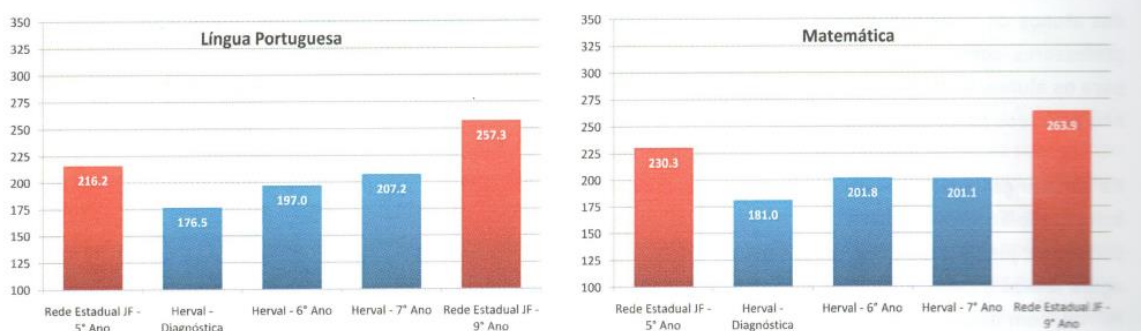
no comportamento desses alunos, alterando de forma positiva o relacionamento deles com as escolas de ensino médio onde passaram a estudar. Além disso, aponta que:

De acordo [com] as entrevistas fornecidas pelos alunos egressos, foi possível inferir que o trabalho que foi desenvolvido com as turmas de 2010/2011 permitiu o estreitamento da relação entre esses alunos e a escola, fortalecendo esse laço e tornando a instituição como uma referência para eles. Os discentes entrevistados se sentiam à vontade para solicitar ajuda neste espaço escolar, se viam como pertencentes ao CERHCB mesmo após a conclusão do EF [Ensino Fundamental]. (MOREIRA, 2014. P. 57)

Por ser tratar de um projeto, a Secretaria de Educação, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), desenvolveu um programa de monitoramento dos resultados a partir de avaliações sistemáticas. Essas avaliações tiveram como base as Matrizes de Referência utilizadas pelo Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB)¹⁰, tendo como base as habilidades presentes nas Matrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. (CAEd, 2010b, p. 21). Os alunos foram avaliados a cada seis meses, sendo a primeira delas ainda em suas escolas de origem. Esse procedimento permitiu identificar a proficiência de cada um e sua evolução no processo de ensino-aprendizagem estabelecido no CERHCB, bem como a interferência da escola no seu desenvolvimento até aquele momento. Os resultados desse monitoramento, nos dois primeiros anos, demonstravam que essa escola experimentou novos recursos ou métodos diferenciados, permitindo constatar alguns resultados importantes que indicavam ser possível melhorar a qualidade do atendimento ao aluno em defasagem ano/série.

No gráfico abaixo é possível constatar que a proficiência dos alunos, ao ingressarem no CERHCB, apresentava-se muito abaixo da média estadual, o que era esperado devido ao público atendido. Porém, após o primeiro ano na nova escola, pode-se notar uma melhora significativa, pois era esperado que esses alunos precisavam criar uma cultura escolar que não

GRÁFICO 1 – Comparação da evolução da Proficiência Média dos Alunos do Herval com os resultados do PROEB. Língua Portuguesa e Matemática.



possuíam.

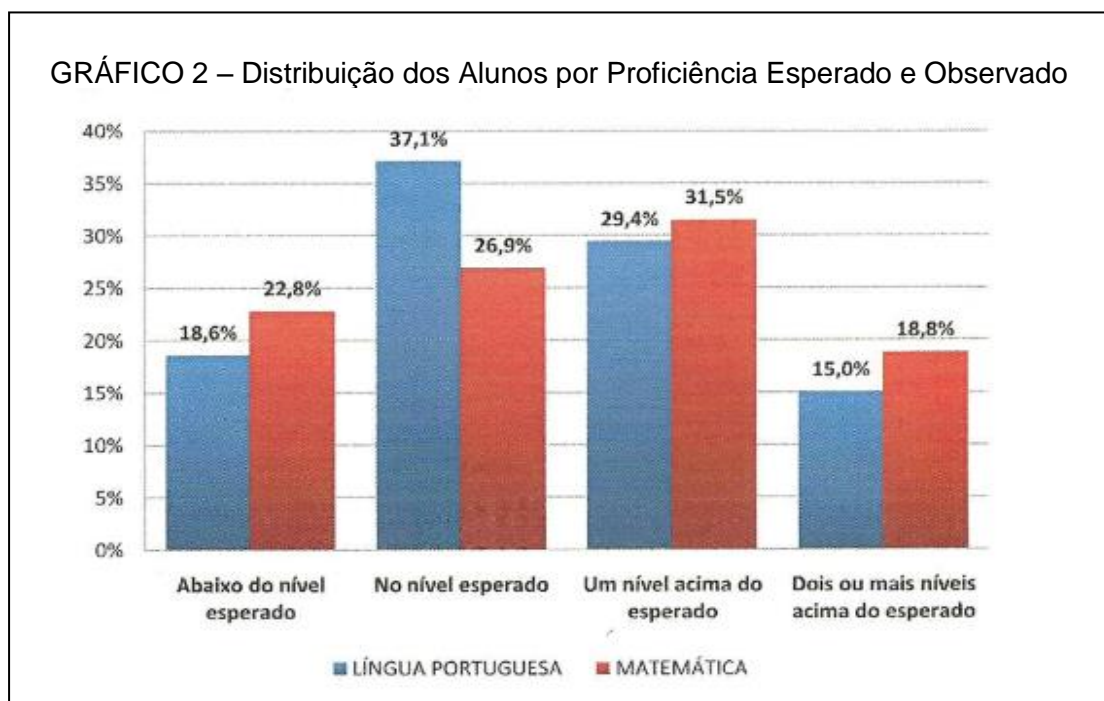
De forma a exemplificar a interpretação do gráfico acima, o CAEd ainda constata que:

A partir dos resultados apresentados no gráfico 2 [1], uma série de observações podem ser feitas. Em primeiro lugar, pode-se notar que, em sua avaliação diagnóstica, os alunos do Herval obtiveram um desempenho bastante inferior ao dos alunos do 5º ano da Rede Estadual de Juiz de Fora. Esse baixo desempenho corrobora a conturbada trajetória escolar dos 400 jovens selecionados e a necessidade de uma intervenção direta em seu aprendizado. Por essa perspectiva, os resultados das duas avaliações subsequentes podem ser considerados bastante positivos, pois sinalizam um significativo ganho de proficiência após o primeiro ano do programa. (CERHCB, 2010a, p. 16)

Outro estudo importante, realizado pelo CAEd/UFJF, refere-se ao impacto do Centro Herval da Cruz Braz sobre seus alunos. Essa investigação foi realizada, levando-se em consideração aspectos extra-escolares que influenciam no rendimento escolar. Os pesquisadores do CAEd explicam que:

Uma forma bastante interessante de avaliar o impacto que o Herval tem sobre seus alunos é analisar a diferença entre o desempenho esperado para um aluno, levando em conta algumas de suas características, como seu desempenho em uma avaliação anterior, suas condições sociais e suas características pessoais (idade, sexo, raça/cor), e o desempenho observado para esse aluno a partir da aplicação do terceiro instrumento. (CAEd, 2010a, p. 20)

O resultado das avaliações aplicadas pode ser visto no gráfico abaixo:



Segundo informação fornecidas pelo CAEd para essa avaliação do Herval, além dos dados sobre a proficiência de Língua Portuguesa e Matemática, no momento inicial, foram também consideradas informações sobre sexo, condição socioeconômica dos alunos e de fatores intra-escolares, pois as teorias sociológica e pedagógica apontam que essas variáveis têm consistente impacto na trajetória escolar e proficiência acadêmica dos alunos. De posse desses dados, elaborou-se um modelo estatístico capaz de analisar o desempenho do aluno, considerando suas próprias características. Ainda segundo o CAEd, o objetivo desse estudo foi comparar o "desempenho esperado" dos alunos, controlado por informações como histórico escolar, desempenho progresso, características sócio-demográficas, entre outras, com a proficiência obtida na última avaliação. A finalidade desse procedimento era observar se, em geral, os alunos do Herval estão nos níveis de proficiência esperados ou superiores e não a de determinar qual o desempenho desejado para cada aluno, afirmando que, considerando essas características, foi possível estimar, com a devida segurança, qual seria o desempenho dito "esperado" de cada aluno. O sentido de "esperado" não é o de "almejado" ou "desejado", mas diz respeito a uma condição estatística, de mais provável. (CAEd, 2010a, p. 20-21).

Embora os resultados acima não representem um domínio pleno das habilidades e competências em Língua Portuguesa e Matemática, os alunos demonstraram uma proficiência bem acima do que era esperado para eles em apenas um ano. Em Língua Portuguesa, 81,5% dos alunos encontravam-se no nível esperado ou acima dele. Já em Matemática, esse índice, não menos significativo, era de 77,2%. Levando em consideração suas características sociais, econômicas e culturais, além de considerar que esses alunos apresentavam um histórico de repetência, é notório que o Herval fez uma grande diferença na escolarização do público atendido.

O atendimento a esse público tinha também como preocupação criar condições para que tivessem uma postura mais participativa em relação ao cotidiano da escola. Essa postura participativa mostra-se na prática, quando a escola, em seus documentos, especifica quais as responsabilidades ficavam aos cuidados dos alunos. Existiam equipes de alunos que se responsabilizavam pela frequência, outra encarregada da criação de murais e elaboração do Jornal. Existiam também as chamadas Comissões de alunos que, embora não tenham obtido o resultado esperado, se organizavam pelos seguintes temas: Esportes, Saúde e Alimentação, Cultura e Excursões, Informática (responsável pelo uso do laboratório de informática), Patrimônio (responsável pelo levantamento e divulgação das condições do patrimônio da

escola, além da criação de campanhas de conscientização) e Imprensa (responsável pela moderação dos ambientes virtuais como Orkut¹¹, Twitter, entre outros) (Caderno de Debates I, 2010, p. 9 e 10).

As ações de valorização do protagonismo estudantil contribuíram para o desenvolvimento de um ambiente prazeroso e uma cultura escolar de sucesso. É também essa compreensão que se observa na tabela dos resultados do bloco de avaliação da escola e sua gestão na percepção dos alunos (CAEd, 2010a p. 23), reproduzida abaixo:

Tabela 2 - Percepção dos Alunos sobre o Herval

	Média	Desvio Padrão
[1] Que nota, de 1 a 10, você daria para a forma como o diretor (a) trata os alunos?	8,77	2,42
[2] Que nota, de 1 a 10, você daria para a estrutura desta escola, como salas, quadras, banheiros?	8,71	2,32
[3] Que nota, de 1 a 10, você daria para a escola?	8,52	2,56
[4] Que nota, de 1 a 10, você daria para os funcionários responsáveis pela limpeza desta escola?	8,50	2,64
[5] Que nota, de 1 a 10, você daria para a forma como os professores tratam os alunos?	8,26	2,62
[6] Que nota, de 1 a 10, você daria para a organização da escola?	8,22	2,60
[7] Que nota, de 1 a 10, você daria para a cantina da escola?	8,10	2,72
[8] Que nota, de 1 a 10, você daria para a forma com que os professores ensinam?	8,05	2,60
[9] Que nota, de 1 a 10, você daria para a merenda desta escola?	7,81	2,99
[10] Que nota, de 1 a 10, você daria para a forma como seus colegas tratam você?	6,81	3,27

Percebemos que a escola mostra-se competente no que se refere a sua gestão, de acordo com a avaliação dos alunos. Destacamos, inicialmente, os itens que envolvem relacionamentos pessoais (itens 1, 4, 5, 8 e 10). Esses itens referem-se aos relacionamentos com a direção, professores, funcionários e colegas de escola. Podemos observar assim, que os alunos consideram a instituição um local acolhedor, atribuindo nota acima de 8 (oito), em uma escala de 0 (zero) a 10 (dez) para a forma como são tratados. A exceção acontece apenas quando se trata das relações entre colegas, dando a esse quesito a nota 6,81, com o maior desvio padrão¹², indicando a maior heterogeneidade. Essa pontuação, menor nesse quesito, pode ser explicada pelo fato da origem de moradia dos estudantes, já que a escola, pela sua característica, recebeu alunos de quinze escolas de diferentes bairros, sendo que alguns deles são historicamente rivais e conflituosos entre si. Ainda assim, esse índice parece ser bastante aceitável.

¹¹ No período analisado, a rede social de maior alcance entre os alunos era o Orkut.

¹² Desvio Padrão é um parâmetro usado em estatística que indica o grau de variação de um conjunto de elementos em relação à média, ou seja, indica o quanto os valores dos quais se extraiu a média são próximos ou distantes desta.

Alguns aspectos podem ser apontados para a eficácia do CERHCB. O mais importante deles, já anunciado anteriormente, diz respeito à compreensão que a gestão e a equipe de educadores tinham do grupo social ali atendido, ou seja, a grande diferença estava em considerar que aqueles alunos, além de apresentarem uma defasagem idade/série como era esperado, vinham das periferias mais pobres do município, carregavam o que BURGOS (2009) aponta como estigma da favela que interfere diretamente na autoestima do aluno. Os alunos do CERHCB carregavam

O fardo de morar na favela [que] se completaria com seus efeitos sobre a autoestima do aluno, vítima do preconceito da cidade. A vulgata sociológica, presente na percepção dos professores quando identificam os efeitos negativos da sociabilidade primária da família e da vizinhança sobre o comportamento dos alunos, dá lugar a uma vulgata psicológica, que percebe marcas indelévelis na formação da subjetividade dos alunos, afetando sua autoconfiança e sua capacidade de sonhar com o futuro. (BURGOS, 2009. p. 79)

Além disso, pelo fato desses alunos já terem sido reprovados mais de uma vez até o sexto ano, é compreensível que se sintam desmotivados para a vida escolar, contribuindo ainda mais para um comportamento pouco satisfatório em relação à escola, afetando ainda mais sua autoconfiança e autoestima.

Ao elaborar e utilizar critérios de seleção de alunos, a escola acabou por gerar um grupo bastante homogêneo e com um perfil bem específico. A escola estava atendendo a um público oriundo de uma classe social muito bem definida, portanto, era necessário elaborar estratégias específicas para esses alunos que estavam matriculados e que apresentavam certa homogeneidade quanto ao sentimento em relação à vida escolar. Burgos (2009) aponta uma relação forte entre as condições sociais e a autoestima¹³ do adolescente, compartilhado pelos profissionais da educação já que:

De fato, a noção de autoestima é uma constante no relato dos professores, e quase sempre aparece como resultado de uma física social, que estabelece

¹³ Burgos destaca que é importante problematizar o conceito de autoestima, citando o psicólogo social Simão de Miranda. O autor afirma textualmente que: “Da perspectiva da psicologia social, no entanto, a autoestima é um fenômeno muito mais complexo do que o senso comum costuma acreditar. Como observa Simão de Miranda (2009), a ‘autoestima é um fenômeno dinâmico e até contraditório, não podendo ser reduzido, como costumeiramente se faz, à ‘alta’ ou ‘baixa’, ‘boa’ ou ‘má’’. A compreensão mais adequada, conclui Miranda, ‘é a de que ela resulta de uma autoavaliação promovida no contexto de trocas sociais comunicacionais e metacomunicacionais’. O autor observa, ainda, que é justamente na idade em que comumente ingressa no ensino fundamental ‘que a criança passa a vivenciar eventos de grande influência na construção de sua autoestima’. (BURGOS, 2009. p.79. Aspas do original)

uma relação de causalidade entre o efeito-favela e a subjetividade do aluno. (...). Do que se pode inferir que o ambiente escolar assume grande significado para essa construção. Mas o que a pesquisa capturou foi uma forte tendência dos professores a atribuir ao efeito-favela o peso principal sobre a autoestima do aluno. (BURGOS, 2009. p.79)

O CERHCB preocupou-se bastante com essa questão. Podemos citar duas ações do início das atividades da escola que ilustram bem a preocupação com a motivação desses alunos para uma mudança de comportamento escolar. A primeira delas refere-se a um painel fixado na entrada da escola e a outra foi uma espécie de “logomarca” presente em alguns pontos da escola e mesmo em alguns documentos. Essas ações motivacionais tinham como objetivo melhorar a autoestima de maneira a criar um significado da escola para suas vidas como serão descritas a seguir.

1.3 – Os alunos do CERHCB

“A minha Escola não tem personagem, a minha escola tem é gente de verdade”¹⁴.

(Renato Russo)

Quando alguém entrava no Centro Educacional Herval da Cruz Braz (CERHCB), nos anos de 2010/2011, encontrava como primeira referência visual, um painel medindo aproximadamente 2,5m x 1,5m, já no portão de acesso às dependências da escola, no interior da edificação do SESC/JF.



¹⁴ RUSSO, Renato. “Vamos fazer um filme”. Álbum “O descobrimento do Brasil”, 1993. EMI Brasil. (Música).

O painel fora colocado ali no início da segunda semana de funcionamento¹⁵. A partir de um esboço encontrado em meus arquivos pessoais, consegui reproduzi-lo conforme a imagem.

Tal painel imitando uma página de internet, com linguagem conhecida dos alunos, com algumas palavras na barra superior, pretendia chamar a atenção para com quem aquele novo ambiente escolar iria se importar. Na barra lateral, a ideia era motivar os recém-chegados para o que encontrariam naquele espaço. Porém, o mais importante desse painel está na parte central e, portanto, de melhor visualização. Ali se encontravam fotos de **todos** os alunos que frequentaram a escola na primeira semana de funcionamento, momento em que foram obtidas, com uma câmera digital, e impressas na própria escola em preto e branco. Ao meio, conforme pode ser visto na imagem, foi impresso uma frase da música “vamos fazer um filme” do compositor brasileiro Renato Russo¹⁶, vocalista da Banda Legião Urbana: “a minha escola não tem personagem, a minha escola tem é gente de verdade”.

Esse painel procurava criar referências de escola, quando já evocava palavras como INFORMAÇÃO, PESQUISA, ESCOLA. Além disso, estava presente o FALE CONOSCO, que já sugeria que a escola estava aberta ao diálogo com os alunos. Na barra lateral, orientava o aluno para o convívio com os profissionais que ali estariam para auxiliá-lo. Mas no painel, o que mais chama a atenção está na parte central. A associação direta entre os alunos que ali estavam, representados por suas fotografias, e a escola que os considerava como “gente de verdade”.

Podemos perceber, já nessa recepção dedicada aos alunos, um importante indicativo a respeito da posição ideológica daqueles que estavam “pensando” a nova escola, considerando não só os gestores, mas todo o corpo docente, administrativo e de apoio influenciaram na composição da pedagogia implantada. A necessidade de criar um ambiente agradável, onde os alunos se enxergassem como protagonistas foi imperativo no cotidiano dessa escola.

¹⁵ Esse painel se perdeu no ano de 2013, quando a escola mudou de endereço. Sua reprodução nesse trabalho foi realizada a partir do um esboço produzido para sua confecção. Por esse motivo, as fotos dessa imagem não correspondem ao original.

¹⁶ Renato ‘Russo’ Manfredini Júnior (1960 / 1996), um dos integrantes da banda Legião Urbana.

Abaixo observamos a faixa que retiramos de uma fotografia de um evento da escola.



Podemos notar mais uma vez a preocupação explícita da escola com a melhoria da autoestima dos alunos. Implicitamente, o símbolo + procura dizer ao aluno que seu passado escolar não era relevante, pois o que importava era o presente e, que naquele momento, ele era mais capaz para o aprendizado.

Na comunicação é importante utilizar de vários recursos, Simão de Miranda nos aponta que

Na comunicação, porém, outro fenômeno está presente: a ‘metacomunicação’, que pode ocorrer tanto no nível verbal quanto no não-verbal e está fundamentada na percepção. Em um ato de comunicação, um agente transmite informação (conteúdo), de forma verbal ou não, a outro, mas a interpretação dessa mensagem (o modo como é entendida) pelo destinatário é influenciada pelas relações entre os agentes e pelo contexto em que a comunicação se dá. (MIRANDA, 2009, p.42)

Assim, é perceptível que o CERHCB utilizou bem desses recursos para criar um sentimento de autoestima favorável para o aprendizado dos seus alunos. Em dois fragmentos de depoimentos de alunas que estavam concluindo o ensino fundamental no CERHCB, fica evidente que, mais do que a preparação para ingresso no ensino médio, a escola conseguiu criar perspectivas de futuro escolar que antes pareciam distantes.

(...) quando eu sair aqui da escola eu vou acabar de estudar. 1º, 2º e 3º ano e fazer a faculdade. Eu quero ser arquiteta.

(...) eu pensava em parar na 8ª série também. Porque lá onde eu estudava, eu achava que 1º ano pra mim não ia ter tanto valor assim não. Agora que eu entrei aqui eu vi que posso realizar meus sonhos tranquila.¹⁷

¹⁷ Depoimentos de duas alunas, gravados para o evento de conclusão do ensino fundamental no final de 2011.

Conforme já exposto, essa instituição nasceu de um projeto de correção de fluxo e, portanto, era inevitável o recebimento de alunos de várias escolas de diferentes bairros da cidade. A escolha dessas escolas ocorreu a partir de um diagnóstico na Rede Municipal de Juiz de Fora, a fim de identificar aquelas que possuíam maior número de alunos em distorção idade/série/ano. Após esse levantamento

Foram selecionadas 15 escolas que apresentaram maior proporção de alunos na situação definida e foi elaborada, para cada uma delas, uma relação dos alunos que seriam convidados para participar do projeto. (...). Dos 556 alunos convidados, 326 optaram por participar do projeto do Centro Educacional de Referência Herval da Cruz Braz e foram transferidos para a escola. (CERHCB, 2010b, p. 16)

Ao receber esses alunos, a escola passou então, a buscar alternativas no sentido de oferecer uma escolarização diferenciada. Porém, procurou ir além no sentido de identificar possíveis recursos para atender aos alunos que, historicamente, estavam no grupo com cultura escolar precária. O professor Eduardo Magrone, do Observatório da Educação, colabora com essa afirmação:

Fundamentalmente, a instituição tem por finalidade receber alunos das escolas dos demais bairros do município, considerados potencialmente inclinados a evasão do sistema escolar, para tentar recuperar a sua trajetória escolar em dois anos. Assim, a clientela da instituição é formada por alunos com uma distorção mínima de três anos, que apresentam necessidades de recuperação não somente do tempo escolar, mas também da autoestima e da capacidade de acreditar em sua própria capacidade de aprender e na educação como instrumento capaz de elevar as suas condições de vida. (MAGRONE, FURTADO, MENDONÇA, 2013, p. 6-7)

A expectativa dos gestores e demais profissionais da escola, em relação aos alunos matriculados, foi fundamental para o desenvolvimento do projeto, pois, como a escola receberia alunos com dificuldades na escola, com histórico de abandono escolar e reprovações, esperava-se um nível de dificuldade extremo, tendo toda a escola se preparado, através de reuniões e planejamentos, para uma realidade considerada indesejada pela maioria das escolas, como indisciplina, rebeldia e baixo rendimento.

Ao contrário das outras escolas, onde querem que os alunos se comportem como alunos da classe média ou como um aluno idealizado, a expectativa era justamente contrária. Apenas como ilustração de como os profissionais dessa escola se comportavam frente às demandas dos alunos, recorro ao trabalho da professora Bruna Barroso, descrito em sua

dissertação de mestrado, em que a autora expõe uma situação ocorrida na sala de aula, quando trabalhava um conteúdo sobre a “variedade da língua portuguesa”. A professora relata o seguinte diálogo:

Amanda: Fessora, num leva eu a mal não, mas nós num qué estuda isso não.

Luana: É mesmo, fessora, nós já entendeu tudo. Tem uma variedade dos rico e tem a dos pobre. Na hora que precisa, nós dá um jeito e fala a dos rico. Mas nós num qué estudá isso.

P: Ninguém quer mesmo?

Thaís: É. Ninguém. (*Silêncio. Fiquei olhando para eles sem saber o que fazer. Guardei o material que tinha preparado*)

P: Então o que vocês querem estudar?

Amanda: Nós qué estuda a gente, fessora.

P: Estudar vocês, como assim?

Luana: É. Nós qué falá da gente, dos nosso problema, da nossa vida. Tem jeito?

P: (*Demorei a responder*) Vou pensar em um jeito e, na próxima aula, falo com vocês.

Assim como essa professora, apontamos que os demais profissionais atuantes no CERHCB não esperavam que o aluno matriculado nessa escola reconhecesse a cultura do opressor como sua e, portanto, respeitavam a identidade, os valores e os comportamentos construídos pela história deles. Para essa professora:

Os alunos, mais uma vez, resistiram ao contato com a variedade culta da língua. A vida, com seus inúmeros percalços, ocupa um lugar difícil de abrir espaço para a língua do opressor. Estão submetidos a tanta opressão - escola, polícia, patrões, sociedade de maneira geral – que, quando encontraram um espaço em que sua identidade estava sendo respeitada, resistiram à cultura dominante, à variedade culta e clamaram por um destaque a sua vida. (BARROSO, 2015, p.127)

Ao analisar documentos e depoimentos de alunos que estudaram no CERHCB durante o biênio 2010/2011, ficava cada vez mais claro que um dos motivos que os levaram à defasagem escolar estava em uma ausência de cultura escolar, refletida no tratamento recebido por esse aluno na sua escola de origem. As críticas dos alunos em relação às outras escolas que estudaram, aparecem de alguma forma, nos registros da escola. Como exemplo, podemos citar a fala de um aluno, gravada, no vídeo de formatura no final de 2011. Em um determinado momento, o aluno diz:

(...) primeiramente, o que eu penso é que eu tive uma mudança da água pro vinho, porque no outro colégio eu saia pra fora toda aula, os professores não gostavam de mim, me chamavam de chato.

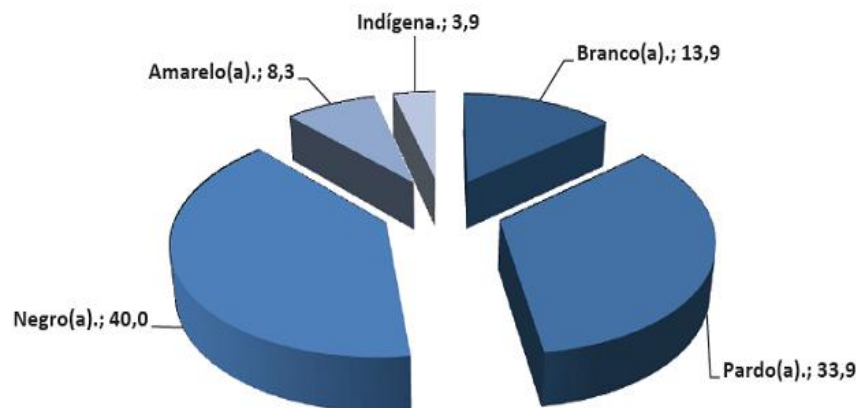
No mesmo vídeo, vários alunos citam a dedicação dos profissionais da escola como um diferencial, o que podemos conjecturar que nas suas escolas de origem, o comportamento dos professores era diferente daquele demonstrado pelos professores do CERHCB. Podemos perceber, e até afirmar, que o CERHCB procurou mudar a relação escola/aluno, fazendo o se integrar melhor à cultura escolar:

Uma de nossas principais preocupações é a criação de condições para que nossos alunos tenham uma postura participativa em relação à vida escolar como um todo. Infelizmente, a maioria das escolas não oferece a seus alunos a possibilidade de assumir com mais destaque as responsabilidades e compromissos com as rotinas e objetivos gerais da escola. (Caderno de Debates I, 2010, p. 9)

Como já apontamos acima, a escola pesquisada atendeu aos alunos em defasagem ano/série e aptos a se matricularem no sexto ano do ensino fundamental. Esses alunos, em sua maioria, apresentavam idade acima de 14 anos, que por inúmeras causas passaram por um processo de reprovações. Alguns dados abaixo podem ajudar a compreendermos um pouco mais do universo desses alunos.

No gráfico abaixo, podemos observar que a composição étnica dos alunos indica que a maioria (73,9%) se autodeclara negro ou pardo.

Gráfico 3 – Autodeclaração de cor dos alunos do CERHCB.

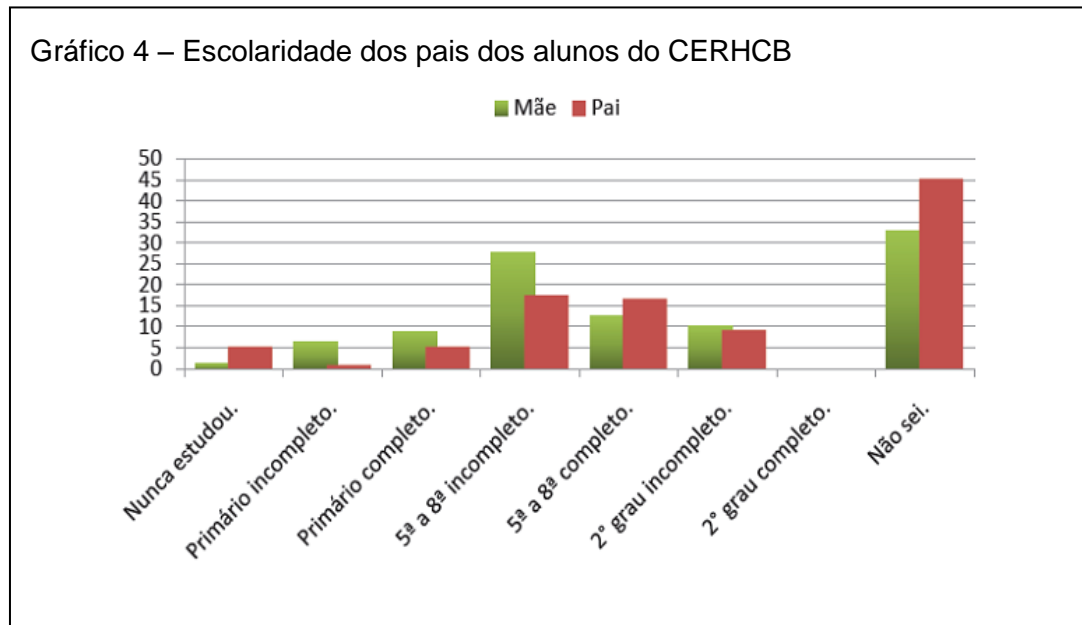


Esse indicativo mostra que o CERHCB atendeu aos alunos com dificuldades experimentadas pelos estudantes afro-descendentes, conforme podemos constatar pelos dados estatísticos brasileiros. Segundo dados do IBGE, a média brasileira de jovens em idade escolar no ensino fundamental é de 92,5%, sendo 92,4% a taxa de frequência líquida no caso da população negra, e 92,7%, a da população branca. Como se pode perceber, não existe uma diferença de destaque entre esses dois grupos étnico raciais nessa etapa da escolaridade. Porém, quando observamos o caso do ensino médio, a frequência líquida sofre uma queda abrupta, tanto na média brasileira, que é de 55,1%, quanto na taxa de frequência líquida desagregada por cor/raça. A diferença destaca-se entre esses dois grupos, sendo 63,7% para a população branca e 49,3% para a população negra na faixa etária correspondente aos que frequentam esta etapa de escolaridade.

Esses dados corroboram com outros estudos e levantamentos nacionais que demonstram existir uma associação forte entre cor/raça e a retenção escolar. Quando observamos os dados de alunos fora da faixa etária (18 a 24 anos) e ainda no ensino fundamental, encontramos a situação inversa. Enquanto a média nacional é de 8,1%, encontramos os índices de 4,5% de estudantes brancos e 11,8% de estudantes afro-descendentes, que é o caso dos estudantes matriculados no CERHCB, que possuem, no mínimo, três reprovações no histórico escolar. Jessé Souza (2010) também aponta que a trajetória escolar dos estudantes negros está carregada de episódios de preconceito racial não só da sociedade, mas até mesmo de professores ou gestores escolares. Esse autor relata a trajetória escolar de uma mulher negra, chamada Rosa, que após vivenciar vários episódios de racismo, consegue superar os preconceitos e se formar no curso superior de Enfermagem. Durante sua passagem na educação básica, essa “batalhadora”, conforme denomina o autor, relata que:

Sua trajetória escolar foi pautada por dificuldades, reprovações de ano, momentos de discriminação por parte de professores. Ela [Rosa] conta que um dos professores era o seu "terror". Ele colocava medo nos seus alunos e não fazia questão alguma de oferecer-lhes ajuda com a matéria que lecionava. Esse professor mantinha-se à distância de alunos negros. A matéria ensinada era difícil; ficava impossível ter algum vínculo com a disciplina quando o professor sistematicamente repelia o aluno. Rosa lembra que a sua única filha, anos depois, também passou por situações em que se deparou com o racismo na escola. (SOUZA, 2010, p. 181)

Outro gráfico que indica um dado importante para o entendimento da singularidade do público atendido pelo CERHCB refere-se ao nível de escolaridade dos pais.



Duas informações relevantes podem ser aqui observadas: primeiro, ao serem perguntados a respeito da escolaridade da mãe ou do pai, mais de 30% não soube responder sobre a escolaridade da mãe e 45% não soube a escolaridade do pai. Outro aspecto importante diz respeito à escolaridade dos pais daqueles que souberam responder. Uma parte significativa não concluiu a ensino fundamental e quase a totalidade não concluiu o ensino médio, reforçando a relação já identificada entre escolaridade dos pais e desempenho escolar.

A cultura escolar do estudante está muito influenciada pela família, conforme (SOUZA, 2016), que ajuda nessa compreensão quando descreve que:

Pais e mães da ralé (...) também sonham com o sucesso escolar dos filhos. Eles sabem que estudar é importante e querem que os filhos estudem (...) fazem o que podem para que seus filhos tenham sucesso na escola e, assim, superem sua própria condição social. Mas no dia a dia o que eles fazem, sem perceber, é compartilhar com os filhos experiências de vida que na maioria das vezes não são favoráveis às exigências escolares. Ocorre então que os conselhos e incentivos a favor dos estudos não encontram um terreno fértil onde possam florescer, visto que esses incentivos não vêm acompanhados de exemplos concretos que os legitimem, uma vez que os próprios familiares possuem uma relação emocionalmente distanciada com o conhecimento. (...) O universo escolar não tem espaço na maioria das famílias da ralé, seja nas brincadeiras que exigem pouco domínio de si e pouco esforço intelectual, seja nas atividades nas quais pais e filhos podem compartilhar os raros momentos juntos. (SOUZA, 2016, p. 332-333)

Embora a maioria dos alunos do CERHCB ainda esteja distante da pretensão de alcançar o acesso ao ensino superior, é notório no trabalho de (MOREIRA, 2014) que a ideia de recuperar o desempenho escolar ampliou a pretensão de prosseguir nos estudos, o que

certamente não aconteceria caso permanecessem na trajetória a eles reservada nas escolas de origem no sistema público de ensino municipal.

Além disso, outro indicativo da característica socioeconômica dos alunos do CERHCB, segundo o CAEd, é que 46,5 % dos alunos fazem parte de famílias beneficiadas pelo Bolsa Família¹⁸(CERHCB, 2010 a., p.12). Esse dado demonstra que quase metade dos alunos da escola pertencem a uma classe social desprovida de recursos materiais¹⁹, o que constituiu um dos fatores que resultou na dificuldade de sua escolarização, assunto que será tratado no próximo capítulo.

1.4 – Uma proposta alternativa

“A escola procura resgatar esse menino (...) vai além da proposta só de ensino [é] um resgate de identidade, da autoestima, de valores ...”²⁰

No sistema escolar predomina o senso comum que se apresenta e acompanha o pensamento de muitos professores e gestores de uma forma bastante cruel. Na Escola brasileira da atualidade, leva-se em conta prioritariamente, o desempenho curricular do aluno, suas notas e seu rendimento, sendo premiado ou punido, dependendo do entendimento daqueles que têm o poder de avaliá-los. Afinal, é “justo” que o aluno que tenha um rendimento melhor seja considerado mais produtivo que outros com rendimento inferior. Quando consideramos apenas o aproveitamento escolar, segundo o julgamento da escola, ou seja, alunos com notas acima do mínimo estabelecido pelo regimento escolar interno, ou um comportamento disciplinado e obediente às normas, esse aluno é prontamente reconhecido pelos profissionais da escola, como mais produtivo e mais “esforçado” que aqueles que não atingiram os níveis esperados de proficiência ou aqueles que, de alguma forma, consciente ou não, questionam a ordem estabelecida. Assim, também é considerado mais “justo” pelo senso comum que aquele aluno que tenha obtido resultados sobejados em acordo com o proposto pela escola tenha mais prestígio entre os professores e, conseqüentemente, tenha também suas

¹⁸Bolsa Família é um programa federal destinado às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, com renda per capita de até R\$ 154 mensais, que associa à transferência do benefício financeiro ao acesso aos direitos sociais básicos - saúde, alimentação, educação e assistência social. Através do Programa Bolsa Família, o governo federal concede mensalmente benefícios em dinheiro para famílias mais necessitadas. (<http://bolsafamilia.datasus.gov.br/w3c/bfa.asp>) Acesso em 29.jan.2017.

¹⁹No ano de 2010, o programa atendia às famílias com renda de até R\$ 140 por pessoa, consideradas pobres, e de até R\$ 70 per capita, em extrema pobreza. Os benefícios variam de R\$ 22,00 a R\$ 200,00, dependendo da renda e do tamanho da família. A média do benefício era de R\$ 97,00.

²⁰Fala da professora de português do CERHCB, Bruna Loures, na entrevista ao programa “Curto Circuito” na ocasião em que recebeu o prêmio professores do Brasil. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=maibM63KKTU>. Acesso em 29.jan.2017.

dúvidas mais bem atendidas por esses profissionais. Ao contrário, os alunos que não se enquadram nos padrões pré-estabelecidos pela escola acabam por receber menos atenção da escola e, muitas vezes, são tratados como “casos perdidos”. São comuns, tanto na rede pública quanto privada, casos em que professores ou outros profissionais da escola valorizam mais a opinião de alguns alunos em detrimento de outros. Essa valorização está diretamente ligada ao “padrão” de aluno idealizado por esse profissional, ou seja, quanto mais próximo ao padrão idealizado mais atenção esse aluno receberá.

No caso do CERHCB, essa cultura escolar tradicional sofreu uma desconstrução. Alguns registros da escola apontam nesse sentido no documento denominado “Caderno de Debates”, onde encontramos uma indicação clara da necessidade de se criar na escola condições para que todos os alunos se sintam valorizados e tratados com igualdade.

Um dos grandes desafios de uma gestão que se propõe a construir uma convivência democrática é lidar com a pluralidade dos grupos que constituem a escola, reconhecendo e valorizando as diferenças de cada um. A escola deve ser, portanto, um lugar onde se aprende que é possível, a partir da diferença, construir um projeto de igualdade. Isso não significa tratar todos igualmente, mas respeitar suas diferenças, sua singularidade, com o mesmo objetivo: **criar oportunidade para que todos possam aprender.** (Caderno de Debate I, 2010, p. 12 - grifos do original)

Compreender o funcionamento dessa escola, em especial no seu cotidiano, pode mostrar um novo formato de escola. A motivação principal é perceber como se configuram as relações interpessoais nesse contexto, de que forma essa instituição educacional difere das demais e se essas diferenças de fato são importantes na construção de uma escola que atenda aos alunos oriundos das camadas populares da sociedade.

A proposta da escola estava pautada na busca de um atendimento educacional diferenciado que permitisse experimentar novas metodologias e recursos e que tivesse um corpo técnico comprometido com essa mudança. Esse pensamento ficou indicado no documento inicial da escola denominado de “Caderno de Debates: proposta para a semana de implantação do Centro Educacional de Referência Herval da Cruz Braz” (2010). Na sua apresentação:

A denominação ESCOLA EM MOVIMENTO sintetiza o que acreditamos ser o nosso desafio ao dirigir um projeto com essas características. Sabemos que todos os envolvidos necessitarão estar comprometidos com a mudança de sua prática, não desprezando sua história, mas se abrindo a novas possibilidades e experiências. Será essa a principal tarefa da direção, articular ações, integrar elementos para que se crie um ambiente escolar

onde mudanças sejam estimuladas e possam acontecer; garantir que ideias sobre avaliação, leitura, cultura, possam circular livremente; e educadores possam se orgulhar de seu trabalho e se sentir bem, criar um espaço no qual os alunos possam viver alegre e plenamente sua juventude, e aprender o que seja realmente importante para sua formação profissional como agentes históricos conscientes, e também para seu crescimento profissional. (Caderno de Debates I, 2010, p. 2 - maiúsculas do original).

Nos documentos da escola estava claro que havia uma preocupação com a seleção dos professores e profissionais que ali atuariam. Além disso, procurava-se manter um corpo técnico coeso em torno da proposta que procurava repensar a prática pedagógica, inovar e experimentar novos recursos.

Os quase dois anos de trabalho no CERHCB foram extremamente ricos para a nossa prática pedagógica. No momento em que nos dispusemos em assumir tal tarefa buscando novas alternativas para o trabalho educacional, fomos descobrindo como ainda temos muitas coisas para aprender e experimentar. Contudo, com nossa vivência coletiva foram cristalizando princípios que acreditamos, devemos nos debruçar para que possamos sempre balizar nossa prática e tornar o entendimento de nossa proposta mais clara tanto aos novos membros da equipe, quanto aos pais, alunos, pesquisadores e educadores de outras instituições. (Caderno de Debates III, 2012, p.5)

Foi então, na busca por uma escola diferenciada que atendesse com mais qualidade aquele aluno, oriundo das classes populares, que começou a construção coletiva com toda a equipe, ao mesmo tempo em que se estabeleciam os princípios que norteariam a escola. Na dissertação de mestrado da professora Bruna Barroso, já citada, essa construção também aparece, quando a autora afirma que “por meio de um Caderno de Debates, as ideias desses gestores foram divididas e aprimoradas com a equipe formada, construindo-se então, os primeiros princípios que regeriam a nova escola”. (BARROSO, 2015, p.18)

Investigando esses “Cadernos de Debates”, encontramos nesses princípios alguns indicativos de que essa escola apresentava algumas ações que a diferenciava das demais. Nos princípios elencados nesse documento²¹ destacamos:

O CERHCB é composto por educadores, profissionais de apoio e educandos dispostos a construir uma coletividade educacional alegre, culturalmente diversificada, produtiva e regulada pelo compromisso de respeito mútuo entre seus membros e com as decisões coletivas.

O CERHCB é composto por um corpo técnico e por educadores que assumem o compromisso de repensar suas práticas continuamente e de

²¹ A íntegra desses princípios pode ser consultada no anexo III deste trabalho.

experimentar novas tecnologias e métodos que possam contribuir para o avanço de nosso coletivo educacional. (Caderno de Debates III, 2012, p 5)

Embora essas afirmações só apareçam na terceira edição do documento, já no ano de 2012, outros documentos demonstravam a preocupação já existente desde a criação da escola. O CERHCB preocupou-se, sendo essa uma grande diferença, com a diversidade cultural, com um projeto que fosse coletivo e, principalmente, na busca por alternativas para uma educação mais eficaz para aqueles alunos que não foram atendidos nas suas escolas de origem.

Outra questão que não pode ser ignorada diz respeito à ideia de recomeço da vida escolar daquele aluno. Como já vimos anteriormente, era comum a utilização da expressão “aqui você é mais”, que além de motivar, procurava dar a dimensão de um novo início, algo como esquecer o passado. No documento “Caderno de Debates”, essa ideia aparece como princípio da escola quando “(...) se propõe a atender jovens, independente [mente] de seu passado escolar, preferencialmente alunos com defasagem (...)” (Caderno de Debates III, 2012, p. 5). Diferentemente de outras escolas, essa se propunha atender aos jovens com histórico de reprovação escolar, procurando discutir as dificuldades dos alunos, evitando rotulá-los como um aluno bom ou ruim. Nas discussões coletivas nas reuniões pedagógicas²² ou em encontros com educadores de outras instituições, leituras e mesmo experimentações foram constantes. Encontramos registros que vários cursos de licenciatura da UFJF desenvolveram atividades de estágio nessa escola. Devemos considerar que a localização da escola, na região central da cidade, pode ter contribuído para esse fato; porém, não deve ser ignorado o fato de que a escola estava aberta para receber esses futuros profissionais e se empenhava para que eles contribuíssem com a proposta que se construía. Foram essas parcerias, principalmente com o curso de Pedagogia, que permitiram um trabalho diferenciado para a prática do letramento dos alunos, já que “muitas vezes, por não saber lidar com o aluno em situação rudimentar de alfabetização, o professor das séries finais do Ensino Fundamental o excluí do processo de ensino-aprendizagem” (BARROSO,2015, p.13). Esse trabalho foi incorporado a uma ação do CERHCB, denominado “Programa de Acompanhamento Escolar”.

²²As reuniões pedagógicas nas escolas municipais de Juiz de Fora estão previstas na Lei nº 11.169, de 22 de junho de 2006, que estabelece sua remuneração, através de um pagamento adicional, a todo quadro do magistério. Foram regulamentadas pelo DECRETO Nº 8985, de 1º de setembro de 2006, que institui a obrigatoriedade de comparecimento e define seus objetivos de planejamento e avaliação do processo educativo. São realizadas em dias que não coincidam com o período das 5 (cinco) horas extraclasse, remuneradas para cada professor, e devem ser realizadas mensalmente, durante o ano letivo, em período de recesso escolar, num total de 42 (quarenta e duas) horas anuais.

Uma das queixas mais comuns que recebemos dos professores que atendem alunos das classes mais baixas é a falta de compromisso desses alunos com a escola. Apenas como exemplo, podemos citar a entrevista de uma professora para uma emissora local no Dia do Professor, que aponta como uma das dificuldades da profissão é ter que conviver com alunos que não estão comprometidos com a escola²³. Na entrevista, a professora diz que “batalha por meninos mais bem estruturados, mais bem colocados na vida, a gente tem encontrado famílias completamente desestruturadas, (...) a gente é professor, é psicólogo, assistente social”. Percebe-se aqui certo incômodo com a forma com que esses alunos e suas famílias se relacionam com a escola, esperando deles um maior comprometimento, ou seja, que sejam “merecedores” da escola. Esses alunos incomodam o professor, já que não criam vínculo, não trazem materiais, ficam fora da sala de aula, reclamam das condições em que vivem etc.

Quando analisamos o perfil dos alunos do CERHCB, essa demanda também aparece com alguma constância e fica constatado no documento da escola denominado “Caderno de Debates II” que expõe:

Identificamos que muitos deles não demonstravam estar minimamente acostumados com as rotinas escolares, isto é, desconheciam a necessidade de material escolar pessoal, hábitos de estudo e eram descompromissados com as atividades. Ao entrarmos em contato com as famílias, percebemos que as mesmas muitas vezes não apresentavam as condições esperadas para suprir essas necessidades, por motivos vários e que nós já exaustivamente discutimos em nossos encontros. (Caderno de Debates II, 2011, p.02)

Uma das ações implementadas na escola, na tentativa de acolher esse aluno, está descrita no mesmo documento, recebendo a denominação de Programa de Acompanhamento Escolar (PAE) assim descrito:

Buscando oferecer uma solução para esse problema criamos o *Programa de Acompanhamento Escolar*: a adoção de uma série de medidas que buscam levar o adolescente a experimentar uma nova vivência no ambiente escolar e a partir daí vá mudando gradativamente seu comportamento em relação aos estudos. Iniciamos esse trabalho em agosto de 2010 a partir de dados fornecidos pelos professores através dos quais identificamos os alunos que apresentavam esse perfil, e esses passaram a ser "acompanhados". (Caderno de Debates II, 2011, p. 02 – itálico do original)

²³<http://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/mgtv-ledicao/videos/t/edicoes/v/professoras-mostram-rotina-diaria-enfrentada-na-sala-de-aula-em-juiz-de-fora/2890133/> Acesso em 09.jan.2017.

É importante perceber que a escola se posicionou contrária à culpabilidade do aluno, bem como a de evitar o discurso de que a socialização e a formação de competências sociais²⁴ são de responsabilidade apenas da família. Laura Rossi e Marcelo Burgos (2014) indicam, a partir de uma pesquisa em escolas da periferia da cidade do Rio de Janeiro, que as famílias mantêm elevadas expectativas, não só do papel da escola na ascensão social, como também como meio para uma formação cívica capaz de ampliar o acesso de seus filhos à cultura e à cidade. Com um discurso inverso, os “professores que reclamam que o sistema empurra a responsabilidade da família para a escola”, demonstram um comportamento de fugir à responsabilidade pelo possível fracasso desse aluno.

Esses autores, nessa mesma pesquisa, apontam de forma bem esclarecedora que há uma resistência dos professores em compreender que quando se trata de alunos de famílias pobres, o trabalho docente não deve se restringir ao mero ato de ensinar os conteúdos, mas necessita sim educar esse aluno para o ambiente escolar, pois só assim irá favorecê-lo a obter sucesso escolar:

Se houve um ponto de forte convergência dos profissionais da escola foi em torno dessa recusa a assumir responsabilidades pela educação dos estudantes, no que entendem ser uma transferência do trabalho que deveria ser basicamente familiar. Portanto, podemos aventar a hipótese de que esse seria o aspecto do senso comum escolar mais resistente à mudança, o que denota a dificuldade dos profissionais da escola em compreender as interdependências existentes entre o trabalho de ensinar e o de educar, bem como de entender o papel da escola na formação do cidadão. No fundo, essa questão remete à noção de "educabilidade" formulada por Néstor López (2005), entendida como um conjunto de disposições necessárias para que o estudante participe do jogo escolar, que pressupõe um trabalho permanente de ajuste entre o conjunto de recursos que a escola exige para que cada criança possa ser educada, e a capacidade de atender a essa exigência por parte das famílias. (ROSSI e BURGOS, 2014, p. 67)

Era de se esperar que muitos alunos do CERHCB não apresentassem hábitos simples da vida escolar, como assistir às aulas, registrar os conteúdos em cadernos, ter material escolar, entre outros. Essa escola não culpabilizou o aluno nem a família por esse comportamento, ao contrário, criou um programa que procurava motivar e fazer com que esse jovem experimentasse uma nova experiência escolar, pois, segundo LÓPEZ (2005):

²⁴ Segundo DEL PRETTE, Z, & DEL PRETTE (2009), competência social é a capacidade do indivíduo (autoavaliada ou avaliada por outros) em apresentar um desempenho que garanta, simultaneamente: a) a consecução dos objetivos de uma situação interpessoal; b) a manutenção ou melhoria de sua relação com o interlocutor, incluindo-se aí a busca de equilíbrio do poder e das trocas nessas relações; c) a manutenção ou melhoria da autoestima, e d) a manutenção ou ampliação dos direitos humanos socialmente reconhecidos.

La adquisición de estas aptitudes resulta de una permanente exposición a situaciones transformadoras, entre las que adquieren centralidad el tiempo real de interacción con sus adultos de referencia, de permanencia en ámbitos en los que se dialoga, de exposición a determinados consumos culturales de habituación a una cotidianeidad pautada por determinadas normas y valores, etc²⁵. (LÓPEZ, 2005, p. 84)

Como resultado dessa ação, encontramos mais uma vez nos Cadernos de Debates indicações de resultados positivos, além de indicativos que a Escola também considerava as questões da assistência social e da saúde daqueles alunos; porém, começamos a perceber que existiam dificuldades quanto a sua operacionalização ocasionadas pela burocracia pública que será tratada nos capítulos seguintes desta pesquisa.

Nas reuniões pedagógicas dos meses de setembro e outubro, os professores relataram terem constatado uma melhora significativa no comportamento da maioria desses alunos. Entretanto, a partir de meados de outubro até o final do ano, o programa apresentou algumas dificuldades que prejudicaram o seu bom funcionamento. Entre as dificuldades podemos destacar a falta de profissional responsável pela coordenação do programa, excesso de atividades extracurriculares e a falta de espaço físico para atendimento individualizado do aluno, embora tenhamos avançado nos atendimentos pertinentes à saúde e assistência social dos adolescentes. (Caderno de Debates II, 2011, p.2)

No entanto, é importante observar que o estreitamento dos laços com profissionais da UFJF se concretiza de forma mais conviva quando é efetivada a parceria com o “Observatório da Educação”. No mesmo ano de criação do CERHCB, um grupo de professores da UFJF iniciou um projeto de pesquisa multidisciplinar na área de Educação, vinculado ao Programa Observatório da Educação, resultado da parceria entre Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC). Esse grupo de pesquisa, nomeado Equidade, Políticas e Financiamento da Educação Pública, formado por pesquisadores das áreas de Educação, Ciências Sociais e Economia, apresentava como proposta a análise da evolução da Educação Básica no Brasil a partir dos indicadores de fluxo e proficiência, além de procurar investigar quais fatores relacionados à gestão escolar, à relação com os alunos e

²⁵A aquisição destas habilidades resulta de uma permanente exposição às situações transformadoras, entre elas a de interação (a principal), em tempo real, com os adultos de sua referência, a de permanência em ambientes em que se dialoga e a de exposição a determinados consumos culturais de hábitos cotidianos pautados por determinadas normas e valores etc. (Livre tradução do autor)

às metodologias de ensino poderiam contribuir na construção de uma escola eficaz. Segundo matéria veiculada na Revista A3 da UFJF, uma das questões apresentadas dizia respeito aos fatores que influenciam escolas, dentro de uma mesma rede de ensino, a apresentarem resultados distintos e, às vezes, muito diferentes. Foi então, procurando identificar esses fatores que o grupo de pesquisa se propôs a observar casos que destoavam dos índices levantados.

Neste momento, o grupo foi apresentado ao projeto piloto, desenvolvido em Juiz de Fora (MG), chamado Centro Educacional de Referência Herval da Cruz Braz. A experiência inovadora desenvolvida no colégio, cujos resultados eram surpreendentes, sobretudo levando-se em consideração o perfil dos alunos, chamou a atenção de pesquisadores. Segundo Magrone, que também é pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), as pesquisas investigam fatores associados ao desempenho, à aprendizagem e ao fluxo escolar. “É fundamental investigar como escolas dentro de uma mesma rede podem apresentar resultados tão diferentes. (Revista A3, 2016. P. 21)

Mesmo antes das pesquisas do observatório, sempre foi proposta da escola o incentivo a novos pesquisadores e a formação de novos profissionais da educação. Embora nos dois primeiros documentos, que nortearam as ações do CERHCB, denominados Caderno de Debate I e II, essa intenção não se mostrasse clara, na sua terceira edição, no ano de 2012, encontramos como um dos princípios ali elencado, que:

“O CERHCB é uma instituição que busca participar ativamente do avanço e dos debates relativos à educação, sendo por vocação um local de acolhimento de jovens educadores e pesquisadores.” (Caderno de Debates III, 2012, p. 6).

A ampliação da parceria com a UFJF chegou ao curso de Medicina quando se buscou novas alternativas para tratar da temática da sexualidade, muito comum nas escolas que atendem alunos adolescentes. Muitas escolas acabam por fazer opções de palestras e dinâmicas que em nada ou muito pouco contribui para a educação sexual de nossos jovens, por serem, às vezes, muito teóricas ou com uma linguagem distante da realidade dos alunos. A partir da parceria com a UFJF, por meio do Professor Dr. Márcio Alves²⁶ e do grupo de dança Ekilíbrio, o CERHCB procurou buscar uma alternativa para esse tema que contasse

²⁶ Marcio José Martins Alves é professor da Universidade Federal de Juiz, graduado em Medicina pela UFJF, mestre em Engenharia Biomédica pela UFRJ e doutor em Saúde Coletiva pela UERJ. Na graduação, atua na discussão do conceito ampliado de saúde e na gestão da clínica; na pós-graduação atua nas residências médica e multiprofissional em APS, e nos programas *stricto sensu* em Saúde Coletiva.

com uma linguagem mais conhecida dos alunos e que fosse ao mesmo tempo divertida. Esses parceiros, a partir de um trabalho já existente, então propuseram:

[...] trabalhar as temáticas através da linguagem da dança contemporânea no Centro Educacional Herval da Cruz Braz, (...) [e] acoplar ações educativas de prevenção da gravidez ao espetáculo; avaliar a efetividade das ações educativas, através de pesquisa avaliativa; promover ações educativas com os pais dos alunos e os profissionais de saúde da rede de Atenção Primária que atendem a estes alunos; implantar as "oficinas corpo e movimento" para professores e alunos envolvidos. (...) A peça "Maria ou João?" e a "E Agora?" foram criadas a partir de estudos em sala de aula, de depoimentos de especialistas, dos próprios alunos e de outros adolescentes, misturando dança e teatro. (...) buscando uma conscientização satisfatória. Sexualidade, diferenças entre gêneros, causas e consequências de uma gravidez não planejada, foram assuntos trabalhados (...) respeitando as diferenças culturais dos alunos, preocupando-se em eliminar tabus, e orientar para o mundo do qual fazem parte. A interação dos alunos de medicina com o grupo tem propiciado discussões com os bailarinos, sob orientação do coordenador do projeto e dos professores da Ekilibrio, (...). O projeto desenvolveu em 2010 e 2011 algumas ações, como aulas de dança contemporânea para os acadêmicos, pesquisa nas temáticas sugeridas pelos adolescentes, como sexualidade, aborto, métodos contraceptivos, DSTs etc. A ação educativa abordará as temáticas que emergirem das conversas espontâneas entre a plateia, os bailarinos e os alunos de medicina. (...) [o] "espetáculo" se realizará a partir de encontros com os professores e diretores do Centro Herval, para que haja uma sintonia entre o espetáculo e os conteúdos abordados em sala de aula. (...) o projeto tomou corpo, ao incorporar outros objetivos educacionais do Centro Herval. Em linhas gerais, o projeto desenvolverá além das ações educativas que decorrem da apresentação de dança.

No mês de agosto de 2010, foram realizados, na cidade de Juiz de Fora, os Jogos Pan Americanos Escolares. Mesmo tendo pouco tempo disponibilizado aos professores de Educação Física nas dependências do SESC/JF, os alunos foram incentivados a participar das provas classificatórias, sendo quatro jovens da escola classificados para as provas de atletismo. Na competição, os resultados foram bastante significativos. Na prova de 400 metros rasos, uma aluna conquistou a 5ª colocação. No salto em distância, um aluno conquistou a 4ª colocação. Já na prova de revezamento medley, a escola contou com a participação de dois alunos que conquistaram medalha de bronze. Porém, o mais marcante foi o comprometimento de toda a escola com o evento e o incentivo à prática esportiva a todos os alunos. Nos dias de competição, um grupo de alunos, acompanhados por professores, foi conhecer as dependências da Faculdade de Educação Física e Desportos da UFJF, além de acompanhar as competições dos colegas. Uma aluna relata esse momento quando perguntada sobre o que a marcou nos dois anos em que esteve no CERHCB:

(...) dos jogos pan-americanos que eu participei, eu acho que se eu tivesse no outro colégio eu não ia ter a oportunidade. O que eu mais gostei foi a paciência dos professores, porque a gente não é fácil. Ah! Os amigos.

Diante dos resultados apontados pelas pesquisas do CAEd, pelo perfil dos alunos e pelas características da escola, é notório que vários aspectos tornaram essa escola eficaz. A cultura escolar encontrada nessa instituição, considerando a experiência vivida, em especial no seu cotidiano, mostra que a preocupação com a construção de um novo formato de escola, estando presente em várias ações motivadoras, indiscutivelmente, proporcionou uma mudança na dinâmica escolar e, conseqüentemente, no comportamento dos profissionais que nela trabalharam, proporcionando um ambiente favorável ao aprendizado e contribuindo para a permanência desses alunos na escola.

Por fim, são os resultados obtidos na promoção desses jovens que abonam a eficácia dessa escola. Tomando por base os índices do final do ano de 2011, momento da promoção para o Ensino Médio da primeira turma, nota-se um significativo resultado. Dos alunos convidados a ingressarem na escola, 313 efetivaram a matrícula, mas 41 deles, ou seja, 13% retornaram às escolas de origem nos primeiros meses ou em nenhum momento compareceram à escola. Dos 272 alunos que frequentaram a instituição, 37 não obtiveram resultados suficientes para a promoção ao Ensino Médio, por infrequência ou evasão, ou ainda, no caso de 3 deles, por necessidade de um tempo maior para a recuperação da defasagem apresentada. Portanto, foram promovidos para o Ensino Médio e encaminhados para a matrícula nas escolas da rede estadual, 235 alunos, ou seja, 86,3% daqueles que frequentaram o CERHCB.

3 - CAPÍTULO 2 – O CENTRO HERVAL: A ESCOLA QUE ACEITOU O DESAFIO

“ ... pois minha Escola está uma maravilha. Tudo quanto é tralha eu mandei para o Herval. ”²⁷

Na primeira reunião mensal de diretores que participei, enquanto diretor do Centro Educacional, no ano de sua criação, quando houve uma pausa para o café, a diretora de uma das unidades que tiveram alunos transferidos para a escola aqui estudada, quis saber como estava o comportamento dos alunos recém-chegados ao novo ambiente escolar. Ao escutar que a adaptação estava sendo lenta e gradual e que demandava um grande empenho de todos os profissionais envolvidos, respondeu que sua escola estava uma maravilha, ou seja, bem melhor sem aqueles alunos que foram transferidos, deixando claro que aqueles alunos, egressos daquela escola e que agora estavam no Herval, eram de fato indesejados no estabelecimento originário, os rotulando pejorativamente de “tralha”. De forma provocativa, respondi que no CERHCB não havia chegado nenhuma tralha, apenas gente. Naquele momento, notei que essa professora percebeu seu ato falho²⁸ e, imediatamente, tentou se justificar. O que chamou minha atenção, nessa sua justificativa, foi o fato de que tal professora, que naquele momento ocupava a função de diretora, não apresentava um discurso conservador ou de exclusão, muito pelo contrário, afirmou reconhecer que aquele aluno era apenas vítima da exclusão social promovida pela sociedade e que a escola poderia ter falhado com aqueles alunos transferidos por não estimulá-los a desenvolver o potencial de cada um.

Não é intenção deste trabalho de fazer qualquer tipo de análise sobre o perfil político ou ideológico dos professores da Rede Municipal de Juiz de Fora, nem sobre sua formação ou sua atuação junto à sociedade. Porém, quero considerar que essa professora ilustra bem o discurso presente na educação, nas escolas de periferia, não só de Juiz de Fora, mas também do Brasil. Os profissionais da educação idealizam um aluno a partir das suas referências construídas pela sua história, ou seja, conforme Bourdieu, a partir do *habitus* construído nas relações sociais, que se estabelecem no interior das instituições de formação e atuação dos docentes. No interior de tais instituições, uma cultura própria desenvolve-se como produto da história da própria instituição e orienta as práticas individuais e coletivas. Além disso, Bourdieu indica que as condições materiais e culturais, características da classe social e a da

²⁷Fala de uma profissional da Educação dita no intervalo para o café em uma reunião de Diretores da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, em Março de 2010.

²⁸Conceito descrito por Freud em *Psicologia da Vida Cotidiana* (1901) caracterizado por um equívoco da fala ou memória que revela um desejo do inconsciente.

incidência dessas condições de existência nos contextos sociais, vão mediar a construção do *habitus* que possui uma dimensão inconsciente para o agente, uma vez que o indivíduo não detém a significação da pluralidade de seus comportamentos e nem os princípios que estão na origem da produção de seus esquemas de pensamentos, classificação e organização da realidade social.

Sendo assim, os profissionais da educação, tanto de escolas públicas quanto privadas, possuem uma disposição, produto da influência dos valores liberais. Eles definem o sentido das relações sociais, resultado das relações de força entre as classes e frações de classe social. A partir de tal disposição, os professores são levados a idealizar um “modelo” de escola e, conseqüentemente, a produzir um aluno idealizado. As características desse aluno idealizado, mesmo para os profissionais que partem de uma trajetória mais progressista, que por sua vez, redigem, concordam e tentam realizar a inserção dos projetos políticos pedagógicos das escolas, trabalhando com a incorporação de objetivos de formar cidadãos conscientes e plenos, ainda esbarram no problema de uma idealização dos estudantes.

Várias escolas, compreendendo a importância da formação de um cidadão pleno e consciente, de respeito às diferenças, enumeram em seus projetos político-pedagógicos, itens que pretendem tratar essas questões do ponto de vista teórico. Todavia, na prática, manifesta-se o desejo de trabalhar em uma escola que os alunos estudam, façam as tarefas de casa, tenham apoio da família nos estudos, permaneçam em silêncio dentro da sala de aula e obedeçam às normas impostas pela instituição, pois só assim, irão “merecer” um futuro melhor.

Os profissionais da escola vão incorporando esses valores e essa maneira de pensar, sem questionamentos, pois no meio em que trabalham esse pensamento está presente e impregnado, seja nas conversas, nas reuniões, na dinâmica da sala de aula, na organização curricular e da própria escola. Está presente também nas premiações e nas punições, valoriza-se o “bom” aluno na visão dessa premissa e pune-se o “mau” aluno. A pesquisadora Lorena Freitas aponta no seu trabalho:

É assim que se constitui uma rede de informações entre todos os agentes da escola a respeito de cada aluno, seja por meio das reuniões de conselho de turma, seja por meio das conversas informais do dia a dia. Assim vai se criando uma espécie de currículo que se adere como um estigma ao aluno, fonte de práticas que determinam e são determinadas por esse estigma. Tal rede de informações faz parte da vida institucional corriqueira da escola, e é graças a ela que os professores podem conhecer e já classificar os alunos antes mesmo de travarem relações diretas com eles. (FREITAS, 2016, p.338)

Não se preocupando com as causas que determinam as dificuldades dos alunos, os profissionais da instituição escolar preocupam-se mais em puni-los por seu baixo rendimento, seja com notas baixas ou mesmo priorizando aqueles que estão mais próximos do padrão estabelecido. A desatenção, a desobediência, as faltas ou a indisciplina recebem ainda punições mais explícitas, como suspensão ou redução das atividades mais prazerosas da escola, como recreios ou passeios fora do ambiente escolar, ou mesmo a intervenção direta na disciplina de Educação Física, quando os estudantes são impedidos de frequentar as aulas por não terem o comportamento educacionalmente legítimo. A Educação Física é geralmente considerada pelos estudantes como a “melhor aula”²⁹. O que se esquece ou não se considera no processo de formação dos profissionais de educação é que:

Apenas os sujeitos que tiveram uma socialização capaz de desenvolver neles uma identificação afetiva com o conhecimento, concentração para os estudos, disciplina, autocontrole e capacidade de pautar suas ações no presente a partir de um planejamento racional do futuro são capazes de incorporar conhecimento para se inserir no mundo do trabalho qualificado e ser úteis e produtivos à sociedade. O sujeito “digno” é aquele que incorporou essas características que são fundamentais para a reprodução do sistema capitalista e que, por isso, passa a receber toda valorização e reconhecimento social. Os indivíduos que não se enquadram nesses princípios são desvalorizados perante os olhos de toda a sociedade, marginalizados e condenados a uma posição de cidadão de segunda classe, “ralé”, inúteis aos objetivos da sociedade. (FREITAS, 2016, p.333)

Dessa forma, aqueles que não se enquadram no perfil desejado, mas antes, são aqueles pertencentes à ralé e, portanto, não receberam da família ou do meio social as condições ou o treinamento para se adequar à escola como essa se apresenta, vão, na visão voluntária ou involuntariamente conservadora de muitos educadores, atrapalhar o “bom” andamento das aulas. São os considerados indisciplinados, pois tiram notas baixas ou não veem sentido na escola, são abandonados pelo sistema educacional e, mesmo antes de qualquer avaliação, são reconhecidos como fracassados. Esses alunos devem, então, se juntar aos seus iguais, que, aqui no caso estudado, devem ir para o CERHCB, já que a Secretaria de Educação do município, ao estabelecer os critérios de seleção dos alunos que poderiam se transferir para essa escola acabou reunindo num só espaço alunos com esse perfil indesejado, ou seja, os “alunos problemas” da Rede Municipal.

²⁹ Ao longo de minha trajetória docente em escolas públicas de periferia, deparei-me em algumas situações com esse tipo de punição aos estudantes.

Portanto, pesquisar o CERHCB é, antes de tudo, compreender que estamos estudando uma escola que se propôs atender a um determinado grupo de alunos: aquele indesejado nas escolas, vítima da má-fé institucional e excluído pelo sistema escolar. Esse grupo de alunos, conforme relatamos no capítulo anterior, é originário de uma determinada classe social, das camadas mais pobres da sociedade ou, como aponta SOUZA (2016), não são reconhecidos como cidadãos plenos. São os que possuem uma subcidadania, pois a sociedade não os quer por perto e a escola trata como empecilhos para o bom andamento do cotidiano escolar. Para a compreensão desses aspectos, é importante atentar-se para o conservadorismo que permeia a escola ou o meio social na qual está inserida.

De acordo com Bourdieu (1992), a ação pedagógica não se realiza independentemente das relações de força da sociedade, mas dissimula a existência dessas mesmas relações que estão na base de seu reconhecimento e legitimação, reproduzindo por seu intermédio, os interesses materiais e simbólicos das classes dominantes, sendo sua capacidade de imposição e legitimação de um arbitrário cultural, a expressão do poder dessas classes. Vários aspectos da imposição e legitimação desse arbitrário cultural manifestam-se nas práticas pedagógicas de vários professores, que se formam nessa sociedade conservadora e, portanto, carregam esses aprendizados para as suas ações docentes.

Assim, é importante observar que a escola reproduz o conservadorismo da sociedade brasileira que se manifesta em vários campos. Atualmente, acompanhamos uma grande empreitada que privilegia cada vez mais as classes dominantes, encontrando apoio dos meios de comunicação e do Estado, para cercear liberdades e exterminar pobres nas periferias. A mídia de massa valoriza impulsos conservadores criados no interior da sociedade, como a “Escola Sem Partido” e uma infinidade de outras manifestações de cunho conservador, ou ainda na defesa das instituições que primam por privilegiar as elites, enquanto a “ralé”, que a elas não têm acesso, torna-se um problema para as instituições que constroem suas narrativas na culpabilização.

2.1 – O conservadorismo da educação brasileira

Em um texto publicado em 1988, a professora Maria do Carmo C. de Souza aponta que a mídia de massa no Brasil constrói um discurso de desconfiança da política, colocando em risco a democracia. Exerce então, uma grande influência na construção de um discurso denominado pela autora de “*system blame*” (culpa do sistema, na tradução literal), que brota

nos momentos de crise política ou rupturas do processo democrático, como a que acabamos de descrever. Para (SOUZA, 1988)

A intervenção da imprensa, rádio e televisão no processo político brasileiro requer um estudo linguístico sistemático sobre o "discurso adversário" em relação à democracia, expresso pelos meios de comunicação. Parece-nos, contudo, possível dizer - dada sua importância na formação da opinião pública - que seu poder se amplia num contexto como o atual, de tensão e de sucessão vertiginosa de eventos aparentemente contraditórios - que os meios de comunicação têm tido uma participação extremamente acentuada na extensão do processo de *system blame*. (Souza, 1988, pp. 586-589).

A citação acima, distante quase 30 anos da atualidade, é bastante significativa. Traz a discussão para a educação e transpõe suas significações a respeito do que se difunde sobre a educação pública. A partir disso, encontramos manchetes de grande destaque a respeito do comportamento dos estudantes: casos de agressão e violência no interior das escolas, culpabilização dos estudantes no processo de reprovação, precarização das escolas, bem como de destruição do patrimônio escolar.

Parece haver também um pensamento nas escolas públicas que não há maneiras de modificar a escola. A escola é assim e o aluno não quer nada. Portanto, como professor não se pode fazer nada. Esse discurso reforça a má fé institucional. Afora o discurso de culpabilização dos estudantes, no interior das escolas, também se faz presente a justificativa de que a "culpa é do sistema", criando uma falsa sensação de isenção em relação ao que não pode ser cobrado ou modificado, algo que não se percebe e, portanto, nada se faz a respeito para a melhoria das escolas.

A escola que presenciamos no Brasil é uma escola concebida para atender determinado público, que não inclui os pobres. Esses pobres são obrigados a estudar em uma escola que não considera suas especificidades de classe social, ou seja, eles entram na escola em condições desiguais e a meritocracia impede, em sua maioria, que essa parcela da população tenha sucesso escolar. Os currículos são construídos e disseminados privilegiando essa matriz que atende às classes sociais que têm acesso aos bens culturais da sociedade burguesa, colocando "para fora" todos aqueles que não conseguem assimilar seu processo de construção. O senso comum predominante tende a atribuir a culpa ao sistema e, em última instância, acaba por culpabilizar o aluno. Ao não se enxergar no que há por trás da situação, esquecendo-se a classe social, há um privilégio do indivíduo, o que em última instância significa negar-se a pensar em uma escola para aquela classe, transformando esse aluno em "culpado" por seu fracasso.

Considerando as afirmações de Bourdieu (2007a), esse comportamento é frequente e tende a encontrar ressonância entre os professores de maneira geral, que por seu turno, possuem um *ethos*³⁰ e em sua prática acreditam que os alunos das escolas públicas de periferia possam reunir as mesmas atitudes deles (professores) em relação ao futuro e se comportarem da mesma maneira em relação aos estudos e com a escola.

Outros autores também ajudam a entender como o discurso conservador meritocrático das escolas se torna hegemônico. Elisabeth Noelle-Neumann (1993), quando desenvolve a teoria da “espiral do silêncio”, afirma que os homens, por natureza, receiam o isolamento social. Sendo assim, tendem a não expressar sua opinião publicamente, quando existe a possibilidade de rejeição, objeções ou desdém, ao mesmo tempo em que, quando seguro que a opinião é aceita pelo grupo, a tendência é expressá-la com convicção. Assim, quanto mais se escuta sobre determinado ponto de vista, mais se reforça a ideia de isolamento por parte daqueles que defendem a opinião contrária. Segundo a autora, quando esse processo ocorre em situações em que há um componente moral forte, as mídias de massa exercem uma forte influência da “Espiral do Silêncio”, aumentando o medo de admitir publicamente aquilo que seria contrário ao veiculado nos meios de comunicação.

Assim, nem sempre o ponto de vista mais forte é o defendido pela maioria da população naquele momento, mas acaba por exercer influência no processo de escolha. A “Opinião Pública” serve como instrumento de controle social, mas também de coesão social. Tal proposição de Noelle-Neumann pode ser aferida em relação aos discursos a respeito da educação e indisciplina dos estudantes nas escolas. Os meios de comunicação constantemente estão recheados de matérias jornalísticas ou de opinião que, ao dar destaque às dificuldades dos professores, à violência ou à indisciplina, analisam os eventos de forma a culpabilizar os jovens pobres, sem considerarem a origem social, os horizontes obliterados e o modelo educacional vivenciado por esses estudantes.

Podemos apontar assim que no CERHCB essa espiral do silêncio foi quebrada, quando se reuniu, por seleção, um grupo de professores que pensavam a educação de forma diferente. Dessa forma, a discussão ressonante desses profissionais, de alguma maneira,

³⁰ De acordo com o autor, *ethos* “é a atitude com relação ao futuro, ... outra coisa além da interiorização do futuro objetivo que se faz presente e se impõe progressivamente a todos os membros de uma mesma classe através da experiência dos sucessos e das derrotas” (p.49). Também descreve que, para tal, “seria necessário descrever a lógica do processo de interiorização ao final do qual as oportunidades objetivas se encontram transformadas em esperanças ou desesperanças subjetivas. Essa dimensão fundamental do *ethos* de classe, que é a atitude com relação ao futuro, seria, com efeito, outra coisa além da interiorização do futuro objetivo que se faz presente e se impõe progressivamente a todos os membros de uma mesma classe através da experiência dos sucessos e das derrotas?” (BOURDIEU, 2007, p. 49)

quebrou o silêncio de cerceamento e esquecimento dessa demanda latente em atender estudantes da “ralé”.

A afirmação de que as “tralhas”, como se referiu a professora citada na epígrafe deste capítulo, foram enviadas para o Herval, gerou certo desconforto e foi para a direção e para os profissionais, como uma provocação positiva, na medida em que a escola desempenhava um trabalho que rompia com o consensual a respeito da educação.

Bourdieu aponta na mesma direção: as pessoas são influenciadas pela opinião do grupo social e essa opinião pode ser forjada de forma arquitetada:

Assim, numa experiência psicológica, faz-se um certo número de pessoas enunciar opinião sobre o comprimento comparado de dois pedaços de ferro iguais. Conchava-se com nove entre dez pessoas para dizerem que os pedaços de ferro não são totalmente iguais. Pergunta-se de novo e a décima começa a dizer que acreditava que eram iguais no início, mas que, de fato, não são totalmente iguais, etc. A situação na qual se constitui a opinião, em particular nas situações de *crise*, é desse tipo; isto significa que as pessoas estão diante de opiniões constituídas, de opiniões sustentadas por grupos, opiniões entre as quais é preciso escolher porque é preciso escolher entre grupos. Este é o princípio do *efeito 'de politização* que a crise produz: preciso escolher entre grupos que se definem politicamente e definir cada vez mais tomadas de posição em função de princípios explicitamente políticos. (BOURDIEU, 1980. p. 147)

Pretendemos demonstrar que esses argumentos vazios ou mesmo sem nenhum embasamento são na verdade apenas uma repetição do que é visto e ouvido nos meios de comunicação de massa, reproduzindo aquilo que se considera a opinião da maioria das pessoas. As universidades, mesmo quando alguns de seus professores têm um discurso de rompimento com esse esvaziamento, via de regra, reproduzem uma formação profissional também pautada, de alguma maneira, na meritocracia e no afastamento dos estudantes considerados inaptos.

Seria bastante simples portanto, transferir em um primeiro momento a responsabilidade para os professores do ensino fundamental ou para os professores universitários, responsáveis pela formação da sociedade, em última instância, de acordo com o modelo educacional brasileiro. Todavia, há de se considerar os fatores ideológicos que permeiam toda a formação educacional brasileira e seu atrelamento ao modelo burguês vigente, esse sim, somado ao Estado, responsáveis em última instância por essa situação.

Para compreendermos os mecanismos movimentados durante o processo de formação de professores, é importante recorrermos às explicações sobre o desenvolvimento da burguesia brasileira e da classe média, atrasadas e tardias. Amplos setores das classes médias

cumprem historicamente o papel de reverberar em grande medida o discurso nacionalista ou o radical, com sentido de defesa da ordem burguesa. Do ponto de vista empírico, a sétima economia do mundo não poderia subsistir a partir de uma produção baseada especialmente nas relações de dependência pessoal, na grande propriedade da terra por hereditariedade e na produção baseada em métodos pré-modernos. Porém, boa parte de nossas classes médias e altas não tem uma consciência burguesa, isto é, não admitem na prática que todos são iguais perante a lei, merecem ter chances iguais de ascensão social e devem ter uma vida digna. Comportam-se de uma maneira pré-moderna ou pré-burguesa em relação a amplos setores da população que são vistos como “nascidos para servir”. A própria ideia de subcidadania é construída a partir de tais considerações. Recorrendo a Fernandes (2006) vemos que:

No caso brasileiro, as ameaças à hegemonia burguesa nunca chegaram a ser decisivas e sempre foram exageradas pelos grupos oligárquicos, como um expediente de manipulação conservadora do “radicalismo” ou do “nacionalismo” das classes médias e dos setores industrialistas. Doutro lado, como indicamos ainda há pouco, as tendências autocráticas e reacionárias da burguesia faziam parte do seu próprio estilo de atuação histórica. O modo pelo qual se constituiu a dominação burguesa e a parte que nela tomaram a concepção da “velha” e da “nova” oligarquia, converteram a burguesia em uma força social naturalmente ultraconservadora e reacionária. (p. 250)

Retomamos então à questão da formação de professores, pois percebe-se uma ideologia moldada a partir das concepções burguesas que impregnam a vida social. Dessa forma, o recurso à exclusão de estudantes torna-se uma prática recorrente e facilmente aceita no interior das escolas. Tal postura remete à violência simbólica da qual lançamos mão para a compreensão da realidade escolar.

O conceito de violência simbólica desenvolvido por Bourdieu (1989) mostra o procedimento por meio do qual o grupo economicamente e culturalmente dominante impõe aos dominados sua cultura, ou seja, um sistema cultural, portanto simbólico, arbitrário. Exibe ainda que há a imposição de uma determinada realidade cultural, que favorece os interesses dos dominantes por meio da afirmação da legitimidade de seus valores. Essa cultura acaba por se impor perante a sociedade, aparecendo como natural e consensual. Portanto, o sistema simbólico de uma determinada cultura é, na verdade, uma construção social que atende a interesses da dominação, e sua manutenção é fundamental para a perpetuação das relações sociais de dominação existentes na sociedade. A partir da interiorização e da naturalização dos arbitrários culturais pela sociedade, a violência simbólica se expressa como “legítima”, isso porque a violência não aparece como violência, mas como cultura legítima que expressa

as relações de força na sociedade, facilitando sua reprodução por intermédio das representações naturalizadas das hierarquias sociais. Assim, os “sistemas simbólicos” cumprem a função de assegurar a dominação, como aponta Bourdieu:

E enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a “domesticação dos dominados”. (BOURDIEU, 1989, p11)

Nessa obra, que é dedicada à definição do “Poder Simbólico”, Bourdieu avalia a arte, a religião, a língua, a ciência etc como estruturas estruturantes, designadas como *modus operandi*³¹, expressão utilizada para designar uma maneira de agir seguindo sempre os mesmos procedimentos, ou seja, seguindo padrões análogos. O poder simbólico é, então, um poder de construção da realidade que tende ao fortalecimento e legitimação de uma ordem estabelecida, ocasionando uma espécie de conformismo ou uma concepção homogênea que torna possível a concordância. Em suas palavras, “a objetividade do sentido do mundo define-se pela concordância das subjetividades estruturantes (senso = consenso)”. (BOURDIEU, 1989, p.8). Assim, a cultura da classe dominante incorporada pela sociedade contribui para o seu fortalecimento, ao mesmo tempo em que integra seus membros e os distingue dos demais. Reconhecendo que as relações de comunicação são sempre relações de poder e dependem, conforme o mesmo autor, do capital material ou simbólico acumulados pelos agentes sociais, a escola aparece como uma forma importante de violência simbólica, pois legitima a dominação existente na sociedade de classes. Em função disso, a classe dominada não se opõe aos dominadores por não perceber a exploração e a dominação, portanto, consideram a situação como natural e inevitável.

Nas explicações da sociedade brasileira, o mito da cordialidade do povo brasileiro ainda é muito presente, o que faz das classes populares invisíveis nessa discussão ou quando discutidas, mal compreendidas. Para Souza (2016), essa incompreensão prevalece no discurso tanto daqueles que se norteiam por uma proposição liberal ou neoliberal, quanto daqueles próximos ao marxismo, por considerarem a questão da desigualdade social apenas associada à renda econômica. Obviamente, essa questão é a mais importante na compreensão da desigualdade, porém, ao privilegiá-la, colocam-se em desvantagem os fatores emocionais,

³¹Expressão em latim que significa "modo de operação", utilizada para designar uma maneira de agir, operar ou executar uma atividade seguindo sempre os mesmos procedimentos.

morais e afetivos, ou seja, separando os fatores psicossociais da condição socioeconômica comete-se o vício de desconsiderar fatores importantes no comportamento e conformação das classes.

Heranças emocionais e afetivas, aprendidas no interior da família e do meio social, são compartilhadas desde o nascimento. Faz parte dessa herança também o que se espera do futuro, ou seja, o destino no mercado de trabalho e na sua escolaridade. Quando nos referimos à classe social mais pobre, embora a educação seja algo importante e valorizado, a preocupação em ganhar dinheiro para o sustento é mais forte e muitos jovens acabam abandonando a escola para trabalhar por necessidade. Isso é aprendido no grupo, pois a necessidade da sobrevivência está “batendo à porta”. Algumas dessas heranças invisíveis, em relação à vida escolar, só serão incorporadas ao modo de vida de crianças e jovens de classe média ou alta, pois nesse meio social, além de estarem acostumados a ver seus pares se dedicando à leitura, visita a museus, filmes, teatro, entre outras atividades culturais, convivem com uma economia de afetos que os ensina a associar o bom desempenho escolar com a elevação da identificação afetiva com os pais. Porém, aqueles que necessitam lutar pela sobrevivência vão conviver com familiares, priorizando sempre a economia de recursos. Portanto, cultivar valores como disciplina, autocontrole, capacidade de concentração e dedicação à vida escolar adquire importância estratégica para que a classe dos vencedores confirme o seu sucesso. Por outro lado, tomar essa socialização como sendo distribuída universalmente entre todos os alunos é não compreender as diferentes origens sociais e suas influências na formação dos mesmos.

A esse processo de interiorização do lugar ocupado na sociedade, Bourdieu denomina de *ethos* de classe. O autor se baseia em um dos principais teóricos da psicologia de grupo, Kurt Lewin, que influencia a psicologia dinâmica, compreendendo o indivíduo e levando sempre em conta seu contexto de vida, considerando a conjuntura em que vive. Dois conceitos construídos por Lewin (1975) nos ajudam a entender como as aspirações dos indivíduos são diferentes a partir do seu entorno, ou seja, segundo suas condições sociais e o meio em que vivem. O primeiro deles, denominado por ele de “espaço vital”, consiste no universo do psicológico ou como na linguagem da psicologia da Gestalt: o todo da realidade psicológica, pois aqui se encontra a totalidade dos fatos *possíveis*, capazes de determinar o comportamento do indivíduo, justificando seu comportamento concreto. O segundo diz respeito à “teoria de campo”. De acordo com Lewin, são as forças do ambiente que levam indivíduos diferentes a se comportarem de forma distintas frente ao mesmo estímulo. A influência que essas forças vão provocar no comportamento do indivíduo está relacionada às

necessidades, atitudes, sentimentos e expectativas de cada um. Assim, para Lewin, o comportamento do indivíduo é fruto do que ocorre em seu meio social, e esse meio social é a soma total dos comportamentos ocorridos e coexistentes. Esses comportamentos ocorrem de forma dinâmica e interativa, de maneira que cada comportamento influencia e é influenciado pelos outros e pelo todo. Portanto, é assim que no campo psicológico o indivíduo ajusta e modifica seu modo de ver e entender a sociedade. Nesse sentido, Bourdieu afirma:

Os psicólogos observam que o nível de aspirações dos indivíduos determina, em grande parte, em referência as probabilidades (intuitivamente estimadas através dos sucessos ou das derrotas anteriores) de atingir o alvo visado: “Aquele que vence”, escreve Lewin, “situa seu próximo alvo um pouco (mas não muito) acima de seu último êxito. Assim, ele eleva gradualmente seu nível de aspiração (...). Aquele que malogra, por outro lado, pode ter duas reações diferentes: ele pode situar seu alvo muito baixo, frequentemente aquém de seu êxito passado (...), ou então ele situa seu alvo acima das suas possibilidades”. Vê-se, com clareza, que segundo um processo circular, “um moral baixo engendra uma perspectiva temporal ruim, que por sua vez, engendra um moral ainda mais baixo; enquanto que um moral elevado não somente suscita alvos elevados, mas ainda tem oportunidades de criar situações de progresso capazes de conduzir a um moral ainda melhor”. (BOURDIEU, 2007a, p. 49/50)

Concordando com Bourdieu e analisando mais de perto a sociedade brasileira, para Souza (2016), as elites ocupam um lugar na sociedade que privilegia o capital econômico, já a classe média se detém prioritariamente no capital cultural. Porém, o que constitui a classe social oprimida, empobrecida e condenada ao fracasso, chamada por ele provocativamente de “ralé”, ou mesmo a classe trabalhadora, aqueles denominados por esse autor de “batalhadores”, é a sua carência de capital econômico e capital cultural. Essa distinção definirá, de forma categórica, o sucesso ou o fracasso tanto na escola como no mercado de trabalho no futuro, pois esses últimos não possuem os pressupostos forjados por uma sociedade excludente que impõe um determinado modelo inatingível à população mais pobre, desprovida de capital econômico, com dificuldade em adquirir capital cultural, já que não possui o acesso a eventos culturais, mínimos que sejam, à leitura, a uma cultura familiar que associa sucesso escolar com uma economia de afetos dos pais. Assim, segundo Souza (2010), “a visão economicista ‘universaliza’ os pressupostos da classe média para todas as ‘classes inferiores’ como se as condições de vida dessas classes fossem as mesmas” (p. 24).

É dessa maneira que em nossa sociedade tudo é feito para se esconder que existe uma diferente preparação dos indivíduos para a competição social, desde seu nascimento, na infância e no convívio na coletividade, até chegar a sua formação escolar. Afinal, entende-se

como “justo” que os indivíduos tenham as mesmas chances para o sucesso, que dependeria do mérito individual de cada um. Assim, o senso comum da sociedade brasileira afirma que é possível superar as barreiras da desigualdade social, independentemente da origem étnica ou social. No entanto, essa justificativa baseada na “meritocracia” depende da ocultação de que não se reconheça a desigualdade de oportunidades. A meritocracia ajusta-se ao falso ideal de igualdade de oportunidades, importante para as sociedades capitalistas e para corroborar as práticas liberais. Essa visão foi explicitada pela revolução francesa (1789), no art. 6º da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão³². Esse princípio, incorporado ao senso comum, é na verdade um instrumento ideológico que, na prática, justifica as desigualdades de oportunidades.

No sistema educacional, o senso comum estabelece um modelo de aluno, aquele que se interessa pelo conteúdo dado, faz as tarefas, gosta de ler, tem habilidade em cálculos básicos, conhece minimamente a cultura de outros países, tem informação sobre os acontecimentos da atualidade etc. Esse modelo é forjado pelos valores da classe média, mesmo estando distante destes valores por outras razões, o aluno da periferia vai ter uma grande dificuldade em se identificar com eles, como já descrevemos. O sistema educacional funciona então, como um mecanismo de reprodução da estratificação existente na sociedade, encobrendo os cruéis fatores sociais e subjetivos que condicionam o êxito escolar.

Na escola brasileira da atualidade só se leva em conta o desempenho curricular do aluno, suas notas e seu rendimento, sendo premiado ou punido, dependendo do entendimento daqueles que têm o poder de avaliá-los. Afinal, é “justo” que o aluno que tem um bom rendimento, segundo o julgamento da escola, ou seja, boas notas e/ou um comportamento “adequado”, seja considerado mais produtivo e mais “esforçado” que aquele que não atingiu os níveis esperados de proficiência. Assim, é mais “justo” também que esse aluno tenha mais prestígio entre os professores e tenha suas dúvidas tratadas com mais atenção.

O senso comum apresenta-se exibindo uma lógica conservadora, incapaz de perceber a necessidade de se considerar as pré-condições socioculturais dos indivíduos, desconsiderando a existência de determinantes sociais e econômicos para o sucesso individual, responsabilizando apenas o indivíduo pelo seu fracasso. Além disso, legitima essa dominação, que de modo “natural” fará com que a exploração apareça como uma relação

³²Art. 6º. A lei é a expressão da vontade geral. Todos os cidadãos têm o direito de concorrer, pessoalmente ou através de mandatários, para a sua formação. Ela deve ser a mesma para todos, seja para proteger, seja para punir. Todos os cidadãos são iguais aos seus olhos e igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade e sem outra distinção que não seja a das suas virtudes e dos seus talentos.

legítima aos olhos das diferentes classes sociais. As empresas privadas e o Estado justificam os salários pelo mérito. Concursos públicos ou exames de seleção aprovam aqueles que têm melhores resultados. Até mesmo nas seleções para o ingresso nas universidades brasileiras, os jovens que pleiteiam uma vaga são submetidos a exames que procuram valorizar aqueles que durante a vida escolar conseguiram obter desempenho mais "virtuoso". Mesmo quando é instituído um sistema mais republicano, como o sistema de cotas, continua existindo um pensamento conservador, muito forte dentro das universidades, de que essa política irá comprometer a qualidade do ensino. Discurso esse perverso e conservador, mas que é compartilhado, em larga escala, por alunos e professores.

Portanto, pretendemos mostrar que a opção escolar meritocrática presente nas nossas instituições não atenta para as condições sociais para haver sucesso escolar dos alunos oriundos das camadas populares. A escola pública universaliza-se a partir dos pressupostos da escola para a classe média e, por isso, não encontra correspondência entre aquilo que pretende e aquilo que seus alunos esperam dela. Não se trata de apontar como o único problema da escola pública o distanciamento das experiências do seu público, mas sim de uma observação de que o rompimento com o pensamento meritocrático na escola pública é um caminho para que um projeto escolar de fato cumpra a sua função de diminuir a diferença de oportunidade, de forma mais democrática e com qualidade.

O principal exemplo de abandono político e social está na classe social que Jessé de Souza chama provocativamente de "Ralé". Esse grupo em que se encontram os "fracassados" se caracteriza por abrigar os mais pobres na escala social. Aqui se encontra, como pode ser verificado na obra de Jessé, a empregada doméstica, catadores de lixo, prostitutas, trabalhadores braçais sem qualquer qualificação, pequenos traficantes de drogas entre outros trabalhadores do mercado informal que apresentam em comum uma origem na mais baixa condição social, bem como um destino preestabelecido. São vistos pelo senso comum como os perdedores, pois mesmo sendo vítimas do abandono político, acabam sendo culpabilizados pela sociedade meritocrática, conforme apontado anteriormente, que se justifica pela falsa ideia da existência da igualdade de oportunidades, cuja base argumentativa repousa na ideia arraigada nos meios educacionais de que todo indivíduo reuniria as mesmas condições de ter um bom desempenho escolar, independentemente do modo como se dá a gestão familiar da escolaridade dos filhos. Assim, acabam utilizando o falso argumento da falta de esforço ou da falta de dedicação ou da falta de vontade.

Desse modo, esse grupo também introjeta o fracasso como inevitável, desconhecendo ser vítima do abandono do Estado. Esse grupo carrega consigo a culpa pelo

fracasso, já que estão muito bem inseridos numa sociedade ideologicamente estruturada para que desconheçam serem vítimas do abandono social, conforme aponta Souza:

O ponto principal para que essa ideologia funcione é conseguir separar o indivíduo da sociedade. Nesse sentido, toda determinação social que constrói indivíduos fadados ao sucesso ou ao fracasso tem que ser cuidadosamente silenciada. É isso que permite que se possam culpar os pobres pelo próprio fracasso. (2016, p. 51/52)

Portanto, para entender a sociedade brasileira contemporânea é preciso fugir um pouco das interpretações da cordialidade do povo brasileiro ou mesmo de um campo mecânico de interpretação economicista que despreza os fatores externos ao campo econômico. Essa última faz análises importantes sobre a sociedade naquilo que permeia os indivíduos participantes da sociedade produtiva; porém, segundo Jessé Souza, não é suficiente para explicar a sociedade brasileira atual. A precariedade econômica de parte da sociedade brasileira é de fato importante para sua compreensão, mas é importante deixar claro que a falta de oportunidade da parcela empobrecida não acontece devido apenas à falta dos recursos econômicos. Existe toda uma maneira de se comportar, característica desse grupo social, decorrente da ausência de capital econômico que precede um baixo capital cultural, que se manifesta em comportamentos específicos dessa classe, não valorizados pela escola burguesa, mas tão apreciados pela classe média, como já apontamos anteriormente.

A constante afirmação da inferioridade desse grupo, tratado por Souza (2016), está presente em vários campos, basta um olhar minimamente atento para identificá-la. Nos meios de comunicação de massa, nas escolas e universidades, a discriminação, o preconceito e o racismo reforçam a desigualdade de oportunidades que é reafirmada toda vez que são pensadas políticas públicas que desconsideram os obstáculos materiais e simbólicos como limites do “esforço individual” dos que não aprenderam socialmente o caminho do sucesso por meio do autocontrole, da autodisciplina, da prospecção de vida e do controle do tempo. As poucas políticas apresentadas com esse caráter são submetidas a uma crítica feroz por parte daqueles que tem bem guardadas as chaves do sucesso para manter ou ascender à condição social das elites que atribuem a esses desprivilegiados responsabilidades inexistentes, que são inseridas artificialmente, com o objetivo de justificar seu ódio de classe.

A esse respeito, um exemplo ilustrativo ocorreu nas manifestações de rua que antecederam a votação do impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Nas entrevistas com alguns participantes de alta renda em uma manifestação em favor do impeachment, em vídeos

produzidos pela rede Jornalistas Livres³³, era recorrente o desprezo pelos programas de políticas compensatórias do governo federal, como o “Bolsa Família” e a política de cotas³⁴ em universidades. Quando conferimos o perfil socioeconômico dos participantes desse movimento na pesquisa aplicada pelo Instituto Datafolha, vinculado ao Grupo do Jornal Folha da Manhã (Folha de São Paulo), podemos constatar que se trata do grupo pertencente aos extratos privilegiados da sociedade, que não depende dessas políticas públicas para o ingresso nas universidades, nem do programa de transferência direta de renda, direcionado a superar a situação de vulnerabilidade e pobreza de diversas famílias brasileiras, conforme o resultado da referida pesquisa abaixo:

Faziam parte da PEA (População Economicamente Ativa) 82% dos que foram à avenida, com destaque para assalariados registrados (31%), autônomos regulares (12%) e empresários (12%). Entre os 18% que não faziam parte da população economicamente ativa, destacaram-se os aposentados (11%). Declararam-se da cor branca 77%, e os demais declararam ser pardos (15%), pretos (4%) e amarelos (3%). (...) em relação à renda mensal familiar, 14% disseram obter um ganho de até 3 salários mínimos por mês, 17%, de 3 a 5 salários, 26%, de 5 a 10 salários, e 37%, mais de 10 salários.³⁵

Essa mesma tentativa de inferiorização das camadas pobres também se repete nas programações de televisão, jornais e revistas. Porém, quando falamos dos grandes meios de comunicação, que entram todos os dias nas casas de milhões de brasileiros sem pedir permissão, essa distorção da realidade não é nada desavisada. Essa adota claramente uma abordagem liberal-conservadora, interessada na reprodução da desigualdade econômica, cultural e social. Como exemplo, basta observarmos como a mídia procura desviar nossa atenção para a violência espetacular (espetáculo da violência, casos notáveis, com culpabilização da vítima via de regra), procurando encobrir as causas efetivas da violência (o que provoca tais casos, como a desigualdade social, o machismo, a misoginia, por exemplo), bem como a violência simbólica presente na sociedade atual, conforme Jessé Souza esclarece:

³³Cf: Com perfil de alta renda, manifestantes defendem o fim do Bolsa Família e das cotas no Brasil (VÍDEO). Disponível em http://www.brasilpost.com.br/2016/03/14/perfil-manifestantes-13-de-marco_n_9457850.html. Acesso em 14.mai.2016

³⁴Refere-se à Lei nº 12.711/2012 que estabelece reserva de vagas para negros, pardos ou indígenas, para a população com renda per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e para alunos egressos do ensino médio, em escolas públicas, em instituições federais de ensino.

³⁵Maior manifestação política da história de SP reúne 500 mil na Paulista <http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2016/03/1749713-maior-manifestacao-politica-da-historia-de-sp-reune-500-mil-na-paulista.shtml>. Acesso em 20.jun.2016.

Essa “cegueira” não é inocente. Ao isolar o foco de toda atenção na violência espetacular, produzem-se todas as condições objetivas para a continuação da violência muda e silenciosa de várias dezenas de milhões de brasileiros, e, no limite, de toda a sociedade brasileira cuja dinâmica é estruturada de fio a pavio por essa gigantesca desigualdade, invisível tanto política quanto analiticamente. (SOUZA. 2016. P. 115)

Assim, é essencial perceber essa classe social como um conjunto de pessoas assolado pela desestruturação familiar, pela naturalização do abuso sexual em todos os níveis, pela violência policial, pela violência institucional, pela insegurança em todos os níveis, pelo analfabetismo funcional, pela má formação escolar e do trabalho, pelo preconceito, além de toda sua invisibilidade, porque tornam invisíveis os fatores que a provocam, mas dão visibilidade às suas conseqüências. Essa percepção é necessária a fim de proporcionar um efeito crítico para o desenvolvimento de políticas públicas acertadas para esse setor da sociedade, tanto evocado e pouco percebido nas suas particularidades.

A chocante desigualdade social que criou entre nós duas categorias de pessoas, as que são consideradas como tal e as que são invisíveis, manifesta-se de diversas formas em nossa sociedade, inclusive no tocante à formulação de muitas de nossas políticas públicas. Considerando que a interpretação do Brasil está ainda muito vinculada à tese do patrimonialismo estatal, conceito cunhado a partir de uma determinada “interpretação do Brasil” que rotula e atribui determinadas características aos brasileiros, estabelecendo uma identidade de cordialidade ao conceito vazio de “povo brasileiro”, podemos afirmar que a criação dessa identidade em torno do “mito da brasilidade” amplamente aceita é fruto de interpretações da realidade brasileira de cientistas políticos e intelectuais, cujas ideias estão articuladas com interesses econômicos e políticos.

Jessé Souza aponta que Sérgio Buarque de Holanda e outros autores contemporâneos, como Raymundo Faoro, Simon Schwartzman, Fernando Henrique Cardoso e Roberto Da Matta se alinham na perspectiva que idealiza os EUA como o lugar das pessoas incorruptíveis e confiáveis, além de associar essas virtudes estadunidenses ao mercado, justificando a aceitação do liberalismo.

Esse modelo exerce uma grande influência no pensamento daqueles que procuram uma interpretação do Brasil. Para o autor, esses valores da “incorruptibilidade” e “confiabilidade” nas sociedades liberais, associando essas virtudes ao mercado, conforme aceitam diversos autores, são inexistentes, mesmo na nação símbolo do capitalismo, que também como nós convive cotidianamente com as fraudes e a corrupção, exemplificando que os bancos americanos “maquiam balanços, falseiam relatórios e avaliações”, sempre

priorizando as operações financeiras rentáveis e o lucro. Essa falácia então, se incorpora do ponto de vista ideológico aos pressupostos das relações internacionais, a fim de explicar a dominação econômica e política dos EUA sobre o resto do mundo. A fragilidade do Estado brasileiro, corrupto e patrimonialista, interfere nas relações econômicas com o resto do mundo, diminuindo sua competitividade e fragilizando-o frente às grandes nações capitalistas.

Para uma parte dos brasileiros prevalece ainda a ideia de que as elites são superiores culturalmente às classes populares, que seriam incapazes de atingir o nível esperado de cultura. Dessa forma, a explicação do fracasso escolar se dá pela falta de vontade, falta de atenção e todas as demais explicações possíveis já exemplificadas em páginas anteriores, prevalecendo no senso comum que a responsabilidade pelo “atraso” está nas classes menos favorecidas, sem levar em conta que a população mais pobre sempre foi vítima da opressão e da violência, mas é invisível ao Estado nas garantias básica de sobrevivência.

Sendo assim, como nos últimos anos, muito se falou em um “Brasil bem-sucedido”, resultante da ascensão de uma “nova classe média”, que por sua vez foi definida mais uma vez tão somente pela elevação do consumo interno. Em virtude disso, estaríamos finalmente mais perto do “primeiro mundo”, visto que se pretende que acreditemos na indemonstrável tese de que a maioria da população brasileira pertence à classe média. Tal crescimento, que se traduziu no aumento do consumo interno, não chegou perto de se traduzir em uma melhoria substantiva das condições sociais, inclusive as escolares, com resultados que superassem todo o atraso histórico que a parcela atendida pelo CERHCB, por exemplo, esteve submetida.

Souza (2010) também critica esse pensamento. Para ele, esse novo grupo ascendente, denominado por ele de “batalhadores”, assemelha-se mais a uma classe trabalhadora formada no pós-fordismo que se viu obrigada a reinventar-se, mesmo sem direitos e garantias sociais. É inegável que o crescimento do potencial de consumo se verifica, mas se verifica mais pelo extremo esforço pessoal, pelo sacrifício familiar e diversos sofrimentos que são silenciados pelo discurso da vitória pessoal. Portanto, não se podem considerar os “batalhadores” como pertencendo a uma classe média apenas pelo pequeno aumento do seu potencial de consumo e renda. Essa percepção desconsidera que esses trabalhadores continuam a sofrer com o preconceito de classe resultante do processo de dominação do capitalismo e que seu modo de vida se distancia bastante daquele valorizado pela chamada “classe média”.

Além disso, conforme Pierre Bourdieu, o termo “classe média” caracteriza-se pela valorização do “capital cultural”. Se assim for, seria equivocado tratar os batalhadores como tal, já que eles estão muito próximos da parcela da sociedade que é discriminada culturalmente. Isso considerando que dedicam pouco tempo à apropriação de conhecimentos

ou permanecem com a capacidade de pensamento abstrato longe dos hábitos de consumo cultural da denominada classe média tradicional. Mais uma vez, vale lembrar que, segundo esse autor, o fator renda não é o único determinante e essa constatação é evidente na exploração de mão de obra barata em trabalhos corporais, para que a classe média possa dedicar-se a empregos e estudos rentáveis e de prestígio, ao passo que esses “batalhadores” estudaram em escolas públicas, trabalham muitas vezes sem garantias sociais e, quando estudam, frequentam cursos noturnos em faculdades isoladas ou centros de ensino superior privados.

Nesse sentido, a suposta eficácia do CERHCB está relacionada a uma maneira como os alunos foram percebidos:

[...] quando a escola foi criada, ela foi criada para atender alunos que já tinham sido repetentes no sexto ano (...) que tinham sido reprovados três vezes (...) a gente esperava receber alunos com dificuldade de aprendizagem. (...) quando nós recebemos esses 300 alunos iniciais nós percebemos que o problema não era a dificuldade de aprendizagem. Que eram problemas sociais, problemas de referência de escola, problemas de como o aluno via escola. Então o nosso desafio era criar uma escola diferente. E como a gente faz a diferença? É respeitando a cultura, respeitando valores, respeitando aquilo que o aluno traz. Então (...) as escolas que encaminhavam alunos pra gente às vezes diziam: ‘esse aluno é indisciplinado, ele faz bagunça na aula, ele atrapalha a aula’. A questão que a gente coloca lá no Herval é a seguinte: não é querer que o aluno se enquadre em um padrão. É perguntar: O que leva esse aluno a se comportar dessa maneira? E então a partir do momento que você entende esse menino, que você entende porque ele tem aquele comportamento. Você é capaz de fazer intervenções. Então, quer dizer, o trabalho desenvolvido pelas professoras lá na escola (...) é um exemplo do trabalho que a gente faz. De respeitar esses valores, respeitar o que o aluno traz e fazer com que ele se identifique. (...) quando faz esse resgate de valores (...) você coloca o aluno pertencente à escola ele se sente ali naquele espaço como um espaço dele Hoje (...) os nossos ex-alunos visitam a escola regularmente. (...) é isso que move a gente, é querer entender esse menino e respeitar (...) a gente escuta às vezes críticas de que a escola tem muito aluno indisciplinado. Mas a gente quer é esse aluno. Queremos entender esse aluno e fazer desse aluno um indivíduo feliz.³⁶

Nesse debate de ideias, o CERHCB, de alguma maneira, colaborou para desmascarar a violência simbólica e o preconceito das classes no Brasil, que encobre os conflitos principais

³⁶Entrevista dada pelo diretor à rede de Televisão TVE Juiz de Fora, no programa “Mesa de Debates” em 06 de janeiro de 2014, tal entrevista foi realizada pela ocasião da premiação das professoras Bruna Loures e Elisabeth Perotti na 7ª Edição do Prêmio Professores do Brasil, de iniciativa do Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Básica, pelo trabalho desenvolvido na escola, com os estudantes, que resultou no livro “Cultura de Sabores: resgatando valores”, publicado pela Prefeitura de Juiz de Fora através do FADEPE (Fundo de Amparo à Pesquisa na Educação Pública).

Disponível em (https://www.youtube.com/watch?v=focrHDZ9_ms) Acesso em: 20.abr.2017

dessas classes (ralé e batalhadores), também compartilhados pela mídia, poder público, indivíduos e classes sociais dominantes.

Do ponto de vista da organização do Estado em relação à educação, notamos que não existe uma preocupação para que essa situação seja modificada. Observando as práticas do Congresso Nacional, apenas para citar como exemplo, a pesquisadora Rosimar Oliveira (2008) ajuda a compreender o desempenho institucional do Congresso Nacional. O conservadorismo e os interesses de classe dessa instância legislativa não permitem que se leve em conta as pesquisas educacionais e as experiências que comprovadamente apontam para outros caminhos para a educação pública. Não só no Congresso, mas também em outras instâncias de representação executiva ou legislativa, como na Prefeitura de Juiz de Fora, que após a experiência de sucesso discutida no primeiro capítulo desta dissertação, acabou com o projeto inicial do CERHCB.

Em sua pesquisa, Oliveira (2008) tratou das proposições relacionadas à educação no Legislativo Federal entre fevereiro de 1995 e janeiro de 2003. A autora demonstrou que as proposições, aprovadas com autoria dos próprios deputados, não interferem na estrutura das políticas educacionais, mantendo, portanto, a escola na situação em que se encontra. Ou, ao contrário: aquelas com viés estruturante, como por exemplo, a escola de tempo integral, definição de tempo escolar, matrizes curriculares etc, são introduzidas pelo Executivo, que controla mesmo aquelas originadas no Legislativo e aprovadas, tanto à sua tramitação quanto à sua sanção, através dos vetos que interpõe a elas, todos ratificados pelo Congresso Nacional.

Naquele período tratado pela autora tramitaram 545 proposições sobre educação na Câmara dos Deputados. Deste total de proposições, 12 foram apresentadas pelo Executivo e 533 pelo Legislativo. Das últimas, apenas quatro foram transformadas em norma jurídica, enquanto aquelas propostas pelo executivo, metade foram transformadas em norma jurídica. Além disso, a autora procurou demonstrar que essas proposições não se preocupavam em constituir uma agenda para a educação brasileira. Pelo contrário, a educação aparece apenas como um discurso que provavelmente será utilizado nas futuras campanhas eleitorais:

Pretende-se demonstrar que as proposições rejeitadas não chegam a representar uma agenda educacional preterida pelo Poder Legislativo, mas que, no seu conjunto, tais proposições configuram-se mais como uma "anti-agenda", introduzindo matérias no processo legislativo que, caso se transformassem em norma jurídica, promoveriam um caos legislativo na educação nacional. Destaca-se nesse processo, o papel conservador das comissões, que na sua apreciação conclusiva das matérias, atua na preservação do arcabouço normativo vigente, protegendo-o da interferência dos projetos de lei que, ao final, são mais "projetos estatísticos" do que

propriamente propostas substantivas de intervenção nas políticas públicas em educação. (OLIVEIRA, 2008, pp. 141-142.)

Pelo argumento da autora, notamos que não há sequer uma apreciação efetiva das matérias propostas. O legislativo torna-se assim, uma casa pautada pelo executivo, sem independência de poderes, como deveria se esperar de uma república. Ao referir-se à “anti-agenda”, a autora considera que as propostas, se fossem aprovadas, iriam produzir um caos na educação e, portanto, os parlamentares mais preocupados com o cumprimento de seu papel na preservação do *status quo* apresentam propostas apenas com o objetivo de registro estatístico.

Nas proposições sobre financiamento da educação, por exemplo, encontram-se projetos de intervenção na estrutura de financiamento em vigor através da definição de estratégias que, no geral, promovem o repasse de recursos públicos para iniciativa privada, seja através de isenções, concessão de bolsas ou outros benefícios fiscais. São propostas que, para fundamentar-se, desqualificam o ensino público e questionam a eficácia do Estado na garantia do direito à educação. Entretanto, não se consubstanciam em alternativas a esses problemas, mas agravam-no na medida em que retiram recursos da educação pública. (OLIVEIRA, 2008, p. 182).

Com isso, há uma preocupação com os financiamentos da educação relacionados aos interesses econômicos da iniciativa privada, que procuram direcionar dinheiro público para esse setor. Além disso, alguns exemplos de projetos apresentados pelo legislativo, citados pela autora, em nada contribuem para a melhoria da qualidade do ensino. Entre eles, estão os de estabelecer datas comemorativas, definir peso da mochila escolar, alterar o início do ano letivo para depois do carnaval, justificado em defesa de setores ligados ao turismo, e a introdução de novas disciplinas, o que inviabilizaria a escola. A autora ainda aponta que não há qualquer esforço de seus propositores para aprovação dessas matérias, simplesmente rejeitadas pelas comissões “através de pareceres que, no prazo regimental para interposição de recurso, não sofreram qualquer questionamento por parte dos autores e demais parlamentares”. Parece casos explícitos de projetos apresentados para avolumar a pauta legislativa e elevar a média *per capita* de projetos apresentados.

Se pensarmos na atuação do Congresso Nacional e a associarmos ao discurso da imprensa sobre a educação, de maneira geral, constata-se que há uma construção, do ponto de vista legislativo, corroborada pela imprensa, que atende às demandas dos grandes interesses privados que atuam no mercado educacional com fins de obtenção de lucros em detrimento de um trabalho educacional sério e íntegro. Dito de outra forma: enquanto o Congresso atende a uma agenda que se pauta por interesses privados, o senso comum, difundido com apoio da imprensa, auxilia no fortalecimento da cortina de fumaça erguida para impedir que se pense a

educação de forma verdadeiramente pública, ou seja, uma educação capaz de atender a toda a sociedade com a qualidade exigida pela nossa época. A qualidade da educação pública não é levada em consideração. As instituições privadas conseguem ter suas pautas atendidas para realizar seus negócios educacionais, pois o parlamento as representa.

Portanto, notamos um discurso articulado e contundente de exclusão social e preconceito, refletindo diretamente nas escolas públicas. O Centro Herval buscou diversos recursos, ao longo do período aqui examinado, para romper tal estrutura, articulando a atuação dos diversos profissionais de forma a compreender a história, a trajetória, a cultura e o meio social de onde os estudantes vieram, interferindo dessa forma para os alunos alcançarem o sucesso escolar.

No próximo capítulo desta dissertação, ao analisar a postura dos moradores de São Mateus, bairro onde o CERHCB se localizava, teremos a oportunidade de demonstrar como o discurso conservador, repassado e repetido também pelos meios de comunicação, encontrou eco junto à vizinhança.

4 - CAPÍTULO 3 – VOLTE PARA O SEU LAR, VOLTE PARA LÁ

Aqui nessa tribo ninguém quer a sua catequização.
Falamos a sua língua, mas não entendemos o seu sermão
Nós rimos alto, bebemos e falamos palavrão
Mas não sorrimos à toa³⁷

O fragmento da composição acima, sem a pretensão de uma análise musical, leva a uma reflexão da crítica social, feita pelo compositor, à imposição de valores burgueses aos moradores da periferia. O restante da letra refere-se ainda a aspectos que desqualificam a educação, a saúde e a segurança da “Ralé”³⁸. Embora a composição proponha valorizar a resistência da periferia à cultura das classes alta e média tradicional, apropriamos dessa letra de forma invertida como provocação a um comportamento, muito comum em nossa sociedade, principalmente junto aos moradores de bairros centrais em relação àqueles que não se submetem à sua dominação, seja pela cultura letrada ou pela obediência às normas da “boa educação” elitista, bem distantes ou isoladas dos bairros periféricos.

Esse público, indesejado pela sociedade, invisível aos olhos do sistema escolar, originários das camadas mais pobres de uma sociedade que não os reconhece como cidadãos plenos e não os querem por perto, foi aquele que o CERHCB se propôs a atender. Procuramos demonstrar ao longo deste trabalho, que a escola, ao se preparar para receber especificamente alunos que não se adaptaram à escola tradicional, foi eficaz no acolhimento aos estudantes e contribuiu para uma trajetória escolar mais satisfatória. Como já demonstrado nos capítulos anteriores, o bom desempenho da escola está associado, principalmente, a uma equipe de profissionais comprometida com a proposta e a um ambiente escolar favorável, como os espaços físico e social onde eram oferecidas atividades variadas e realizada toda a comunicação com os alunos, capaz de compreender suas diferenças e culturas próprias. Porém, devemos considerar que existia uma disposição essencial do poder público, representado pela Secretaria de Educação, que demonstrava uma vontade política com o projeto dessa escola.

No período de 2010 a 2012, essa tríade (poder público, equipe comprometida e ambiente favorável) se estabelecia de uma forma bastante satisfatória. O poder público estava representado pela secretária de Educação (SE), professora Eleuza Barbosa, doutora em educação pela PUC/RJ, professora da Faculdade de Educação da UFJF, que em sua tese de

³⁷ ANTUNES, Arnaldo. Trecho da música “Volte para o seu lar” do compositor Arnaldo Antunes, gravada inicialmente pela interprete Marisa Monte.

³⁸ Utilizando o conceito de Jessé Souza já abordado anteriormente.

doutoramento reconhece que “o resultado de um estudante pode ser modificado pelo fato de frequentar determinada escola” (Barbosa 2006, p. 23). O comprometimento da professora, que no momento da criação do CERHCB, ocupava o cargo de secretária de Educação, pode ser notado em várias declarações daquele momento. Na página da internet criada pela escola, a secretária registra suas expectativas em relação ao projeto:

(...) a Secretaria de Educação debruçou-se sobre os dados de demanda e atendimento (...) com a finalidade de compreender a sua dinâmica e estabelecer suas ações imediatas. (...) foi criado o Centro Educacional Herval da Cruz Braz, que tem duplo objetivo: garantir que os jovens com mais de três anos de defasagem no 6º ano concluam o Ensino Fundamental regular e criar um espaço de referência para práticas educativas com capacidade de enfrentar o desafio da diversidade, oferecendo, aos alunos, um ensino adequado às suas necessidades. Na base deste trabalho, a esperança em um futuro melhor para estes jovens e a certeza de que todos podem aprender. Com uma equipe competente e motivada, temos certeza de que o Centro Educacional cumprirá seus objetivos: o de ensinar e o de se tornar referência para todo o sistema municipal de ensino em Juiz de Fora.³⁹

Além disso, sua tese de doutoramento discute questões referentes ao “efeito escola” no sucesso escolar dos alunos e a necessidade de um:

(...) esforço de aprofundamento da metodologia com o objetivo de verificar elementos da prática escolar que garantem melhor desempenho dos estudantes tem sido fundamental para identificar as escolas eficazes, permitindo intervenções mais adequadas para reduzir a desigualdade entre as instituições escolares. (BARBOSA, 2006, p. 25)

Como secretária de Educação, Eleuza Barbosa se compromete assim, com novas metodologias na busca de um melhor desempenho dos alunos criando o CERHCB, que de certa forma, estava alinhado com o que defendeu em sua tese de doutoramento. A criação da escola, a composição da equipe gestora e a seleção dos profissionais que ali iriam atuar ocorriam sob sua supervisão como secretária e, conseqüentemente, identificados por sua referência enquanto educadora. Ainda no momento de criação da escola, a seleção dos alunos também foi diretamente influenciada pela sua “intuição de que é necessário respeitar o ritmo próprio dos alunos e utilizar formas adequadas de trabalho com os defasados” (BARBOSA, 2006, p.103). Ao reunir alunos com histórico de repetência no 6º ano, oriundos de várias escolas da Rede Municipal, a escola acabou por agrupá-los de forma homogênea, ou seja,

³⁹<https://hervalbraz.wordpress.com/historia>. Acesso em 19.nov.2016

criou-se uma escola com alunos que possuíam um histórico maior de fracasso na vida escolar. Assim, o projeto criado em sua gestão, apóia sua tese, já que segundo a autora:

(...) a organização de uma turma homogênea, acompanhada de um diagnóstico preciso das dificuldades encontradas pelos alunos, do trabalho de professores mais especializados, de atividades constantes de acompanhamento e de outras intervenções, certamente teria um efeito positivo para os alunos. (BARBOSA, 2006, p. 102)

Assim, devido a esse comprometimento da administração municipal entre os anos de 2010 e 2012, a equipe gestora e de professores da escola conseguiu resistir aos ataques que a escola vinha sofrendo. Foram muitas as reclamações e tentativas de retirada da escola do local de funcionamento. A gestão da escola, juntamente com professores e funcionários, defendeu a permanência da instituição naquele espaço ou em outro próximo à região central, enfrentando diversas manifestações dos moradores do bairro em que se localizava a escola.

Um bom exemplo dessas manifestações dos moradores do bairro pode ser encontrado em uma mensagem enviada por um morador ao formulário “Fale Conosco” do site do SESC, que tivemos acesso, no qual escreve:

Boa tarde. Estou entrando em contato sobre uma escola que o SESC JF abriu em parceria com a Prefeitura de Juiz de Fora. Acontece que os alunos estão transformando a rua em campo de guerra. Moro em um edifício ao lado da "escola" e afirmo que a situação está insustentável. A gritaria é constante durante todo o dia. Quando chegamos na janela somos recebidos com gestos obscenos e palavras de baixo calão. Populares afirmaram que viram, inclusive, faca com um aluno. Eles se amontoam nas entradas dos estabelecimentos comerciais e demais residências. Os moradores estão indignados, apesar de entenderem a função social da "escola" (com aspas mesmo). Aproveito para afirmar que o valor dos imóveis foi drasticamente afetado. Logo o Sesc, que sempre foi respeitado aqui em Juiz de Fora, principalmente no bairro em que é situado, São Mateus, um dos mais nobres e tradicionais da cidade. Peço, encarecidamente, que tomem alguma providência, pois o pior pode acabar acontecendo, se tornando uma verdadeira "guerra de vizinhos". Muito obrigado. (ANEXO IV)

Fazendo uma leitura atenta dessa mensagem eletrônica, encontramos várias manifestações de preconceito que ilustram bem a intolerância e a discriminação às minorias por parte de setores da sociedade. Esse morador, ao afirmar que “*os alunos estão transformando a rua em campo de guerra*”, sem indicar fatos, dias e horários em que supostamente tenha ocorrido algum conflito, deixa claro que nomeia a periferia como inimiga

e que a convivência no mesmo espaço urbano fica então, em suas palavras, uma “*situação insustentável*”.

Podemos ainda destacar o incômodo com o vocabulário, ou mesmo o tom de voz dos adolescentes oriundos de outra classe social, quando generaliza como a “*gritaria constante*” ou “*palavras de baixo calão*”.

Para Bourdieu:

A estrutura do espaço social se manifesta assim, nos contextos mais diversos, sob a forma de oposições espaciais, o espaço habitado (ou apropriado) funcionando como uma espécie de simbolização espontânea do espaço social. Não há espaço, em uma sociedade hierarquizada, que não seja hierarquizado e que não exprima as hierarquias e as distâncias sociais, sob uma forma (mais ou menos) deformada e, sobretudo, dissimulada pelo *efeito de naturalização* que a inscrição durável das realidades sociais no mundo natural acarreta: diferenças produzidas pela lógica histórica podem, assim, parecer surgidas da natureza das coisas (basta pensar na ideia de "fronteira natural"). (BOURDIEU, 1997, P.160)

A fronteira natural, neste caso, está nas projeções espaciais da diferença social entre os moradores de classe média do bairro São Mateus, onde se localizava a escola, com os moradores da periferia desprovidos da “boa” educação elitista.

O tipo de linguagem utilizada, quando se referem aos pobres, também aponta para a desqualificação dos indivíduos pobres. Esses se “*amontoam nas entradas*”, externando aqui a violência que essas pessoas já sofrem no dia a dia. Amontoar, nos principais dicionários de Língua Portuguesa⁴⁰, tem como significado juntar de forma desordenada, e sempre se referindo a coisas e nunca a pessoas. Pessoas reúnem-se, encontram-se ou no máximo se aglomeram, mas amontoar denota descaso com seres humanos. Apenas como reflexão, poderíamos pensar como esse mesmo morador se referiria aos jovens de uma classe mais privilegiada que também se aglomeram na mesma rua, em um tradicional bar da cidade, nos finais de semana e bem próximo à instituição educacional.

Jessé Souza (2016) ajuda na resposta para essa reflexão, quando demonstra como a sociedade funciona, como nesse caso, de acordo com uma maneira de pensar construída afetivamente por herança familiar, ou seja, nos solidarizamos apenas com os destinos e tragédias de nossos companheiros de classe. Assim, para ele:

⁴⁰Como exemplo, podemos citar o Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, disponível para consulta em formato digital em <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/> que traz no verbete amontoar a seguinte definição: pôr em montão; acumular, ajuntar, empilhar. Estar junto em grande quantidade e sem ordem. Acesso em 14.abr.2017.

O que existe aqui são acordos e consensos sociais mudos e subliminares, mas por isso mesmo tanto mais eficazes que articulam como que por meio de fios invisíveis, solidariedades, de um lado, e preconceitos profundos, de outro. (SOUZA, 2016, p.473)

Como a escola estava situada em um bairro de moradores das camadas média e média alta do município e os alunos oriundos de bairros mais pobres e afastados, a indisposição dos habitantes do bairro para com esses alunos aparece inevitavelmente. O valor dos seres humanos é construído socialmente. Basta olhar nos noticiários que notaremos que quando a notícia se refere a pessoas de classes mais privilegiadas essas têm uma identidade, seja pelo seu local de moradia, pela profissão ou por condição social, mas quando se refere aos pobres não têm identidade, não tem nenhuma referência, ou seja, menos gente e, portanto, não se reúnem e sim “amontoam”, como disse o morador citado acima. Porém, quando se trata de apontar culpados pela violência, pelos incômodos, pela má educação, a situação se inverte e são os pobres, moradores das periferias, os responsáveis pela insegurança, pelas depredações ou por qualquer outro incômodo à sociedade “bem-educada”.

Outros dois aspectos importantes ainda podem ser observados nessa reclamação. O primeiro deles sobre como esse morador se refere à escola. Afirma que “os moradores entendem a função social da ‘escola’ (com aspas mesmo)” fazendo questão de destacar que a palavra escola foi colocada entre aspas, ou seja, sugere que não reconhecem a instituição como escola. Essa afirmação indica que para esses moradores de classe média, o modelo de escola é aquele da sua classe social, representado por alunos uniformizados, bem disciplinados, dedicados aos estudos, frequentes às aulas etc.

O segundo aspecto diz respeito à preocupação com o valor do imóvel que, segundo esse morador, “*foi drasticamente afetado*”, ou seja, seu valor caiu. Sem que haja qualquer indicação ou comprovação sobre esse fato, esse morador mostra-se na verdade preocupado com os especuladores imobiliários da cidade que passarão a ter menos lucro. Além disso, julga-se melhor que os moradores da periferia da cidade, já que é morador do bairro “São Mateus, um dos mais nobres e tradicionais da cidade”, e com isso, mostra-se indignado, pois mora na área nobre e a escola o obriga a conviver com pessoas que, na sua visão, comprometem a sua “nobreza”. Para Bourdieu:

(...) o poder sobre o espaço que a posse do capital proporciona se manifesta no espaço físico apropriado sob a forma de uma certa relação entre a estrutura espacial da distribuição dos agentes e a estrutura espacial da distribuição dos bens ou dos serviços, privados ou públicos. (BOURDIEU, 1997, P.160)

O bairro São Mateus em Juiz de Fora se caracteriza por ser um bairro de classe média, próximo à região central, onde os moradores possuem uma renda mensal elevada. Segundo dados do IBGE⁴¹ de 2010, apenas 26,07% dos moradores desse bairro, com 10 anos ou mais de idade, declararam ter um rendimento nominal médio mensal abaixo de três salários mínimos, ao mesmo tempo em que 8,27% do mesmo grupo, declararam uma renda mensal acima de 10 salários mínimos.

O espaço social das cidades é demarcado pelo poder econômico dos habitantes daquele espaço. Para Bourdieu, o espaço habitado (ou apropriado) funciona como uma espécie de marca natural e espontânea do espaço social. Ainda segundo o autor, não há espaço, em uma sociedade hierarquizada, que não seja hierarquizado. A naturalização das distâncias sociais mostra-se então, no espaço habitado que revela a ideia de uma "fronteira natural", como no caso da delimitação da diferença social entre os moradores do bairro São Mateus e dos moradores da periferia, esses últimos alunos da escola. Essa “naturalização”, apontada pelo autor, também é revelada nas relações entre professores e alunos da maioria das escolas municipais de Juiz de Fora. Uma parte considerável desses profissionais, mesmo quando socialmente originários das camadas populares, incorporam valores e comportamentos a partir do contexto social de sua formação, o que os fazem distanciar de seus alunos ao requisitar deles atitudes em relação à escola, considerando que suas origens sociais são incompatíveis para a maioria.

Ainda sobre esse aspecto da relação entre os moradores do entorno da escola e os alunos do Centro Herval, MAGRONE, E.; FURTADO, C. S. V.; MENDONÇA, L. P. (2013) reproduzem um relato de um professor da escola bastante esclarecedor no sentido de entender em que ponto o preconceito de classe se fez presente nessa relação. Diz o professor:

O impacto da chegada do Herval foi sentido de forma avassaladora pela vizinhança da escola. Digo isso, por que morei durante boa parte da minha vida, próximo ao SESC e, por isso, conhecia muitos moradores. Isso talvez fosse o único motivo, que para mim era frustrante, de uma intimidade entre eles para comigo, permitindo que reclamassem da nossa presença com colocações muitas vezes grosseiras e preconceituosas. Observou-se que alguns alunos já haviam também entrado em confronto direto com os vizinhos. O mesmo professor dá o exemplo da fala de um vizinho que dizia: “Esse tipo de gente que vocês estão tentando consertar não tem jeito. Tem que matar esse povo quando nasce, para que os nossos filhos não tenham que conviver com isso”. (Magrone et all. P. 8)

⁴¹ Os dados citados estão disponíveis no endereço <https://sidra.ibge.gov.br/territorio#/N102/3136702019> Acesso em 13abr.2017.

Para Magrone, esse comportamento da vizinhança parece estar em conformidade com a percepção das camadas médias brasileiras a respeito daqueles que estão condenados a uma subcidadania em nosso país. Nesse sentido, os moradores do bairro São Mateus, tradicional bairro de classe média da cidade, se manifestam contrários à localização da escola nesse bairro pois, na visão deles, a presença dos alunos, moradores da periferia, degradam simbolicamente seu local de moradia, como aponta BOURDIEU:

O bairro chique, como um clube baseado na exclusão ativa de pessoas indesejáveis, consagra simbolicamente cada um de seus habitantes, permitindo-lhe participar do capital acumulado pelo conjunto dos residentes: ao contrário, o bairro estigmatizado degrada simbolicamente os que o habitam, e que, em troca, o degradam simbolicamente, porquanto, estando privados de todos os trunfos necessários para participar dos diferentes jogos sociais, eles não têm em comum senão sua comum excomunhão. (BOURDIEU, 1997, p.166)

3.1 - A burocracia contra a Escola Popular de Massa

Com a mudança da administração no ano de 2013, resultado das eleições de 2012, quando o prefeito da administração municipal que criou o CERHCB foi derrotado, as pressões para a retirada da escola do local em que se encontrava começaram a obter resultados. O secretário de Educação da nova administração externou na audiência pública realizada pela Câmara Municipal de Juiz de Fora, em abril de 2014, que o “antigo local onde o projeto Herval funcionava só foi desocupado nessa pressa porque eles chegaram a receber ameaças”⁴². Embora o mesmo não tenha explicitado o autor, ou os autores, da referida “ameaça”, nem o seu teor, podemos concluir que ao fazer tal afirmação o secretário procurava demonstrar que manter o CERHCB naquele endereço seria, de fato, criar problemas para sua gestão. Além disso, podemos inferir que as pressões exercidas pelos moradores do entorno da escola contribuíram para a “pressa” em transferi-la para outro local.

Também naquele mesmo período, as relações com a instituição SESC/MG se tornaram mais limitantes para o desenvolvimento das atividades da escola. Quando a escola foi instalada dentro da instituição, estava claro que existia uma relação de cooperação, conforme apontado no documento interno da escola já citado anteriormente:

⁴² A ata de Audiência Pública realizada no dia 28/04/2014 encontra-se disponível em <http://www.camarajf.mg.gov.br/sal/ata.php?cod=3209>. Acesso em: 20.mar.2017.

Além da área estabelecida para a instalação da escola nos dois prédios anexos com a entrada pela rua Chanceler Oswaldo Aranha, ficou acertado que o uso da quadra poliesportiva, do anfiteatro e do salão Marília de Dirceu será garantido para a realização de nossas atividades, desde que previamente agendados. (Caderno de Debates I, 2010, p.13)

Porém, a partir de meados do ano de 2012, com a mudança da gestão da escola, os espaços dentro das edificações do SESC, como a quadra, salão, teatro entre outros que eram utilizados pelos professores e alunos da escola, bastando um pedido informal e a verificação da sua disponibilidade, passaram a ser burocratizados. Para a utilização desses espaços, precisava ter uma solicitação dos professores ou de algum outro profissional da escola, a assinatura previa de um “CONTRATO DE CESSÃO GRATUITA DE ESPACO” (ANEXO V). Embora o espaço nunca tenha sido negado, essa burocratização já indicava que havia uma vontade de restringir os espaços, antes utilizados em vários momentos para apresentações teatrais, reunião de pais, palestras e até mesmo para atividades de planejamento e desenvolvimento do projeto, como foi o caso de um seminário, realizado no final de 2013, aberto a toda comunidade, que contou com a participação de professores da UFJF, professores de outras escolas municipais, estudantes de licenciaturas entre outros interessados.

Em uma análise do conteúdo desse contrato, observamos que todas as cláusulas que o compõe são juridicamente padronizadas e em muito pouco impediria a utilização do espaço pela escola. Porém, atribuímos a adoção dessa prática ao preconceito, já demonstrado, e a uma forma de intimidação com o objetivo de limitar a presença dos alunos da escola fora da área cedida pela instituição. Essa intimidação e preconceito ficam explícitos na cláusula IV.2 onde se lê que o “cessionário se obriga a manter o imóvel recebido em cessão em perfeito estado de conservação e limpeza”, pressupondo, por ser a única que se encontra em negrito, o risco de algum dano ao patrimônio.

A professora Bruna Barroso, em sua dissertação de mestrado, também faz referência à limitação do espaço imposta pelo SESC/MG e ao comportamento hostil que a escola sofreu nos seus últimos anos em que funcionou naquele local. A professora aponta que:

Durante aquele ano [2013], gestos de hostilidades eram percebidos a todo o momento. Um portão que separava a escola da instituição passou a ser trancado com grossa corrente, ficando o espaço dos alunos cada vez mais restrito. Os horários disponíveis para se usar a área esportiva eram extremamente reduzidos, como por exemplo, de 7 às 8 horas da manhã ou de 12 às 13 da tarde, o que praticamente impedia as aulas de Educação de Física de acontecerem. Reformas no espaço aconteciam durante as aulas: enquanto o professor estava em sua sala de aula com seus alunos, na janela da mesma sala tinha um pedreiro quebrando as paredes. (BARROSO, 2015, p.19)

Ainda para exemplificar como foi a relação do SESC/MG com o CERHCB nos últimos anos de funcionamento nesse espaço, recorro a anotações pessoais, como o caso da quadra poliesportiva já não ser mais disponibilizada e as alternativas se encontravam nos locais que eram oferecidos. Um desses locais foi o espaço em torno da piscina, pois por ser período de inverno não havia frequentadores no local. Numa ocasião, quando chegaram ao vestiário, um aluno chamou o professor de Educação Física e mostrou que um dos chuveiros estava quebrado e proferiu a seguinte frase: “olha professor, o chuveiro já estava quebrado, estou te mostrando, porque depois vão falar que foi a gente”. O professor tentou tranquilizar, dizendo que a administração do SESC já devia saber do estado do chuveiro. Porém, ao término da aula, procurou a direção da escola relatando o ocorrido, incluindo a fala do aluno. Alguns minutos depois, por telefone, o gerente do SESC/MG comunica que havia um chuveiro danificado e que provavelmente deveria ser por algum aluno do CERHCB. Embora esse episódio não tenha sido registrado em nenhum documento oficial, resolvemos relatá-lo por ser relevante em dois aspectos. O primeiro deles por revelar a predisposição da instituição em culpar os alunos do CERHCB por qualquer dano ao patrimônio do SESC/MG. O outro se refere ao fato de que os alunos já percebiam que estavam em um lugar em que eram discriminados.

Ao encerrar o ano letivo de 2013, a escola foi transferida para outro local. O novo local, uma edificação concebida inicialmente para fins residenciais, havia sido adaptada para o funcionamento de um curso preparatório para concursos. As carteiras e o mobiliário eram adequados, porém o espaço interno não atendia às necessidades de uma escola de ensino fundamental. O número de salas de aula era reduzido, apenas quatro, e o espaço destinado a elas era apertado (9m²). Na secretaria, mesmo funcionando em uma sala maior, faltava espaço para todos os arquivos e parte deles era alocado no banheiro já que ali, na versão residencial original, se encontrava a suíte principal. A sala de informática funcionava na maior sala e, mesmo assim, o número de computadores foi reduzido pela metade, além da dificuldade no acesso à internet. Além disso, não possuía espaço para educação física, o local para as refeições não comportava todos os alunos, não existia espaço para atendimento individualizado de alunos, as oficinas de dança, música e teatro foram inviabilizadas, a rádio escolar foi desmontada e a circulação dos alunos pela escola ficou prejudicada. O único espaço de convivência restringia-se a uma grande sala no segundo pavimento que foi utilizado para recreio, atendimento aos alunos pela coordenação e direção, oficinas, atividades coletivas, reuniões pedagógicas entre outras que exigia maior espaço.

Essa nova realidade impactou diretamente na motivação dos alunos. Aquela escola que valorizava a individualidade e a liberdade dos alunos apresentava os primeiros sinais de uma escola tradicional. O laboratório de informática, que antes era disponibilizado aos alunos nos intervalos, agora tinha seu espaço reduzido e não mais comportava a demanda. O espaço fora das salas de aula, importante para a socialização, onde acontecia o “bate papo”, os namoros, onde se podia falar alto e ouvir suas músicas favoritas, e até mesmo esporadicamente, “matar” uma ou outra aula, não existia mais.

A comparação com o ambiente opressor das suas escolas de origem foi inevitável, por mais que fossem os esforços da direção e do corpo docente no sentido de reativar a proposta inicial, a escola se tornava cada vez mais restritiva aos alunos. A professora Bruna Barroso também descreve, em sua dissertação de mestrado, essa mudança e a maneira como os alunos reagiram a ela:

Muitos deles, ao chegarem na primeira semana de aula nessa nova escola se depararam com um total sufocamento: salas apertadíssimas; não havia um espaço para intervalo, apenas uma sala grande onde ficavam sentados em carteiras; no espaço destinado ao refeitório, quando todos os alunos estavam presentes à escola, era necessário que houvesse um revezamento, para acomodá-los durante a refeição. A aula de Educação Física passou a ser dada na minúscula sala de aula, com jogos de tabuleiro. (BARROSO, 2015, p.21)

Do ponto de vista pedagógico, o espaço físico limitado também provocou profundas transformações na concepção inicial do projeto. O reduzido número de salas inviabilizou as salas temáticas. Agora eram os professores que mudavam de sala e não mais os alunos, contribuindo ainda mais para o sentimento de confinamento e de semelhança com suas escolas de origem. Esse fato, também limitou a utilização dos materiais dos laboratórios de Matemática e Ciências da Natureza devido à falta de espaço nas salas. As aulas de Educação Física, quando ministradas, aconteciam em outra escola da rede municipal, distante quase 1km, e por esse motivo, realizadas no contra turno, limitando a participação dos professores dessa disciplina no cotidiano da escola e diminuindo a frequência dos alunos às aulas.

Porém, a maior perda foi no chamado “Programa de Acompanhamento Escolar” descrito no capítulo 1 deste trabalho. Faltava espaço para o atendimento individualizado do aluno, não fazia sentido incentivar sua permanência nas dependências da escola, já que a maioria das oficinas funcionava de forma precária e, principalmente, pela falta de profissionais, ocasionado pelos cortes de pessoal promovido pela Secretaria de Educação, o que será exposto mais adiante nesta pesquisa. A inviabilização dessa ação significou transformar o CERHCB em uma escola que não mais intervinha no sentido de buscar

instrumentos de superação das dificuldades encontradas pelos alunos. Além disso, a redução das oficinas, a ausência de espaços para convivência e lazer prejudicava a construção da identidade escolar e proporcionava um ambiente triste e angustiante. Mais uma vez recorra à dissertação de mestrado da professora Bruna Barroso. A autora, em sua pesquisa, entrevistou oito alunos que faziam parte de um grupo investigado sobre as possíveis razões da cultura de resistência ao ensino de Língua Portuguesa, ao perceber que o seu trabalho sofria interferência do novo espaço escolar. Em uma das questões, ela pergunta qual é a primeira palavra que vem à mente quando o aluno pensava na escola. As respostas demonstram bem como a escola passou a ser percebida e como se tornou um lugar desagradável. Os alunos associavam a escola a um lugar de desânimo, horrível, chato, prisão e até mesmo, um deles escreve “lá vem merda”. (BARROSO, 2015. P23).

Notamos claramente que, com a mudança de endereço, o projeto educacional do CERHCB apresentava sérios riscos de ser destruído. Retomando a ideia inicial do capítulo de um tripé de sustentação (poder público, espaço físico e equipe de profissionais), podemos afirmar que um espaço de construção de referências, naquele momento, não existia mais.

Em fevereiro de 2014, a direção da escola enviou para a Secretaria de Educação do município um memorando (ANEXO VI), informando que houve uma tentativa de “adequar o imóvel alugado a um espaço escolar”, mas o local não atendia plenamente às necessidades da escola. Além da preocupação com o início do ano letivo, nesse documento estavam elencados diversos pontos que dificultavam o funcionamento. Ficava claro nesse documento que o local era inadequado, referindo-se às atividades de Educação Física e práticas esportivas, pois se aguardava, até aquele momento, “a liberação da quadra ao lado”⁴³. Além desses aspectos, ainda eram solicitadas providências a respeito da segurança dos alunos naquele espaço, algumas demandas pedagógicas referentes ao pessoal e aos recursos pedagógicos, como a ligação da internet, importante para os “professores em sala e a plataforma Moodle”. Ainda nesse memorando, nota-se que havia problemas com a própria autorização para o funcionamento da escola naquele endereço. O documento aponta que “fomos informados pelo setor responsável desta secretaria que são necessários alvarás do Corpo de Bombeiros, da Vigilância Sanitária, do Conselho Municipal de Educação e também da Secretaria de Educação para que a referida autorização seja liberada”. Podemos então, perceber que a mudança de endereço não contou com um planejamento mínimo da administração e que a

⁴³ Existia um compromisso verbal do então Secretário de Educação de aluguel de uma quadra abandonada ao lado da escola e que naquele momento era anunciada para aluguel por uma imobiliária.

mudança foi feita mais para retirar a escola do local em que funcionava do que para colocá-la em um local mais adequado.

Quando observamos a resposta que foi enviada pelo então secretário de Educação (ANEXO VII) ao CERHCB, notamos uma falta de disposição em resolver os problemas para que a escola funcionasse plenamente. Esse memorando inicia com a afirmação de que “**todos** os esforços foram empreendidos para assegurar o pleno funcionamento da escola neste início de período letivo” (grifo meu), ou seja, procurava-se implicitamente dizer que nenhuma medida será tomada para resolver a falta de espaço adequado, o que de fato aconteceu. A escola permaneceu no mesmo espaço com todas as limitações impostas ao seu bom funcionamento. Além disso, procurou-se responsabilizar a direção e o corpo docente pela escolha da edificação, quando o documento afirma que “os entraves listados deveriam ter sido discutidos na época da escolha do imóvel, que teve a ciência e a aprovação dessa direção e dos professores”, sendo que essa edificação foi apresentada aos profissionais da escola em dezembro de 2013 como última alternativa, já que o ano de 2014 se aproximava. Podemos observar que o imóvel já havia sido alugado no início de dezembro conforme atos do governo (ANEXO VIII) por iniciativa única da administração municipal.

Ao lado da nova edificação da escola, existia um espaço privado, semelhante a uma quadra poliesportiva abandonada, criando uma grande expectativa de que essa fosse incorporada ao ambiente escolar. A demanda por esse espaço poderia amenizar as limitações físicas da escola, pois ofereceria aos alunos um local para práticas esportivas, aulas de Educação Física e oficinas de dança, teatro e música. Além disso, serviria como área recreativa e de socialização. A resposta dessa solicitação também é negativa, apresentando como justificativa a existência de “débitos por parte do proprietário com a Prefeitura”.

Por fim, ainda sobre esse memorando, destacamos a resposta dada pelo secretário de Educação, quando a direção da escola levantava que a própria SE alertou sobre o registro da escola e vistoria do corpo de bombeiros. Como resposta, o secretário de Educação ameaça que, caso houvesse algum impedimento, a escola poderia ser desativada, ou seja, deixando claro que não havia qualquer preocupação em alugar um imóvel que de fato fosse apropriado ao funcionamento da escola. A administração municipal apresentava os primeiros sinais de má-fé institucional que Lorena Freitas aponta:

Quando falamos de má-fé institucional, estamos nos referindo a um padrão de ação institucional que se articula tanto no nível do Estado, através dos planejamentos e das decisões quanto à alocação de recursos, quanto no nível do micropoder, quer dizer, no nível das relações de poder cotidianas entre os

indivíduos que, dependendo do lugar que ocupam na hierarquia social, podem mobilizar de forma diferente os recursos materiais e simbólicos que as instituições oferecem. (FREITAS, 2016, p. 340)

Para a autora, a ação institucional que ocorre no âmbito das relações de micropoder, ou seja, das relações dos operadores da instituição escolar e seus alunos, podem mobilizar de forma diferente os recursos materiais e simbólicos que as instituições oferecem (p.346). No caso do CERHCB, essas relações fugiam do senso comum. Os professores, diferentemente das outras escolas, cumpriam parte da sua carga horária fora da grade curricular obrigatória, se aproximavam dos alunos, atenuando de certa forma, a posição na hierarquia social.

O fato de a escola em questão apresentar esse modelo de atendimento diferenciado aos alunos fugia aos padrões da rede municipal e era preciso “enquadrá-la” no modelo da rede municipal. Em novembro de 2013, a SE envia ao CERHCB o prognóstico para 2014 (ANEXO IX). Nesse documento a Secretaria de Educação externa seu incômodo com a singularidade do CERHCB. Alguns pontos desse documento apontam para uma perspectiva de desmonte do projeto construído. Já no cabeçalho percebemos que a escola passou a ser de responsabilidade da Supervisão da Educação de Jovens e Adultos. Não é objeto deste trabalho analisar as concepções de tal modalidade de educação, porém o projeto e as intervenções da escola nunca se pautaram nessa modalidade de ensino, mas sim no atendimento a jovens que cursavam o ensino regular e apresentavam dificuldades de adaptação ao ambiente escolar tradicional. No parágrafo introdutório do documento, os responsáveis afirmam que ao analisarem o quadro de previsão da escola detectaram a necessidade de algumas adequações, ou seja, de modificações na proposta pedagógica. Essas “a fim de que a escola se **enquadre**, de fato, à regulamentação legal da rede municipal (resolução 025/2008)⁴⁴ e possa compor de maneira **uniforme** o trabalho em rede” (grifos meus). Essa resolução, que estabelece as normas para o funcionamento das escolas da rede municipal, dispõe sobre tempo escolar, número mínimo de alunos por turma, disciplinas obrigatórias entre outros assuntos que colaboram com o modelo de escola meritocrática. Querer que o CERHCB enquadre-se e uniformize-se com o restante da rede é, na verdade, desconstruir a proposta que buscou um novo modelo escolar voltado para as camadas mais vulneráveis da sociedade.

No mesmo documento, percebemos a intenção da Secretaria de Educação de redução da equipe de profissionais, ao mesmo tempo, que propõe que a escola atenda um número de alunos comportado pelo espaço físico que viria a ser oferecido no ano de 2014. Assim,

⁴⁴ Essa resolução estabelece normas para organização e funcionamento das escolas municipais e foi publicada em 05/12/2008. Disponível em http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000030703. Acesso em 20.dez.2016.

segundo a SE, “a escola precisa portanto, adequar sua proposta, organizando os módulos em 50 minutos, com 5 aulas diárias e a formação das turmas com 20 alunos cada”. Essas orientações dadas por esses administradores municipais estão alinhadas com a preservação do atual estado da educação que, mesmo afirmando reconhecer “proposta diferenciada do Herval”, insiste que essa escola deve receber um “tratamento equânime” com o restante da rede, ou seja, querem conter gastos, já que esses alunos “não se esforçaram o suficiente” para obter sucesso. Reduzir o número de professores sem reduzir o número de alunos significava reduzir custos, pois aumentava o tempo do professor dentro de sala de aula e, conseqüentemente, diminuía o tempo para atendimento individualizado dos alunos.

Ainda no final desse documento fazem uma afirmação contraditória que demonstra bem essa intenção de desmonte. Afirmam que são “conscientes das peculiaridades do Herval”, porém trata como “uma exceção” a autorização para que a escola utilizasse “3/2 [duas ou três] aulas para cada disciplina” para reuniões e continuidade dos projetos em parceria com a Universidade. Ao definir o número de aulas que seriam utilizadas para reuniões e projetos, a SE evidencia um procedimento burocrático que, mesmo sabendo que esse número de aulas era tratado de modo diferenciado na escola, de fato inviabilizaria o atendimento aos alunos, caso não fosse assegurado.

Após várias reuniões da direção com a equipe técnica da SE e protestos dos professores que entendiam a necessidade de defender a manutenção dos princípios pedagógicos da escola, foi apresentada à escola uma nova proposta (ANEXO X). Nesse novo documento, mantêm-se as limitações de número de alunos e tempo escolar, mas cede em relação ao tempo do professor para atendimento individual aos alunos. Porém, nesse documento, aparecem claros sinais de que a autonomia da escola estava comprometida. Reproduzo aqui os dois parágrafos finais:

A fim de sistematizar o trabalho da melhor forma possível, em 2014, solicitamos o envio mensal da listagem de alunos que necessitarão de reforço, com a justificativa para essa participação e um relatório de acompanhamento do desenvolvimento destes. Além disso, o DEAP, através da SEJA, na pessoa da supervisora [REDACTED]⁴⁵, acompanhará, quinzenalmente, o trabalho realizado pela instituição, primando pela qualidade e a divulgação dos projetos e atividades ali desenvolvidos.

A SE, ao solicitar o envio mensal da listagem de alunos, parece colocar em dúvida a necessidade do acompanhamento desses alunos, equivocando-se ao chamar de reforço, pois

⁴⁵ Nomes de profissionais do corpo técnico de SE foram ocultados

na verdade, o atendimento individualizado fora uma ação que pretendia exceder o simples reforço de conteúdo e, quando solicita a justificativa para essa participação e um relatório de acompanhamento, novamente leva a crer que o discurso burocrático é explicitado. A preocupação em fiscalizar essa ação da escola, solicitando uma justificativa individual para cada aluno ou exigindo relatórios de desenvolvimento e colocando uma supervisora para acompanhar quinzenalmente o trabalho da instituição, tem a intenção de justificar possíveis cortes de custos, como já indicado no mesmo documento. Entendem que ações como essa são paternalistas, sem compreender que os alunos dessa escola enfrentam, cotidianamente, por parte do poder público e da sociedade um comportamento de culpabilização pelo seu fracasso e que programas como esse, desenvolvido pelo CERHCB, pretendia mesmo que minimamente, uma ação compensatória com o objetivo de tentar diminuir desigualdades de oportunidades de que são vítimas.

Além disso, com a justificativa de adequar o CERHCB e dar um tratamento “equânime” às outras escolas, argumentando que o número de alunos havia diminuído, começaram os cortes de pessoal. No ano de 2014, profissionais importantes para o projeto foram transferidos. Coordenadores e pessoal de apoio perderam sua lotação na escola, o número de professores foi reduzido, alguns tiveram que dividir seu tempo com outras escolas para completar carga horária e o vice-diretor foi exonerado, ficando a escola com apenas um gestor, além da redução do número de funcionários da secretaria, da cozinha e de serviços gerais. Percebe-se portanto, que para a administração municipal o que importava, naquele momento, era o corte de gastos e não o atendimento ao aluno.

Na tentativa de reverter o quadro em que se encontrava o CERHCB, os profissionais da escola se mobilizam em várias ações, tendo como “bandeira” a mudança para um local mais adequado, como abaixo assinado, petição pública⁴⁶ na internet e audiência pública. Na dissertação da professora Bruna Barroso, essa manifestação dos profissionais da escola também é mencionada:

Durante todo esse período de perdas, nós, professores do Centro Herval nos posicionamos politicamente contra a censura que vinha sendo feita ao Projeto. Uma petição pública circulou na internet pedindo um novo espaço físico para escola, o que deixou a administração em exercício muito incomodada, passando a mudar o tom aparentemente amistoso com que se relacionava com a escola. (BARROSO, 2015, p. 24 -25)

⁴⁶ Disponível em: <http://www.peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=p2013n42277> Acesso em 20.jan.2017

No primeiro semestre de 2014, a comissão de educação da Câmara Municipal visita a escola e constata que as instalações eram inadequadas, o que acabou promovendo uma audiência pública (ANEXO XI), já citada acima, em abril de 2014. Nessa audiência, podem-se constatar várias manifestações de respeito e solidariedade ao projeto. Estiveram presentes nessa audiência, defendendo o projeto, além dos profissionais e alunos da escola, o professor Dr. Eduardo Magrone, professor e pesquisador da UFJF, o coordenador de Análises e Publicações do CAEd, professor Dr. Wagner Silveira, representante do sindicato dos professores de Juiz de Fora, além de alguns ex-alunos.

Na audiência pública, a questão principal era a inadequação do espaço físico, que colocava em risco a continuidade do projeto. Por esse motivo, a intenção de defender a escola, na sua singularidade, mostrava-se clara em várias falas. O professor Wagner Silveira demonstrou por meio de gráficos comparativos que houve um aumento do aproveitamento dos alunos dessa instituição, bem como uma melhoria de seu posicionamento diante de outros estudantes de rede pública. Afirmou que, ao entrar no Herval, 40% dos alunos se encontravam na parte mais baixa da escala de desempenho, mas ao saírem, esse número fora reduzido para 20%, comprovando que o efeito escola do CERHCB, sobre seus alunos, foi positivo. O Professor Eduardo Magrone afirmou haver um grande interesse educativo nessa escola e que os alunos que a integravam possuíam uma grande probabilidade de abandono escolar, devido à distorção escolar e ao nível socioeconômico dos mesmos. Mencionou uma pesquisa do Observatório da Educação que destacou a valorização socioafetiva conferida pelos profissionais dessa instituição para com seus alunos, ao mesmo tempo em que a autonomia deles (alunos) era respeitada. Destacou os aspectos inovadores da escola e a coesão dos professores que se adaptaram às necessidades dos alunos. Por fim, destacou a importância de o CERHCB continuar experimentando e descobrindo novas maneiras de estimular a aprendizagem. Podemos notar nas falas desses dois professores/pesquisadores da área de educação, uma postura pautada na defesa da singularidade dessa escola no que se refere ao modelo de atendimento a alunos oriundos de uma camada social excluída historicamente de direitos básicos e vitimados pelo sistema educacional meritocrático.

Porém, ao observarmos a fala do secretário de Educação naquele momento, notamos novamente apenas a preocupação com a burocracia. Nessa mesma audiência, o então secretário justifica a importância do CERHCB apenas por ter sido a primeira escola visitada por ele. Não faz qualquer menção sobre o trabalho desenvolvido naquela escola. Ao afirmar que a escola funcionava no espaço cedido pelo SESC, mas que não era adequado, justificava a escolha do local alugado apenas pela localização na região central, pois a escola atendia

alunos de vários bairros da cidade e assim facilitaria o deslocamento, mesmo reconhecendo a sua inadequação. Em nenhum momento, referiu-se à eficácia escolar demonstrada pelos demais, apenas alegou que a Secretaria de Educação nunca teve a intenção de extinguir o projeto Herval, afirmando que sua manutenção é um compromisso. Sabemos que o fato de não extinguir o projeto não significava obrigatoriamente que estavam garantidas condições plenas de funcionamento, o que de fato, aconteceu como exposto anteriormente. Ao considerar a possibilidade de busca por imóveis fora do centro da cidade, o secretário mostra uma vontade implícita em retornar com aqueles alunos às regiões invisíveis da cidade, ou seja, aos bairros periféricos, cerceando o direito deles à cidade. Ao mesmo tempo também, atende aos interesses dos moradores dos bairros centrais, como o caso dos do bairro São Mateus que consideram residir em regiões “nobres” da cidade.

Contudo, a identificação com um modelo de educação conservadora por essa administração municipal aparece ainda mais clara na fala da subsecretária de educação ao descrever os dados de retenção escolar da rede municipal, em que objetiva desconsiderar a importância do CERHCB na sua singularidade no sentido de uma educação mais justa. Essa representante da administração pública, ao citar que o índice de retenção em quase nada se alterou do ano de 2010 até o ano de 2013, vincula ao projeto Herval, de uma forma explícita, a responsabilidade pela inalteração desses índices. Assim, ou a subsecretária desconhecia os números da educação básica brasileira, o que pelo cargo que ocupava seria pouco provável, ou usa esse argumento na tentativa de desqualificar o CERHCB, não percebendo ou não querendo perceber que essa escola conseguiu motivar e dar continuidade aos estudos de alunos que, como apontou o professor Eduardo Magrone em sua fala, estavam destinados ao abandono escolar.

Portanto, conforme demonstrado houve um descaso do poder público municipal em manter um projeto que não só garantiu a permanência dos alunos na escola, conforme já demonstrado no primeiro capítulo deste trabalho, como também proporcionou sua inclusão no ambiente escolar, de maneira que 86,3% dos alunos que ali estudaram concluíram o ensino fundamental.

Com a exoneração, sem qualquer justificativa, do diretor da escola no último dia do ano de 2014, sendo substituído por novos gestores que não conheciam a proposta pedagógica dessa escola, o projeto que se mostrava sensível à construção de uma cultura escolar baseada na afetividade e na perspectiva de futuro de seus alunos foi finalmente desconstruída pela administração pública. Embora os profissionais dessa escola tenham resistido ao modelo educacional meritocrático nada puderam contra um sistema que historicamente pressupõe

como inevitável o fracasso dos alunos oriundos da “ralé”, como definiu Jessé Souza, e que “jamais foi vista pelo Estado como uma classe específica”, capaz de reivindicar do Estado políticas públicas que a beneficiassem diretamente.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, é necessário reafirmar que este trabalho se originou de uma experiência do autor em sua atuação como gestor da instituição estudada. Em alguns momentos, as Memórias da Escola feitas pelo autor resgatadas das anotações registradas em agendas pessoais, bem como o registro das atas de reuniões, foram importantes para dar maior objetividade ao trabalho e facilitar a compreensão do leitor. Alguns trabalhos anteriores já demonstravam que a escola merecia ser estudada. Com este estudo, sem nenhuma pretensão de esgotar as pesquisas sobre o CERHCB, esperamos ter contribuído para apontar que existe uma necessidade de se repensar a educação popular.

Essa escola se comprometeu com uma alternativa popular de educação para setores da sociedade excluídos do processo educacional que, segundo MAGRONE (2013, p. 2), “não por coincidência, apresenta traços muito semelhantemente característicos quanto à raça e etnia, à renda familiar, à escolaridade paterna, ao local de moradia, às preferências culturais, aos hábitos de consumo”. Essa não coincidência deve-se ao fato de pertencermos a uma sociedade excludente e conservadora, que não garante a universalidade do acesso a serviços educacionais, de saúde, segurança, entre outros. No caso aqui estudado, o comportamento dos moradores do bairro onde se localizava a escola, e por eles mesmos designado como um bairro “nobre”, demonstra bem o conservadorismo segregador da classe média quando passaram a conviver com os adolescentes originários das camadas populares, com características culturais bastante distintas das deles.

Apontamos que nos anos em que o CERHCB se mostrou eficaz, existia uma tríade que garantia essa eficácia. O poder público que apoiava institucionalmente, uma equipe de professores comprometida e um espaço físico aceitável. Embora esse espaço físico não fosse o mais adequado, a criatividade e a disposição da equipe como um todo procuravam adaptá-lo às demandas escolares. Esse grupo de professores, também não por coincidência, mas por uma série de procedimentos, alguns intencionais, outros por contingências do próprio trabalho, reuniu-se disposto a repensar as práticas educacionais. A reunião desse grupo se deu por uma seleção; porém, não foi somente a seleção que permitiu a hegemonia de pensamento, mas também uma espécie de treinamento nas reuniões preparatórias, que tiveram como ponto mais importante a preparação para receber um público indesejado pelas outras escolas. Esses professores esperavam enfrentar os mais variados desafios e, portanto, se prepararam para receber os “piores” alunos, na visão tradicional, das escolas. Com isso, a busca por alternativas foi direcionada nesse sentido.

Ao reunir esses profissionais no mesmo espaço educacional, o CERHCB considerou a necessidade de coesão do grupo, implementando espaços para discussão das práticas pedagógicas e de gestão, levando em consideração aspectos motivacionais e de compreensão da cultura do público atendido. Enquanto esse grupo se tornava cada vez mais homogêneo, no que se refere a uma visão política de enfrentamento às posições conservadoras da educação, aqueles professores que não se identificavam com os princípios da escola acabaram pedindo espontaneamente o seu desligamento do projeto ou, em poucos casos, a pressão exercida pelos colegas fazia com que a direção, utilizando das prerrogativas da função, solicitasse junto à administração pública o desligamento deles.

Além disso, foi inegável a participação da gestão no comprometimento de propor um projeto pedagógico de escola discutido pelo coletivo por meio de documentos apresentados (Cadernos de Debates). A própria apresentação já apontava os princípios que defenderia e influenciava, pela própria condição, todo o corpo técnico da escola.

O apoio dado pelo poder público nos anos iniciais da escola, considerado importante neste trabalho, tem como principal ponto uma desburocratização dos procedimentos impostos pelo município em relação ao CERHCB, já que a secretária de Educação daquele período enxergava o CERHCB como uma alternativa para uma educação menos excludente. Essa desburocratização permitiu a existência de algumas ações compensatórias, pois se desejamos que os alunos pobres, moradores da periferia, tenham um melhor aproveitamento na escola, são necessárias ações no sentido de diminuir a desigualdade educacional.

No caso do CERHCB, essas ações compensatórias proporcionaram aos professores o cumprimento de parte de sua carga horária na escola, se dedicando ao atendimento individualizado aos alunos. Além disso, outros professores desenvolviam atividades culturais (dança, música, cinema, teatro, entre outros movimentos artísticos ou pedagógicos), entendendo a necessidade da ampliação do universo cultural dos alunos. Outras ações compensatórias foram buscadas em parceria com a UFJF, como o programa de alfabetização que muito pouco alterou o orçamento da PJJ ou com parcerias com outras Secretarias do município. Portanto, o argumento de que essa escola se diferenciava das demais escolas da Rede Municipal, no que se refere a investimento é vazio e pouco se sustenta, pois a remuneração dos professores era a mesma, bem como sua carga horária e as verbas e recursos destinados à manutenção e custeio, pois seguiam as mesmas regras impostas às demais escolas. Além disso, como se viu, a imposição posterior de que era necessário para a escola diminuir custos acabou fazendo prevalecer as históricas distorções idade/série da Rede Municipal, que efetivamente aumentam sobremaneira os custos educacionais, além de não

criar uma alternativa pedagógica de formação para filhos de trabalhadores. Quando houve a mudança na administração municipal, iniciando-se um conjunto de procedimentos que procuravam “enquadrar” a escola e dar um “tratamento equânime” ao restante da rede, prevaleceu o discurso burocrático que não consegue perceber a singularidade dessa escola. Não estamos apontando que os técnicos da Secretaria de Educação, incluindo seus principais dirigentes, de forma consciente, pretendiam destruir o projeto construído por essa escola, mas apontamos sim que existia no discurso e nas práticas a valorização de uma cultura escolar meritocrática, justificada pelo senso comum, na qual os alunos que fracassam são vistos pelo sistema escolar como responsáveis pelo seu próprio fracasso e não como vítimas das desigualdades sociais. Nesse sentido, o CERHCB passou a ter as ações limitadas pela nova administração, mesmo reconhecendo a importância dos resultados obtidos.

Os resultados positivos apontados pelo CAEd/UFJF, em pesquisas e avaliações realizadas, e por trabalhos acadêmicos relacionados ao campo educacional, considera que essa escola desenvolveu um trabalho de relevância para a educação popular de massa, sendo eficaz no que se propôs. As várias ações desenvolvidas na instituição e seus resultados se tornaram públicos através de diferentes meios de comunicação. Desde sua criação em 2010, a escola esteve presente nas mídias, demonstrando a importância e preocupação em divulgar sua proposta diferenciada.

Anteriormente à inauguração oficial, em agosto de 2010, vários materiais de divulgação institucional foram produzidos pela PJJ, mesmo sendo esses materiais de pouco alcance para a afirmação de um projeto bem-sucedido, pois se tratava de propaganda institucional. Mas não podemos desconsiderar que foi a partir dessa divulgação institucional que o CERHCB se tornou conhecido, pelo menos nas outras escolas da Rede Municipal, nas entidades de classe (sindicatos) e em outras esferas administrativas.

A escola também foi notícia durante todo o período analisado neste trabalho. No ano de sua criação, uma aluna da escola recebeu uma premiação na cidade de Salto, interior do estado de São Paulo, em um concurso nacional de poesias, fato também noticiado nos jornais locais⁴⁷. Em outros momentos, trabalhos e eventos realizados pela escola estiveram presentes nas mídias locais. Porém, o trabalho de maior publicidade refere-se aquele contemplado com o prêmio “Professores do Brasil” no ano de 2013. Naquele ano, duas professoras de Língua Portuguesa da escola receberam do Ministério da Educação, na categoria de temas livres do

⁴⁷Embora tenha sido noticiado em outros meios de comunicação, tivemos acesso a essa matéria publicada no dia 09 de novembro de 2010 no jornal impresso “Diário Regional”, p. 6, “Estudante juiz-forana recebe menção honrosa no interior de SP”.

ensino fundamental, a premiação com o trabalho desenvolvido que resultou na publicação do livro “Cultura de Sabores – resgatando valores”⁴⁸. Esse prêmio possibilitou inúmeras entrevistas, a partir de janeiro de 2014, em vários veículos de comunicação, além de participação em programas de TV, em mesas de debates e também em palestras sobre o trabalho. As professoras e o diretor da escola, quando convidados a participar, encontraram a oportunidade de divulgar todo o trabalho desenvolvido pela instituição, principalmente porque naquele momento já se iniciavam as mudanças impostas pela Administração Municipal que atingiam profundamente a proposta de educação defendida pela escola.

Somado a isso, no meio acadêmico, também no período estudado, o projeto desenvolvido no CERHCB encontrou espaço para o diálogo com as instituições locais e nacionais. No momento em que a escola se aproximava de completar seu primeiro ano de existência, a gestão da escola foi convidada a participar de dois eventos na Faculdade Metodista Granbery. O primeiro deles, compondo uma mesa de debates, intitulada “Diversidade e cidadania: uma reflexão na ação educacional em Juiz de Fora”, e o outro em um seminário promovido pelo curso de pós-graduação *lato sensu* em gestão educacional da mesma faculdade, para uma palestra intitulada “Centro Educacional de Referência Herval da Cruz Braz: uma experiência de gestão participativa”, ambos em novembro de 2010. No ano seguinte, a experiência do Centro Herval também se fez presente no “I Colóquio sobre Ensino de História e Cultura Escolar em diálogos de pesquisa”, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, quando na ocasião, o gestor participou como debatedor na mesa intitulada “identidades e instituições escolares”, no mês abril. Em 2012, foi apresentado o trabalho no IV Congresso Internacional de Pedagogia Social intitulado CERHCB: uma nova escola para uma nova sociedade, na faculdade de educação da Universidade de São Paulo, pela assessora da secretária de Educação e pelos gestores da escola, com desdobramentos que resultou em um artigo publicado na Revista Diálogos. No ano seguinte, o trabalho intitulado “Herval: refazendo caminho, retomando ‘velhas’ questões”, de autoria do professor Eduardo Magrone *et all*, foi apresentado no XVI Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado em Salvador – BA, em setembro. No mesmo ano, o diretor foi convidado a participar, no mês de dezembro, de uma mesa redonda em Ipojuca/PE, com o tema gestão e liderança promovida pelo CAEd/UFJF no curso de formação de gestores.

Outras instituições também estabeleceram diálogos como os “desafios da educação nas medidas socioeducativas” no I Encontro Regional da medida de Semi-liberdade, em 2012,

⁴⁸BARROSO, B. L. A.; OLIVEIRA, M. E. P. (Org.) Cultura de Sabores: resgatando valores. CERHCB. Juiz de Fora: FAPEB/PJF/SE, 2012.

promovido pelo governo de Minas Gerais, através da Secretaria de Defesa Social. Na própria Rede Municipal, em alguns momentos, o projeto do CERHCB se fez presente pelo gestor ou por professores que foram convidados para participar de eventos ou reuniões de coordenadores ou diretores. Um exemplo bastante significativo de como essa escola chegava até a rede com suas inovações, foi o convite da Escola Municipal União da Betânia, para participação em sua reunião pedagógica interna com a palestra “currículo e disciplina” no dia 12/09/2015.

Além disso, a própria escola promoveu um seminário no final de 2012, quando convidou todas as escolas da Rede Municipal, além de entidades de representação de trabalhadores que de alguma forma estavam relacionados ao projeto dessa escola. Podemos destacar que a participação nesse seminário, embora significativa por ter recebido vários estudantes de diversas faculdades, só contou com representantes de três escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora.

No que se refere ao Legislativo, tivemos uma audiência pública, demonstrada e analisada no capítulo 3, que levou a discussão também para a Câmara de Vereadores. Conforme pode ser observado na ata da audiência pública (anexo XI), não houve qualquer crítica ao trabalho desenvolvido, mas a maioria dos vereadores não demonstrou qualquer interesse em garantir a continuidade do projeto.

Enfim, notamos que são vastas as referências que demonstram que a escola foi reconhecida por seu trabalho diferenciado e se preocupava com a divulgação da proposta, não faltando oportunidades tanto na cidade como em outros estados da federação para que o CERHCB divulgasse seu trabalho e assim foi reconhecido em diferentes esferas. O que podemos observar é que a sociedade local foi informada das ações do Herval, ou ao menos uma parcela significativa localizada nas esferas administrativas e vinculada direta ou indiretamente à área de educação.

Porém, mesmo existindo esse reconhecimento, com a mudança da administração o projeto foi enfraquecido. A escola foi transferida para um espaço físico incapaz de atender, mesmo que minimamente, suas demandas; o grupo de professores que davam sustentação ao projeto, aos poucos, foi desarticulado. Apontamos para a má-fé institucional que trata com descaso os alunos menos favorecidos, criando entraves a sua educação, como menos professores, menos atividades culturais, maior rotatividade de professores nas escolas de periferia, além da pouca atenção às necessidades básicas como saúde, segurança e a própria educação. Essa má-fé institucional, fruto de uma sociedade conservadora, atingiu também o CERHCB, como atinge a maior parte das escolas públicas, como apontou Freitas (2009),

compactuando com o funcionamento precário do sistema de ensino destinado às populações mais pobres que não reúnem as condições e as disposições suficientes para o bom desempenho escolar, que acaba por gerar práticas de violência simbólica em direção aos alunos, responsabilizando-os pelo fracasso escolar que a própria sociedade contribui para produzir.

Apontamos ainda que aqueles moradores de classe média do bairro São Mateus, nomeado por eles de “um bairro nobre”, onde a escola foi instalada, não queriam aqueles alunos, oriundos da periferia, convivendo no mesmo espaço urbano que eles, não escondendo o preconceito por meio de vários documentos que se tornaram públicos e foram citados neste trabalho.

Porém, a questão que pode ser colocada, até mesmo para uma pesquisa futura, é: o que justificou os segmentos das entidades de classe ou grande parte dos teóricos da educação⁴⁹, que conheciam o trabalho desenvolvido pelo CERHCB e reconheciam sua eficácia, a assistirem inertes ao seu desmantelamento? Onde estavam aqueles que defendem uma escola inclusiva, uma escola popular que atenda a classe trabalhadora? Onde estavam os três sindicatos de professores existentes na cidade que defendem os professores e a educação pública, gratuita e de qualidade? E também, onde estavam os cursos de graduação em educação e os meios de comunicação que constantemente noticiam a "violência na escola" ou as mortes precoces de adolescentes nas periferias vítimas da desigualdade social, mas passaram ao largo de perceber que se apontava naquela escola para uma possibilidade de construção de mudança? A resposta para essas questões pode estar no arraigamento da meritocracia e manutenção da desigualdade.

Pode-se pensar ainda sobre até que ponto o senso comum da meritocracia está tão arraigado na sociedade brasileira que não permite que as faculdades de educação, as entidades de classe, as outras escolas não consigam perceber a inovação ou a necessidade desse novo modelo para atender a população mais pobre.

Este trabalho recupera parte de uma curta experiência de uma escola que ousou inovar e fazer com que os alunos se sentissem acolhidos. Justifica-se registrar essas memórias para que não se percam ou fiquem esquecidas no tempo. Não se trata de um trabalho memorialístico, mas sim de discussão sobre qual tipo de escola precisamos construir para atender aos filhos da classe trabalhadora.

⁴⁹ Ressalvo que vários professores, principalmente aqueles ligados à área da educação da UFJF se posicionaram e empreenderam esforços significativos para a manutenção do projeto do Centro Herval. Reconheciam sua importância, estiveram presentes na audiência pública e redigiram um manifesto entregue ao secretário de Educação.

6 - REFERÊNCIAS

- BARBOSA, W. M.; CUNHA, A. B.; SILVA, G. P. Centro Educacional de Referência Herval da Cruz Braz: Uma Nova Escola Para Uma Nova Sociedade. Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio sociopolítico. Brasília, v.17, n.1, p. 140-147, jun, 2012
- BARBOZA, Eleuza Maria Rodrigues A composição das turmas e o desempenho escolar na rede pública de ensino de Minas Gerais. 2006. 110f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- BARROSO, B. L. A.; OLIVEIRA, M. E. P. (Org.) Cultura de Sabores: resgatando valores. CERHCB. Juiz de Fora: FAPEB/PJF/SE, 2012.
- BARROSO, Bruna Loures de Araújo. Da resistência à consciência: Como construir um caminho de inclusão social por meio do ensino de Língua Portuguesa. 2015. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração: Linguagem, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
- BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 3ª edição, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. Miséria do Mundo. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes. 1997.
- BOURDIEU, Pierre. A opinião pública não existe. In: THIOLENT, Michel. Crítica Metodológica, investigação social e enquete operária. São Paulo: Polis, 1980. p. 137-151
- BOURDIEU, Pierre. "A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura". In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs.). Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 2007a, pp. 39-64.
- BOURDIEU, Pierre. "Futuro de classe e causalidade do provável". In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs.). Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 2007b, pp. 80-126.
- BURGOS, Marcelo B. Escola e projetos sociais: uma análise do “efeito-favela”. In. PAIVA, Angela R. e BURGOS, Marcelo B. (Orgs.) A Escola e a Favela. Rio de Janeiro. Ed. PUC/RIO: Ed Pallas. 2009, pp. 59 – 131.
- BURGOS, Marcelo B. (Org.) A escola e o mundo do aluno. Rio de Janeiro: Ed. Garamond Ltda. 2014.
- Centro Educacional de Referência Herval da Cruz Braz, Caderno de Debates, Vol. I, II, III, IV, V e VI. Juiz de Fora, 2010/2014.
- CERHCB Revista de Fatores Contextuais do Centro Educacional de Referência Herval da Cruz Braz. Juiz de Fora: CAEd, 2010a.

CERHCB Revista Pedagógica do Centro Educacional de Referência Herval da Cruz Braz – Língua Portuguesa. Juiz de Fora, CAEd, 2010b.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis/RJ: Vozes. 2006.

DEL PRETTE, Zilda A. P. & DEL PRETTE, Almir. Psicologia das Habilidades Sociais: Teoria, educação e Trabalho. 7ª Ed. Petrópolis. RJ: Vozes. 2010.

DUQUE, Bárbara e LOPES, Flávia. Esperança que transforma. A3 Revista de Jornalismo Científico e Cultural / UFJF. Juiz de Fora, nº09, p. 20-23, Jan a jun, 2016.

FERNANDES, Florestan. A Revolução burguesa no Brasil. 5ª ed. São Paulo: Globo, 2006

FREITAS, Lorena Rodrigues Tavares de. A má-fé institucional na re-produção do fracasso escolar no Brasil' 01/03/2009 89 f. Mestrado em CIÊNCIAS SOCIAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, JUIZ DE FORA Biblioteca Depositária: Central da UFJF.

FREITAS, Lorena Rodrigues Tavares de. A Instituição do fracasso: a educação da Ralé. In: SOUZA, Jessé. A Ralé Brasileira: quem é e como vive. Belo Horizonte: UFMG, 2016, pp 325-351.

HOLANDA Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LEWIN, Kurt. Teoria Dinâmica da Personalidade. São Paulo: Cultrix, 1975.

LÓPEZ, Néstor. Equidad Educativa y Desigualdad Social: desafíos de la educación en el nuevo escenario latino-americano. Buenos Aires: IPE – UNESCO, 2005.

MAGRONE, E.; FURTADO, C. S. V.; MENDONÇA, L. P. XVI Congresso Brasileiro de Sociologia Grupo de Trabalho 08 – Educação e Sociedade. Herval, refazendo o caminho, retomando “velhas” questões 10 a 13 de setembro de 2013 Salvador (BA)

MIRANDA, Simão de. Comunicação, metacomunicação e autoestima infantil. Revista Ciência Hoje, Rio de Janeiro, vol. 44, nº 259. 41-45. maio de 2009.

MOREIRA, J. C. Ações da gestão que contribuem para a permanência dos alunos no Ensino Médio: um caso de Juiz de Fora. 2014. Dissertação de Mestrado CAEd/ FAGED/ UFJF. Juiz de Fora 12/09/2014.

NOELLE-NEUMANN, E. Pesquisa eleitoral e clima de opinião. In. Opinião Pública, Campinas, vol. I, nº 2, Dezembro, 1993, p. 74-97.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. Políticas Educacionais no Brasil: Qual o Papel do Poder Legislativo? Curitiba. Editora Zamoner Ltda 2008

PEREGRINO, Mônica. Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria de Comunicação Social. Revista do Centro Educacional Herval da Cruz Braz. Juiz de Fora: PJF, 2010.

ROSSI Laura e BURGOS, Marcelo B. O valor da Educação para as famílias: confronto entre a percepção dos responsáveis e o senso comum escolar. In. BURGOS, Marcelo B. (Org.) A escola e o mundo do aluno. Rio de Janeiro: Ed. Garamond Ltda. 2014. pp.50-71.

SCHWARTZMAN, Simon. Bases do autoritarismo brasileiro. Rio de Janeiro: Publit Soluções Editoriais, 2007

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. Educar, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Editora UFPR

SILVA, Geraldo P. e CUNHA, Aurélio Braga. Uma Escola que nasceu buscando ser diferente. In. MAGRONE, Eduardo (org.). Escola do Herval: a teimosia da esperança. Juiz de Fora: CAEd/FADEPE, 2016. pp.19-35

SOUZA, Jessé. A Ralé Brasileira: quem é e como vive. Belo Horizonte: UFMG, 2016.

SOUZA, Jessé. Os Batalhadores Brasileiros: Nova Classe Média ou Nova Classe Trabalhadora? Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SOUZA, Maria do Carmo Campello de "A Nova República brasileira: sob a espada de Dâmocles", In. STEPAN, Alfred (org.). Democratizando o Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. pp. 563-627.

TRIVIFIOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo : Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos S. (In)Disciplina: Construção da disciplina consciente e Interativa em Sala de Aula e na escola. São Paulo: Libertad, 1989

VIDEOS:

JORNALISTAS LIVRES. Com perfil de alta renda, manifestantes defendem o fim do Bolsa Família e das cotas no Brasil (VÍDEO). Disponível em http://www.brasilpost.com.br/2016/03/14/perfil-manifestantes-13-de-marco_n_9457850.html. Acesso em 14.maio.2016

PROGRAMA CULTO CIRCUITO – Gravado na faculdade de comunicação da UFJF. Entrevista a professora Bruna Loures. Cultura de Sabores: resgatando valores. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=maibM63KKTU>. Acesso em 29.jan.2017.

PROGRAMA MESA DE DEBATES - Rede de Televisão TVE Juiz de Fora, 06 de janeiro de 2014. Entrevista com o diretor da escola, Geraldo Pereira e a professora Bruna Loures. Na ocasião da premiação da 7ª Edição do Prêmio Professores do Brasil, de iniciativa do Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Básica, pelo trabalho desenvolvido na escola, com os estudantes, que resultou no livro “Cultura de Sabores:

resgatando valores”, publicado pela Prefeitura de Juiz de Fora através do FADEPE (Fundo de Amparo à Pesquisa na Educação Pública). Disponível em (https://www.youtube.com/watch?v=focrHDZ9_ms) Acesso em: 20.abr.2017

TV INTEGRAÇÃO - MG/TV Professoras mostram rotina diária enfrentada na sala de aula em Juiz de Fora. Disponível em: <http://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/mgtv-1edicao/videos/t/edicoes/v/professoras-mostram-rotina-diaria-enfrentada-na-sala-de-aula-em-juiz-de-fora/2890133>/Acesso em 09.jan.2017.

7 - ANEXOS

7.1 - Anexo I – Distorção Idade-série em Juiz de Fora



Juiz De Fora

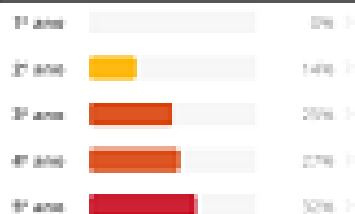
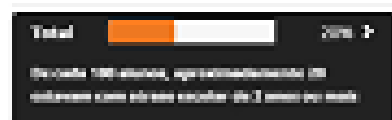
Fórmula e compromisso

Distorção Idade-Série

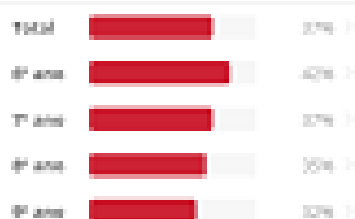
Conheça a proporção de alunos com atraso escolar de 2 anos ou mais, para todo o Ensino Básico, de 2006 até 2014.

Ano:
 Ensino:
 Localização:

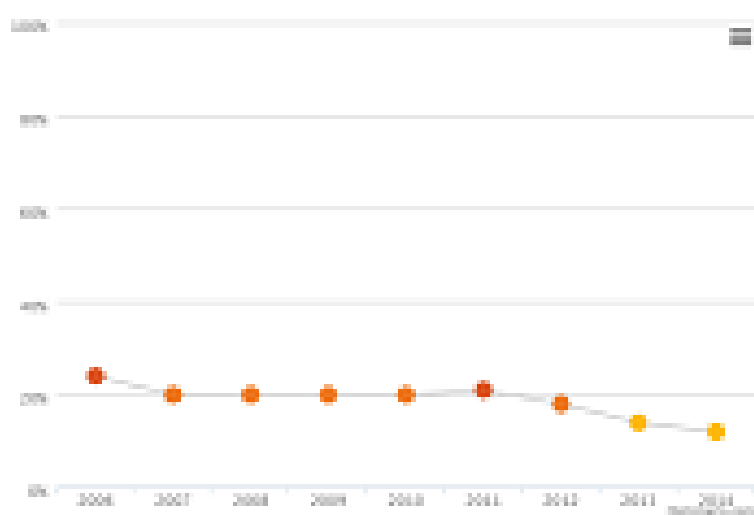
ANOS INICIAIS (1º AO 3º ANOS)



ANOS FINAIS (6º AO 9º ANOS)



Distorção Idade-Série, Juiz De Fora, 2006 até 2014



Fonte: Inep, 2014. Organizado por Alencar, 2015.

7.2 - Anexo II – Caderno de Debates (CERHCB/2010)

CADERNO DE DEBATES
PROPOSTA PARA A SEMANA DE IMPLANTAÇÃO
DO
CENTRO EDUCACIONAL DE REFERÊNCIA
HERVAL DA CRUZ BRÁS

APRESENTAÇÃO

O presente documento é um breve resumo em que registramos nossas primeiras discussões e definições de metas, iniciadas logo após o convite feito pela professora Eleusa Barbosa para participarmos da primeira equipe diretiva de nossa escola que agora dá seus primeiros passos. Acreditamos que uma proposta mais completa surgirá do trabalho, da convivência, dos debates e da participação dos diversos agentes da comunidade escolar; contudo, até que tal processo se inicie, será necessário que algumas linhas norteadoras apontem uma direção para as nossas ações.

O fato de estarmos com a responsabilidade de dirigir um Centro educacional recém criado com as características peculiares dos nossos alunos, onde a direção, corpo docente e de funcionários estarão se conhecendo mutuamente, ao mesmo tempo que um novo trabalho está se iniciando, assustou-nos um pouco a princípio. Contudo, quando nosso olhar se voltou para as possibilidades que o projeto oferecia, percebemos que chegamos ao lugar em que há muito tempo queríamos estar, só que não sabíamos, ou quem sabe, ele ainda não existia.

Uma análise precipitada de nossa identificação com o projeto pode levantar uma falsa percepção de que desconhecemos as inúmeras dificuldades com as quais certamente nos depararemos. Decidimos não nos focar nessas dificuldades, mesmo porque elas também estão estabelecidas nos locais em que trabalhamos anteriormente, e não acreditamos que qualitativamente serão diferentes. Estamos focando nossas energias em determinar com clareza em que direção deverão apontar nossas ações para garantir uma educação de qualidade a alunos que, por motivos que ainda não sabemos explicitar com precisão, não se adaptaram a proposta e práticas de suas antigas escolas.

A denominação **ESCOLA EM MOVIMENTO** sintetiza o que acreditamos ser o nosso desafio ao dirigir um projeto com essas características.

Sabemos que todos os envolvidos necessitarão estar comprometidos com a mudança de sua prática, não desprezando sua história, mas se abrindo a novas possibilidades e experiências. Será essa a principal tarefa da direção, articular ações, integrar elementos para que se crie um ambiente escolar onde mudanças sejam estimuladas e possam acontecer, garantir que ideias sobre avaliação, leitura, cultura, possam circular livremente; e educadores possam se orgulhar de seu trabalho e se sentir bem, criar um espaço no qual os alunos possam viver alegre e plenamente sua juventude, e aprender o que seja realmente importante para sua formação profissional como agentes históricos conscientes, e também para seu crescimento profissional.

A implantação de nossa escola exigirá de todos os envolvidos comprometimento e agilidade, já que até o início das atividades em fevereiro muita coisa deverá ser feita para que as mínimas condições de trabalho e de bem-estar de funcionários e alunos estejam garantidas. Mais ainda; rotinas mínimas de funcionamento e princípios pedagógicos norteadores deverão ser discutidos e definidos, insumos e equipamentos fundamentais aos trabalhos serem adquiridos e uma acolhida inesquecível a nossos alunos ser organizada, já que são eles o objetivo de todas as nossas ações.

Procuraremos esboçar neste caderno o que acreditamos ser um ponto de partida para que possamos organizar e potencializar os nossos esforços e o dos diversos setores da Secretaria de Educação que até agora estão envolvidos na execução do projeto.

Geraldo Pereira da Silva

Aurélio Braga da Cunha

REUNIÃO PEDAGÓGICA

A instituição das reuniões pedagógicas remuneradas foi um dos grandes avanços conquistados pelos profissionais de educação do município de Juiz de

Fora. O momento da reflexão pedagógica às vezes negligenciada em algumas unidades da rede municipal, passou a ter data, hora e periodicidade definida em nossos calendários escolares. Uma nova realidade, onde não cabe mais a argumentação de que a falta de momentos específicos para a troca de ideias, planejamentos coletivos e de acompanhamento de ações era o que impedia o avanço e melhora do processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

Desconhecemos a existência de pesquisa acadêmica que tenha aferido ou discutido os resultados ou alterações decorrentes da realização periódica de reuniões pedagógicas. Contudo, em conversas com colegas de diferentes escolas, percebemos que ainda não nos apropriamos plenamente dessa importante conquista e dos muitos resultados positivos que ela pode oferecer. São muitos os relatos de problemas e desvirtuamentos da proposta inicialmente colocada. Vejamos alguns:

- Reuniões burocratizadas com o predomínio de informes e relatos de rotinas escolares;
- Conselhos de classe, nos quais as notas dos alunos são lidas pelos professores, consumindo a maior parte do tempo da reunião, Em geral, não são discutidas estratégias de trabalho com as turmas nas quais os resultados não foram satisfatórios;
- Inexistência de troca sistemática, de técnicas e métodos de ensino utilizados em sala de aula, entre os profissionais;
- Em geral, os resultados obtidos a partir da metodologia aplicada em sala de aula não são compartilhados pelos docentes;
- A desorganização das reuniões e a falta de um objetivo claro para o encontro faz com que muitos dos profissionais presentes não percebam a importância do momento e iniciem conversas paralelas;
- Comportamentos inadequados como correção de provas, finalização de diários de classe, leitura de jornais e revistas, vendas de objetos, são constantes em tais reuniões.

- A pauta não é conhecida com antecedência e, na maioria das vezes, é composta por temas de interesse exclusivo das direções, não atendendo às expectativas e necessidades do corpo docente.

Considerando tais questões, nos debruçamos em elaborar uma proposta de dinâmica para as reuniões pedagógicas do nosso Centro Educacional, a fim de superar o atual estágio em que a realização das reuniões pedagógicas se encontra em muitas escolas e a propor uma sistematização desses nossos encontros, que deverá ser avaliada, alterada e aprovada em nossas primeiras reuniões preparatórias.

Reunião Pedagógica do Centro Educacional de Referência Herval da Cruz Brás

O objetivo principal

Apresentação, discussão e estudo de temas relacionados à prática pedagógica, a fim de garantir um ensino de qualidade crescente aos nossos alunos, cabendo a todos a vigilância para que tal objetivo não seja desvirtuado.

Nos encontros, avisos e informes deverão ocorrer no início da reunião, não ultrapassando 10 minutos. Para garantir que esse tempo seja respeitado e os objetivos mais significativos da reunião preservados, será enviado para todos um boletim informativo via e-mail.

Objetivos secundários

- Leitura, discussão e aprovação da memória do período;
- Aprovação e acompanhamento dos Planos de Trabalho e Estudo.

Pauta

A direção fará um levantamento de sugestões para a pauta da reunião junto aos docentes. Posteriormente, será enviada a proposta de pauta via e-mail

com pelo menos três dias de antecedência, sendo que o mesmo texto deverá ser afixado na sala dos professores e secretaria.

Organização

Acreditamos que uma melhor organização de nossas reuniões permitirá uma otimização do tempo e o aumento da satisfação de todos participantes:

- A abertura da reunião será feita pela direção;
- Haverá a escolha da mesa condutora dos trabalhos: o objetivo do revezamento da mesa que conduz os trabalhos da reunião é criar a possibilidade para a capacitação de todos na importante tarefa de condução de debates e criar um comprometimento de todos com o bom andamento da reunião, já que a tarefa de condução dos trabalhos será vivenciada por todos. Caso ninguém se apresente, a condução caberá à direção do Centro;
- Apresentação, discussão e aprovação da pauta;
- Definição de um tempo para cada item da pauta (caso, durante a reunião, a discussão em algum ponto da pauta ultrapasse o que foi previamente definido, a mesa deverá consultar os participantes quanto ao encerramento ou continuidade do debate em questão);
- Leitura e avaliação das ações definidas no último Plano de Trabalho e Estudo;
- A mesa condutora dos trabalhos poderá sugerir um tempo para a intervenção dos participantes caso perceba que tal procedimento dará maior dinamismo e diversidade nas intervenções. Um dos presentes ficará responsável por anotar os nomes dos participantes que desejam tomar parte no debate;
- O café será servido durante a reunião, visando garantir dinamismo e melhor aproveitamento do tempo.

Os temas para debate e estudo

Os temas que serão discutidos durante as reuniões serão definidos no encontro anterior ou, caso isso não ocorra, pela direção do Centro. Qualquer texto a ser discutido deverá ser entregue com antecedência aos participantes, e deverá se estimulada a escolha de uma pessoa ou de um pequeno grupo para apresentação do mesmo na forma de um seminário.

O uso de músicas, filmes e outras formas de manifestação artísticas deverão ser estimuladas.

Plano de trabalho

As deliberações decorrentes de qualquer reunião em nosso centro deverão constar em um Plano de Trabalho e Estudo, elaborado durante a reunião para nortear nossas ações a partir de então.

É importante garantir o caráter fraterno e constante da crítica, não melindrar-se, para que a reunião seja um espaço de crescimento com um debate franco e aberto.

A MEMÓRIA

Um dos objetivos que motivaram a criação do nosso Centro educacional foi o interesse da Secretaria de Educação em constituir uma unidade de ensino da Rede Municipal em que novas práticas, métodos e recursos pudessem ser experimentados, avaliados e os resultados divulgados. Essa concepção foi com certeza o que mais motivou os profissionais que aderiram ao projeto.

O registro sistemático de nossas ações e discussões é fundamental para que possamos avaliar nosso trabalho, corrigir erros que só se tornam perceptíveis após decorrido algum tempo, além de garantir a acessibilidade a toda experiência vivenciada em nosso Centro Educacional.

O registro das práticas, das ações e de nossos acertos e erros ganham uma dimensão diferente, a fim de garantir a multiplicação das novas práticas e

métodos aplicados em outras escolas da Rede Municipal. Desejamos que nossa escola possa produzir conhecimento, ao mesmo tempo que forma cidadãos conscientes e capazes de se apropriar dos conhecimentos já produzidos pela ciência. O caminho que percorreremos em busca desses nossos objetivos, com nossos acertos e erros, devem ser registrados, já que podem ser de alguma valia para outros.

A redação de uma memória é uma possibilidade para uma organização escrever e analisar constantemente sua história. Muitas vezes impede que propostas se percam ao longo do tempo, possibilita que o profissional de educação possa acompanhar de que maneira sua intervenção está contribuindo para os avanços de nosso Centro, e cria um maior comprometimento com o trabalho, já que tanto as ideias quanto a participação de cada um estão registradas.

O fato de uma organização querer registrar sua vida em uma memória é, na verdade, a constatação de que sua existência se justifica, e de que há algo em sua trajetória que mereça ser conhecido e divulgado.

A elaboração da memória pode ficar a cargo de qualquer membro do quadro técnico do Centro, já que na verdade o que é produzido individualmente é apenas uma sugestão de texto que será debatido, alterado e aprovado em nossas reuniões pedagógicas.

Resumidamente as partes componentes da memória são:

- Decisões das reuniões pedagógicas, do colegiado escolar e de qualquer outra reunião realizada no Centro;
- Os planos de trabalho e as avaliações sobre sua execução;
- A manifestação de qualquer membro da equipe e dos debates importantes;
- As deliberações da direção e possíveis críticas e sugestões apontadas pelo coletivo.

Uma de nossas maiores preocupações ao conceber a proposta de trabalho de nosso Centro de Ensino é combater o desperdício de tempo e recursos. O trabalho feito de maneira desorganizada muitas vezes faz com que sejam necessárias muitas horas de discussão para apenas uma tarefa sair do papel e tornar-se uma realidade na escola. Quando isso acontece, geralmente recai como responsabilidade de uns poucos, que assumem uma carga de trabalho desigual, e por isso, acabam muitas vezes se afastando das atividades.

Outras vezes, a desorganização do trabalho e de sua divisão faz com que muitos, ao desejarem contribuir, não o façam por não saberem como participar, por não haver registro detalhado de todas as ações que envolvem um projeto. Existe também aquela situação na qual um pequeno grupo assume a responsabilidade da atividade, muitas pessoas colaboram e quando acontece a avaliação parece que somente o grupo responsável participou.

O planejamento é constantemente negligenciado nas ações do corpo técnico da escola, quando se ouve falar de planejamento é se referindo a um documento que todos os professores são obrigados a entregar à coordenação, mas que na maioria das vezes não é utilizado por quem o elaborou e nem pela equipe diretiva da unidade escolar. Em nossa opinião, isso ocorre quando é um “documento frio”, distanciado da realidade encontrada na sala de aula.

Em sala de aula, raramente é feito um planejamento com os alunos que, dessa forma, muitas vezes, não podem perceber claramente quais são os objetivos que se pretende atingir em um trabalho específico ou mesmo em todo o semestre letivo. A criação de Planos de Trabalho e Estudo para as atividades desenvolvidas com os alunos aumentará seu envolvimento, permitirá o debate sobre a importância da organização, do planejamento e do trabalho coletivo.

Pretendemos que todas as ações e propostas de nossa instituição façam parte de um Plano de Trabalho e Estudo, para que possamos extrair da planificação todas as suas vantagens:

- Envolver o maior número de pessoas na execução das tarefas;
- Possibilitar a melhor divisão de responsabilidades;
- Impedir um acúmulo de trabalho em um mesmo período do ano letivo;
- Impedir que ações aprovadas nos diversos fóruns da instituição não sejam realizadas em função de desorganização;
- Permitir que seja de conhecimento de todos dentro da instituição o nível de envolvimento de cada membro da equipe.

A elaboração de um Plano de Trabalho e Estudo é bastante simples e deve percorrer as seguintes etapas:

- Definir a ação ou projeto a ser realizado;
- Definir quem estará envolvido na execução;
- Levantar todas as ações necessárias;
- Relacionar cada ação a um membro do grupo e estabelecer uma data para execução;
- Definir um membro do grupo que terá a função de acompanhar se a determinada tarefa está sendo executada ou se o responsável pela mesma enfrenta alguma dificuldade e necessita de ajuda.

Tal forma de trabalhar não é inovadora. Podemos observar tal método de planificação em organizações populares de cooperativismo comunitário (Metodologia da Capacitação Massiva do Prof. Clodomir de Moraes), em assentamentos rurais e em escolas não regulares em áreas urbanas pobres. Tal forma de trabalhar, à primeira vista, pode parecer demorada, burocratizada, etc., contudo, os relatos apontam em outra direção, quando se percebeu ter havido ganho de tempo, maior objetividade nas discussões, maior agilidade dos atores envolvidos na execução dos projetos, entre outras vantagens.

Uma de nossas principais preocupações é a criação de condições para que nossos alunos tenham uma postura participativa em relação à vida escolar como um todo. Infelizmente a maioria das escolas não oferecem a seus alunos a possibilidade de assumir com mais destaque responsabilidades e compromissos com as rotinas e objetivos gerais da escola.

Alunos integrados ao cotidiano da instituição em que estudam, quase sempre apresentam menores problemas disciplinares, têm uma postura de colaboração e vêm mais sentido em sua permanência no ambiente escolar. A falta de uma experiência prévia de participação dos alunos não deve ser algo que nos cause temor, mas alguns cuidados deverão ser tomados para que esse processo se dê gradualmente, sem maiores problemas.

Na prática, como sugestões preliminares de responsabilidades que deverão ficar aos cuidados de nossos alunos, destacamos:

1. A chamada: caberá a um aluno de cada sala o levantamento de quais alunos estão ausentes, os nomes deverão ser informados para que o professor possa conferir e proceder a escrituração;
2. Criação de murais;
3. Elaboração do Jornal;
4. Comissão de Esportes;
5. Comissão de Saúde e Alimentação;
6. Comissão de Cultura e Excursões;
7. Comissão de Informática, responsável pelo uso do laboratório de informática;
8. Comissão de patrimônio responsável pelo levantamento e divulgação das condições do patrimônio da escola, além da criação de campanhas de conscientização;
9. Comissão de imprensa, responsável pela moderação dos ambientes virtuais como Orkut, Twiter entre outros, relacionados ao nosso Centro Educacional e elaboração do Jornal.

Observação: esclarecemos que todas as atribuições listadas acima serão acompanhadas por um professor e membro da direção que deverá gradualmente permitir maior autonomia de atuação de acordo com o amadurecimento e identificação de nossos alunos com a proposta.

A AVALIAÇÃO DO NOSSO TRABALHO

Um dos verdadeiros tabus em nossas escolas é a avaliação docente que é duramente questionada pela grande maioria dos profissionais, quando efetuada pelos órgãos de gestão de educação. A história de descaso e desrespeito com que muitas vezes fomos tratados, podem, sem dúvida alguma, explicar tal rejeição e temor. Mas será que pelo menos a auto-avaliação do trabalho do professor, diretor, coordenador e secretário é feita? Quando é feita, ela envolve as impressões daqueles que estão diretamente ligados ao seu próprio trabalho? Quais são os critérios que cada profissional utiliza para avaliar seu próprio desempenho e afirmar em um Conselho de Classe: "...a minha parte eu fiz, agora a parte deles eu não posso fazer...". Que parte cabe ao professor? Será que o aluno concorda com tal afirmativa? Quando diretores afirmam que suas gestões são democráticas e coletivas, eles consideram o que todos pensam sobre o que é ser realmente democrático e coletivo? Os questionamentos acima são meramente ilustrativos, já que poderíamos apresentar uma enorme lista de mesmo teor.

Decidimos fazer uma profunda reflexão sobre a questão acima, o que acabou nos levando a propor e a considerar a avaliação continuada como um dos mais importantes instrumentos para que os nossos objetivos do Centro Educacional possam ser atingidos. Profissionais que refletem constantemente sobre sua prática, reavaliam métodos e objetivos, contribuem mais para o trabalho coletivo e acabam tornando-se mais felizes com sua prática.

Procuramos conceber uma forma de avaliação em que os mais diferentes tipos de profissionais com quem já trabalham pudessem aderir voluntariamente e de maneira tranquila. Definimos inicialmente alguns princípios que norteariam nossa proposta:

- Adesão voluntária;
- Resultado de caráter confidencial;
- Elaboração coletiva de instrumentos avaliativos;
- Existência de um momento para que os profissionais participantes possam externar opiniões e debater os resultados.

Definidos os princípios gerais, passamos a imaginar uma forma para que o processo de avaliação do trabalho possa ocorrer em cada setor de nossa instituição: direção, educadores, profissionais de secretaria e de apoio.

1) Elaboração de instrumentos de pesquisa:

- Os profissionais da escola reunidos em grupos deverão levantar quais itens são importantes de serem avaliados para cada um dos setores do Centro Educacional e que tipo de entrevistado teremos na avaliação de cada setor;
- Os grupos deverão se desfazer e apresentar quais itens foram levantados, para que o debate e a definição aconteça;
- Feito isso, um grupo de trabalho mais restrito será constituído para, em um prazo definido, elaborar os questionários para posterior aprovação.

2) Aplicação dos instrumentos de pesquisa:

- Os instrumentos de pesquisa serão aplicados a um número pré-definido de alunos, professores, funcionários e pais, de acordo com as normas estatísticas;

- Após a aplicação dos instrumentos eles serão lacrados e entregues ao respectivo profissional que receberá uma planilha de computador para que possa tabular os dados.

3) Análise de resultados:

- No final do semestre letivo uma reunião acontecerá entre os profissionais que aderiram ao Programa Voluntário de Avaliação, para que um debate aconteça e os profissionais possam externar suas opiniões sobre o processo, as dificuldades ou problemas que foram levantados pela pesquisa;
- O objetivo é criar um ambiente em que o próprio profissional apresente seus questionamentos, dúvidas, reclamações e sugestões para a melhora da avaliação;
- Acreditamos que na medida em que o processo de avaliação for sendo incorporado ao cotidiano escolar, o conhecimento entre os profissionais aumentar e os resultados forem aproveitados por todos, o caráter sigiloso irá naturalmente desaparecer e a escola poderá usufruir dos benefícios que o processo avaliativo pode oferecer, como a melhoria da prática e maior nível de satisfação com o trabalho.

A NOSSA RELAÇÃO COM O SESC-MG

A iniciativa de criação de um Centro Educacional de referência partiu da Secretária de Educação Prof^a. Eleusa Barbosa, quando foram oferecidas parte das instalações da sede do SESC – MG para que a Prefeitura de Juiz de Fora instalasse uma unidade de ensino. Preocupada com os alarmantes índices de repetência e evasão verificados nas diversas etapas do ensino fundamental, notadamente no 6º ano, a secretária determinou que as novas instalações fossem

ocupadas por um Centro educacional que pudesse oferecer uma nova alternativa de ensino a um bom número de alunos que estavam retidos no 6º ano, ao mesmo tempo que os educadores envolvidos no novo trabalho, desenvolvessem alternativas pedagógicas que pudessem ser aproveitadas em outras unidades da Rede Municipal de Ensino.

Um convênio entre a Prefeitura e o Sesc–MG foi firmado e a implantação da escola iniciada. Os equipamentos de informática, multimídia (data-show, aparelho de som, etc.), comunicação (fax, internet, telefone), material de consumo e todo o pessoal técnico e de apoio couberam ao poder público municipal. O mobiliário das salas, do refeitório e dos laboratórios, a adequação arquitetônica, as redes de dados e telefônica, a montagem da cantina e do refeitório, além de todos os aspectos de infra-estrutura, ficaram ao encargo do SESC-MG.

O nosso Centro Educacional integra a rede municipal de ensino, devendo seguir as diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação, não havendo entre ele e o SESC-MG nenhuma relação nos aspectos pedagógicos ou administrativos, apenas o esforço e o compromisso contínuo para o estabelecimento de relações de cooperação. Além da área estabelecida para a instalação da escola nos dois prédios anexos com a entrada pela rua Chanceler Oswaldo Aranha, ficou acertado que o uso da quadra poli-esportiva, do anfiteatro e do salão Marília de Dirceu será garantido para a realização de nossas atividades, desde que previamente agendados.

A fim de fazer cada vez mais proveitosa a nossa relação com SESC-MG e sua direção local, que todos os esforços mobilizou para facilitar a implantação do Centro Educacional, consideramos importante destacar:

- a entrada e saída de todos deverá ocorrer sempre pela rua Oswaldo Aranha;

- o deslocamento de alunos pelas dependências do SESC-MG só deverá acontecer com o acompanhamento de um profissional do Centro educacional;
- não será permitido o uso de material esportivo ou pedagógico do SESC-MG;
- a solicitação de uso de áreas do SESC-MG deverá ser encaminhada à direção do Centro que procederá a consulta de viabilidade.

A GESTÃO ESCOLAR

Um dos grandes desafios de uma gestão que se propõe a construir uma convivência democrática é lidar com a pluralidade dos grupos que constituem a escola, reconhecendo e valorizando as diferenças de cada um. A escola deve ser, portanto, um lugar onde se aprende que é possível, a partir da diferença, construir um projeto de igualdade. Isso não significa tratar todos igualmente, mas respeitar suas diferenças, sua singularidade, com o mesmo objetivo: **criar oportunidade para que todos possam aprender.**

Seria utópico imaginar a escola como um espaço livre de conflitos. Ao contrário, se a consideramos como um espaço que acolhe as diferenças, reconhecemos que a mesma constitui um espaço de conflitos, de divergências de ideias e percepções distintas. Neste sentido, é que a escola afirma-se democrática ou não. Aquela escola que sabe respeitar as diferenças e incentiva a expressão de ideias, de sugestões, de criatividade daqueles que a compõem, pode-se dizer democrática. Diferentemente daquela que busca, através da centralização das decisões, da coerção de ideias, da formatação das ações, manter um ambiente “harmonioso”. Nesta última, os sujeitos são submetidos a viverem de forma obediente e passiva, castrando a sua criatividade e, conseqüentemente, a produção de novos saberes.

Uma gestão democrática reconhece que as diferenças de ideias são positivas para a dinâmica escolar e busca estratégias que permitam que todos tenham espaço para expor suas opiniões. Além disso, discute as possíveis soluções para as questões que envolvem a escola; ouve e se faz ouvir; assume as responsabilidades e convida aos outros para que também as assumam. Uma gestão só pode ser considerada verdadeiramente democrática, quando for uma gestão compartilhada com os grupos envolvidos com a escola.

Na prática, muitas vezes essas questões não são tão simples e fáceis de serem administradas, mas são possíveis. Isto porque o nosso olhar, por vezes, está voltado para um modelo de escola ideal impedindo-nos de ver a escola real, aquela que temos e vivemos na nossa realidade. Por isso, é preciso manter os pés no chão. De nada adianta recheiar os projetos da escola com ideias e conceitos perfeitamente elaborados, se esses não levarem em consideração o contexto para o qual se destinam. Uma proposta teórica torna-se vazia de sentido quando não considera a realidade concreta, do mesmo modo que as ações práticas precisam ser pautadas e fundamentadas em ideias que as sustentem. Na verdade, teoria e prática se retroalimentam constantemente. Uma sem a outra não existe. Por isso, uma gestão que propõe construir um trabalho democrático e significativo para a sua escola precisa conhecer a sua realidade, ter a sensibilidade para identificar os problemas da comunidade escolar e buscar dialogar constantemente com seus pares.

A construção de um ambiente democrático no interior da escola, é processual, se faz a cada dia, com a participação de todos os envolvidos. É uma ideia que precisa ser cultivada para amadurecer e se constituir, pois a escola, historicamente, traz consigo um modelo de instituição que busca a homogeneidade e a padronização; a docilidade e a submissão à ordem através do autoritarismo e do medo. Romper com esse modelo e construir um novo espaço onde as vozes possam ser, de fato, ouvidas, requer tempo e exercício de práticas que valorizem o outro, suas diferenças e suas condições reais.

Acreditamos que uma direção democrática e coletiva deverá, entre outras coisas, buscar:

- Lutar para que nossa escola busque ainda mais a formação integral do aluno, que ele seja um sujeito ativo e integrado ao seu meio, sendo respeitadas e valorizadas sua cultura, suas crenças, sentimentos e expectativas. Para fundamentar a construção deste objetivo, buscamos uma ancoragem nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais defendem uma escola que trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se vêm confrontados no dia-a-dia.

Discussões sobre diversas problemáticas sociais em relação ao trabalho, consumo, ética, pluralidade cultural, saúde e meio-ambiente permitem-nos a construção de uma escola e de um currículo que estão em consonância com as demandas atuais da sociedade. O conjunto desses temas discute a necessidade de a escola considerar valores gerais e unificadores que definam seu posicionamento em relação à dignidade da pessoa, à igualdade de direitos, à participação e à corresponsabilidade de trabalhar pela efetivação do direito de todos à cidadania. Neste sentido, a escola se torna um local de aprendizagem de que as regras do espaço público democrático garantem a construção de uma sociedade mais justa e de uma cidadania ativa e participativa.

- Manter e aprimorar os canais democráticos de decisão e da gestão escolar, permitindo a alunos, pais, funcionários e comunidade em geral uma participação ativa na vida escolar;
- Valorização de trabalhos em grupo com o objetivo de proporcionar um contato maior entre os membros da escola, aumentando ainda mais o espírito de cooperação;
- Criação de momentos para que a direção e os profissionais que atuam na mesma área possam se encontrar e discutir ações e avaliar resultados;

- Elaboração de horários, definição de funções e tarefas, de forma transparente e com critérios conhecidos por todos, buscando sempre garantir o bom funcionamento da escola e as necessidades de cada um;
- Momentos de socialização e confraternização entre os profissionais da escola.

AS NOVAS TECNOLOGIAS

O nosso Centro educacional terá o uso de novas tecnologias como um de seus mais importantes diferenciais. Uma conexão de banda larga estará disponível em praticamente todo o Centro, inclusive nas salas de aula, onde haverá um terminal de computador ligado em um aparelho de multimídia (data-show).

As nossas aulas poderão contar com o uso de filmes, músicas, páginas da web, que poderão ser acessados a qualquer momento, garantindo uma maior flexibilidade, dinamismo e possibilidade de experimentação para o educador.

Todas essas novas possibilidades e recursos só serão efetivamente inseridos no processo de ensino-aprendizagem se todos profissionais estiverem devidamente capacitados para sua utilização e essa será a nossa primeira tarefa. Um questionário será entregue a cada profissional para que possamos saber efetivamente em que nível de capacitação cada um se encontra. Feito o levantamento, a área de informática e a direção apresentarão uma forma para que tal capacitação possa iniciar-se o mais rápido possível.

A internet é uma possibilidade imprescindível de inovação técnica e de mobilização de nossos alunos. Queremos que parte das ações desenvolvidas em sala de aula e em nossos projetos possam estar expostas em blogs e em nosso site institucional. O objetivo é criar um painel de nossas atividades, usando o espaço da internet para isso, tornando acessível aos pais os trabalhos aqui desenvolvidos e aumentando o envolvimento de nossos alunos.

DISCIPLINA

Logo no início da criação da escola, várias pessoas externaram o que pensavam sobre esse espaço, enquanto projeto educacional. E é inegável, que afora as críticas ou elogios ao projeto de se constituir um ‘experimento’ de escola que primasse por atender alunos com considerável distorção idade/série, em grande medida uma escola homogênea, as discussões que nos chegaram foram bastante diversas. A questão da indisciplina foi a mais comentada dentre todos os que externaram o pensamento acerca dessa escola.

Sabemos que receberemos um grande número – não sabemos em que quantidade, mas com certeza não é a totalidade – de alunos considerados por suas escolas anteriores como “indisciplinados”.

Começamos a pensar o que as pessoas chamam comumente de alunos indisciplinados nas escolas. O que seria isso? Em geral, a indisciplina está associada à conversas paralelas de alunos, depredação do patrimônio, alunos permanecerem no corredor, fora de sala de aula, responderem mal aos seus professores, serem agressivos com os colegas, entre outros comportamentos que são considerados indesejados.

Essas questões levantadas existem nessa e em outras escolas. Queremos discutir, sim, essas questões, mas também aquelas que passam despercebidas e que muitas vezes não são encaradas, como a fome, a mortalidade de crianças e jovens em situações recheadas de violência, agressões policiais, os trotes nas universidades, o bullying nas escolas, motoristas que param em cima da faixa de pedestres ou avançam sinal, pessoas que furam fila, receber o troco em bala, e poderíamos aqui listar mais inumeráveis casos de desrespeito e indisciplina.

Teremos que discutir amplamente a questão da indisciplina com nossos alunos, desde aquela presente em toda a sociedade e a que acontece

especificamente na escola, entendendo que essa última, de certa forma, origina-se na primeira.

Basta alguma liberdade, um pouco de boa vontade, e saberemos como esses alunos são assediados e violentados pela polícia, pela família, pelos vizinhos, pela sociedade. Devemos estar atentos a esses problemas. Estar atentos, não significa penalizar-se, ou compactuar, mas pensar maneiras de enfrentarmos coletivamente a situação. Nesse sentido o aluno precisa ser compreendido. Não é possível educá-lo sem que possamos apreender sua realidade. Apreender no sentido de partir de sua formação prévia, da realidade em que ele está inserido e aproveitar os saberes já constituídos como forma de aprofundar seus conhecimentos.

Só conseguiremos educá-los, auxiliá-los, com unidade do corpo de trabalhadores, usando uma mesma linguagem, tendo um método de trabalho.

Acreditamos que com esses aspectos reunidos, dividindo experiências, compartilhando dúvidas, poderemos formar alunos comprometidos, participantes do processo da educação. Esse é o objetivo do qual partimos, e que esperamos alcançar.

Propomos como princípios norteadores de nossa relação com nossos alunos:

- Todas as normas devem ser discutidas e debatidas livremente;
- Envolvimento de pais na solução de problemas de relacionamento;
- Buscar o desenvolvimento da auto-estima;
- Entender que existem realidades e valores diferentes;
- Compreender as características fisiológicas dos adolescentes e de que forma elas interferem em seu comportamento;
- Discutir constantemente sobre a importância das normas e das regras para o bem-estar de uma coletividade.

Assim como todo o processo educativo, a avaliação também é uma ação intencional, sistemática, e pautada em concepções pedagógicas que determinam o modo como é colocada em prática, ou seja, um processo absolutamente complexo. Não são neutras ou arbitrárias, ao contrário, traduzem uma concepção de mundo, de sociedade e de indivíduos que, conseqüentemente, orientam as ações dos sujeitos envolvidos nesses processos.

Muitos estudiosos da área dedicam-se a esta temática trazendo-a para o bojo das discussões acadêmicas o que multiplica as formas como pode ser concebida, bem como a definição de seus objetivos.

Para Azzi (2001 a, 20), por exemplo “a avaliação é um processo intencional, que deve ser planejado e conduzido de forma sistemática sem, no entanto, desprezar os aspectos informais do cotidiano escolar”. Nesse sentido, a avaliação deve avançar a fim de captar as **questões** do cotidiano escolar, muitas vezes não previstas no planejamento de ensino. Por isso, toda proposta de avaliação precisa ser flexível, aberta à mudanças e reestruturação no decorrer de seu desenvolvimento.

(...) numa perspectiva de formação que priorize um movimento de ação-reflexão-ação, a avaliação tem como objetivo final trazer elementos que possam, além de diagnosticar o desenvolvimento dos alunos, contribuir para a melhoria da organização das propostas pedagógicas. Além disso, a “avaliação pode e deve alimentar, constantemente, o diálogo entre aluno e professor, permitindo a ambos, numa relação dialética, informações sobre fazeres e aprendizagens cada vez mais significativas para ambos” (RABELO, 1998, 81).

Nessa perspectiva, a avaliação perpassa todo o trabalho pedagógico, assumindo diferentes funções complementares, de acordo com o momento ou com o objetivo com que é realizada. Assim, a avaliação pode ter uma função diagnóstica, cujo objetivo é obter informações sobre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Ela pode exercer também a função

formativa que acontece ao longo do processo de ensino e aprendizagem, permitindo acompanhar os avanços ou retrocessos da aprendizagem. Por fim, ela pode ser uma avaliação somativa, ou seja, que acontece ao final de um processo ou de um trabalho realizado.

É importante destacar que a relação entre essas três funções da avaliação não é linear, ao contrário, estão intrinsecamente relacionadas.

AZZI, Sandra. Avaliação e progressão continuada. In: **Avaliação de desempenho e progressão continuada – PROCAD**. Guia de estudo 6. SEE/MG, 2001.

RABELO, E. H. Avaliação: novos tempos, novas práticas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

7.3 - Anexo III – princípios do CERHCB

PRINCÍPIOS

Os quase dois anos de trabalho no CERHCB foram extremamente ricos para a nossa prática pedagógica. No momento em que nos dispusemos em assumir tal tarefa buscando novas alternativas para o trabalho educacional, fomos descobrindo como ainda temos muitas coisas para aprender e experimentar. Contudo, com nossa vivência coletiva foram cristalizando princípios que no começo de nossa caminhada ainda não se evidenciavam tanto como agora já começam a ser. Nós, da direção do Centro Herval, acreditamos que devemos nos debruçar no registro de tais princípios norteadores para que possamos sempre balizar nossa prática a partir deles e tornar o entendimento de nossa proposta mais acessível aos pais, alunos, pesquisadores e educadores de outras instituições.

O CERHCB é composto por educadores, profissionais de apoio e educandos dispostos a construir uma coletividade educacional alegre, culturalmente diversificada, produtiva e regulada pelo compromisso de respeito mútuo entre seus membros e com as decisões coletivas.

O CERHCB é composto por um corpo técnico e de educadores que assumem o compromisso de repensar sua prática continuamente e de experimentar novas tecnologias e métodos que possam contribuir para o avanço de nosso coletivo educacional.

O CERHCB é uma unidade escolar destinada a atender jovens independente de seu passado escolar, preferencialmente alunos com defasagem ano série em pelo menos três anos, desde que o mesmo manifeste expressamente o desejo de integrar nosso quadro de alunos e contribuir com o trabalho pedagógico;

O CERHCB é destinado ao livre trânsito de ideias, devendo ser estimulado o debate através de espaços e momentos para que ele aconteça, não havendo assunto ou questionamento relativo a vida escolar que não possa ser debatido.

O CERHCB é um espaço de vivência, de não violência, aprendizado e de propagação de valores que reforcem os laços de unidade entre seus membros e a comunidade de Juiz de Fora.

O CERHCB é um ambiente democrático devendo ser garantido a todos os seus profissionais o direito de opinar e participar da sua gestão.

O CERHCB é uma instituição que busca participar ativamente do avanço e dos debates relativos a educação, sendo por vocação um local de acolhimento de jovens educadores e pesquisadores.

O CERHCB é uma instituição de ensino que não pretende se limitar a educação formal de seus alunos, mas a simultânea difusão de valores que contribuam na transformação social, apontando os danosos efeitos provocados pelo consumismo, imposição cultural, individualismo, culto ao corpo, consumo de drogas e de todas as formas de preconceito presentes em nossa sociedade.

7.4 - Anexo IV – Mensagem Eletrônica recebida pelo SESC/MG

pagina 1 de 1

01/2

SESCMG-DIESCOM

SESC-ARMG
PROCOLO

De: "SESC-MG-NUCLEO DE MIDIA" <sescmg@sescmg.com.br>
Para: "SESCMG-DIESCOM" <sescmgds@ui.gov.br>
Enviada em: segunda-feira, 29 de março de 2010 18:59
Assunto: Fw: FALE CONOSCO - 29/3/2010

----- Original Message -----
From: Site Sesc
To: sescmg@sescmg.com.br
Sent: Monday, March 29, 2010 5:44 PM
Subject: FALE CONOSCO - 29/3/2010

FORMULÁRIO FALE CONOSCO

Nome [Redacted]
E-mail [Redacted]@gmail.com

Boa tarde.
Estou entrando em contato sobre uma escola que o SESC JF abriu em parceria com a Prefeitura de Juiz de Fora. Acontece que os alunos estão transformando a rua em campo de guerra. Moro em um edifício ao lado da "escola" e afirmo que a situação está insustentável. A gritaria é constante durante todo o dia. Quando chegamos na janela somos recebidos com gestos obscenos e palavras de baixo calão. Populares afirmaram que viram, inclusive, faca com um aluno. Se amontoam nas entradas dos estabelecimentos comerciais e demais residências. Os moradores estão indignados, apesar de entenderem a função social da "escola" (com aspas mesmo). Aproveito para afirmar que o valor dos imóveis foi drasticamente afetado. Logo o Sesc, que sempre foi respeitado aqui em Juiz de Fora, principalmente no bairro em que é situado, São Mateus, um dos mais nobres e tradicionais da cidade. Peço, encarecidamente, que tomem alguma providência, pois o pior pode acabar acontecendo, se tomando uma verdadeira "guerra de vizinhos".
Muito obrigado.

Do NAA,
favor processar e posterior envio à
USJF para [Redacted]

[Redacted]
30103110

30/03/2010

7.5 - Anexo V – Contrato SESC/MG e o CERHCB

**CONTRATO DE CESSÃO GRATUITA DE ESPAÇO****CEDENTE:**

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO – SESC – MINAS GERAIS, com sede na Rua Tupinambás, nº 956, em Belo Horizonte, Minas Gerais, inscrita no CNPJ sob o nº 03.643.856/0001-73, neste ato representado pelo **GERENTE DO SESC JUIZ DE FORA**, [REDACTED]

[REDACTED] doravante denominado **CEDENTE**; e **CESSIONÁRIO: CENTRO DE REFERÊNCIA HERVAL DA CRUZ BRAZ**, pessoa jurídica, inscrita no CNPJ sob o nº 11.702.927/0001-90, localizado à Rua Chanceler Oswaldo Aranha, 113, São Mateus, no Município de Juiz de Fora, Minas Gerais, doravante denominado **CESSIONÁRIO**,

estabelecem entre si o presente contrato de cessão, mediante as cláusulas e condições a seguir:

I. CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETO

Pelo presente contrato, o CEDENTE cede ao CESSIONÁRIO as dependências do Teatro "Clara Nunes", localizado na Avenida Barão do Rio Branco, nº 3.090, Centro, no Município de Juiz de Fora, Minas Gerais, para a Palestra do compositor Roger Rezende, que ocorrerá no seguinte período:

DIA	INÍCIO	TÉRMINO
22/03/2013	10 horas	12 horas

I.1. O espaço ora locado estará disponível até 01 hora antes e 1 hora depois da atividade, para que o CESSIONÁRIO possa realizar a montagem e desmontagem de toda estrutura que será utilizada.

I.2. Findo o prazo estipulado no nesta cláusula, a cessão cessa de pleno direito, independentemente de notificação judicial ou extrajudicial, ficando o CEDENTE automaticamente imitido na posse das dependências ora objeto do presente instrumento.

II. CLÁUSULA SEGUNDA

A cessão da dependência do imóvel descrito na cláusula anterior destina-se exclusivamente à realização da atividade descrita na Cláusula Primeira, do qual poderão participar convidados do CESSIONÁRIO, não podendo o mesmo alterar a sua destinação, ficando, pois, expressamente proibida a utilização de outras dependências que não sejam aquelas expressamente descritas no objeto deste contrato.

III. CLÁUSULA TERCEIRA - DAS OBRIGAÇÕES DO CESSIONÁRIO

III.1. O CESSIONÁRIO se obriga a pagar integralmente o valor constante da Cláusula Segunda do presente contrato, sob pena de incorrer nas penalidades previstas neste instrumento.



III.2.0 CESSIONÁRIO fica responsável por providenciar os seguintes documentos:

III.2.1. impostos ou taxas relacionadas com a sua profissão e/ou atividade específica ou eventual;

III.2.2. os direitos autorais que incidirem sobre a atividade, devendo ser recolhidos ao Escritório de Arrecadação e Distribuição - ECAD;

III.2.3. alvarás junto à Censura Federal, juizado de Menores, etc;

III.2.4. pedido de policiamento que se fizer necessário;

III.2.5. manutenção de Porteiro para controle da entrada da dependência locada.

III.3. O CEDENTE poderá impedir a realização da atividade ou evento se, sujeito a contribuição de Direitos Autorais, não lhe for apresentada antecipadamente cópia do recibo do ECAD pelo CESSIONÁRIO.

IV. CLÁUSULA QUARTA - RESPONSABILIDADES E INDENIZAÇÃO

IV.1. O CESSIONÁRIO se responsabilizará, civil e criminalmente, por todos os danos ou prejuízos, próprio ou de terceiros, que venham a ocorrer durante a atividade/evento promovido pelo CESSIONÁRIO durante a utilização do espaço do CEDENTE.

IV.2. O CESSIONÁRIO se obriga a manter o imóvel recebido em cessão em perfeito estado de conservação e limpeza, devendo restituí-lo na mesma forma em que o recebeu.

IV.3. Não poderão ser feitas quaisquer modificações ou benfeitorias no imóvel, sem prévio consentimento por escrito do CEDENTE. Ainda que consentidas as benfeitorias realizadas, não darão ao CESSIONÁRIO o direito de retenção, a que desde já renuncia expressamente.

IV.4. É vedada a cessão da cessão, bem como a sub-cessão ou empréstimo total ou parcialmente.

IV.5. O CEDENTE não se responsabilizará por quaisquer objetos e/ou valores deixados, esquecidos, perdidos, furtados ou roubados no recinto do imóvel ora objeto deste contrato.

V. CLÁUSULA QUINTA - DAS PENALIDADES

O inadimplemento total ou parcial das obrigações assumidas pelo CESSIONÁRIO, dará ensejo a aplicação das seguintes multas:

a) multas de R\$ 500,00 (quinhentos reais), por infração a qualquer condição estipulada neste contrato, aplicada em dobro na reincidência;

V.1. A multa supracitada se configura, tão logo seja aplicada, em dívida líquida, certa e exigível, ficando o CEDENTE autorizado a descontá-la do pagamento devido ao CESSIONÁRIO.



V.2.O pagamento da multa não é compensatório, admitindo, por conseguinte, o ressarcimento por perdas e danos, caso se configure a hipótese.

VI.CLÁUSULA SEXTA - DA RELAÇÃO MÚTUA DAS PARTES

VI.1.Convencionam as partes que não será imputada qualquer responsabilidade ao CEDENTE, ficando este totalmente eximido de quaisquer obrigações, caso ocorram danos ou prejuízos ao CESSIONÁRIO.

VI.2.A cessão ora acertada está restrita ao espaço objeto deste contrato, não existindo nenhum tipo de exclusividade quanto à atividade a ser exercida no imóvel de propriedade do CEDENTE, podendo este locar a outrem espaços ou imóveis de sua propriedade para a exploração de qualquer tipo de atividade.

VII.CLÁUSULA SÉTIMA - DO FORO

Fica eleita a Comarca de Belo Horizonte para Foro deste Contrato, com exclusão de qualquer outro, por mais privilegiado que seja.

Por terem, assim, justo e contratado, assinam os contratantes o presente instrumento, em 03 (três) vias de igual teor e forma, na presença das testemunhas abaixo, que também o assinam, para todos os fins de direito.

Juiz de Fora, 12 de dezembro de 2012.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO – DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS
SESC JUIZ DE FORA

GERENTE -

CEDENTE

CESSIONÁRIO

TESTEMUNHAS:

7.6 - Anexo VI Memorando enviado pela direção do CERHCB



PREFEITURA DE JUIZ DE FORA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
"CENTRO EDUCACIONAL DE REFERÊNCIA HERVAL DA CRUZ BRAZ"
Rua Chancellor Oswaldo Aranha, 113 - Centro.
CEP 36025-007 – Tel. (32)3690-7377
Port. de Aut. nº 1480/10 de 07/01/010
Nº do INEP: 31346438

Memorando nº 002/2014 – CERHCB

Em 04 de fevereiro de 2014.

Prezado Secretário,

A equipe diretiva e o corpo docente do CERHCB procuraram, durante o mês de janeiro, adequar, com recursos próprios, o espaço físico para o início do ano letivo de 2014. Porém alguns entraves nos impediram de concretizar nossa finalidade.

Preocupados com o prejuízo da carga horária dos alunos, vimos esclarecer e solicitar orientação acerca dos seguintes pontos:

1. Estamos aguardando a liberação da quadra ao lado para que se possa atender as aulas de Educação Física (obrigatória na grade escolar), bem como para o espaço de recreação, já que não existe espaço interno que comporte nossos alunos nos momentos de intervalo. Sem esse espaço, nossos alunos iriam ficar muito tempo na calçada pública o que também seria um risco, principalmente pelo fato da escola situar-se próxima a outras duas escolas que atendem adolescentes.
2. Preocupados com a segurança, solicitamos a vistoria do corpo de bombeiros que provavelmente exigirá colocação de tela nas janelas, corrimão e faixa antiderrapante nas escadas, bem como extintores e lâmpadas de emergência. Estamos providenciando a retirada do blindex e outros objetos que entendemos colocar em risco a integridade física dos alunos, porém necessitamos de um local para guardá-los.
3. Para o pleno funcionamento dos projetos e atividades previstas no nosso planejamento, necessitamos da Internet para atender não só o laboratório de informática, mas também aos professores em sala e a plataforma Moodle. Solicitamos à SE que transferisse nossos números de telefones, o que já foi feito, mas continuamos sem acesso à internet. Nosso contrato de serviço com a empresa *Acessa.com* não foi oferecido no mês de janeiro, sendo que somente neste momento nos foi informado que não é possível transferi-lo para o endereço em que a escola se encontra sem pagamento de uma taxa de R\$700,00 e um novo contrato entre a empresa e a SE.
4. Outra preocupação existente se refere à autorização para o funcionamento da escola nesse endereço. Segundo fomos informados, pelo setor responsável desta secretaria, que são necessários alvarás do Corpo de Bombeiros, da Vigilância Sanitária, do Conselho Municipal de Educação e também da Secretaria de Educação para que a referida autorização seja liberada.
5. Algumas demandas em relação ao nosso corpo pedagógico ainda permanecem e portanto faz-se necessário agendar uma reunião para tratarmos desta questão para que possamos iniciar o ano letivo.
6. Nós, do Centro Herval, após inúmeras tentativas de adequar o imóvel alugado a um espaço escolar, concluímos que não temos qualificação técnica para dividir o espaço em salas que atendam à demanda que a escola necessita. Precisamos de um engenheiro ou arquiteto para nos orientar e pensarmos juntos este espaço.

Por fim, gostaríamos de externar nossa preocupação com a proximidade do mês de março, quando receberemos uma equipe da TV ESCOLA/MEC para documentar nosso cotidiano escolar em função do prêmio "Professores do Brasil" que nos foi conferido. Queremos documentar e mostrar o nosso potencial, mas conforme o exposto poderá ficar prejudicado.

Sem mais para o momento, colocamo-nos à disposição para uma reunião com o corpo técnico dessa secretaria para que possamos encontrar juntos soluções para as demandas apresentadas acima.

Atenciosamente,

7.7 - Anexo VII – Resposta da SE ao memorando anterior



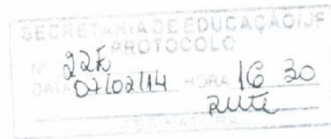
Memorando nº 030/2014 – SE/GAB

Em 6 de fevereiro de 2014

De: Weverton Vilas Boas
Secretário de Educação – SE

Para: Geraldo Pereira da Silva
Diretor do Centro Educacional de Referência Herval da Cruz Braz

Assunto: Adequações no espaço físico da escola.
Ref.: Memorando nº 002/2014 – CERHCB



Senhor Diretor,

Em resposta aos questionamentos elencados por V.S^a., informo que todos os esforços foram empreendidos para assegurar o pleno funcionamento da escola neste início de período letivo. Entretanto, os entraves listados deveriam ter sido discutidos na época da escolha do imóvel, que teve a ciência e a aprovação dessa direção e dos professores da escola. Ressalta-se que as chaves do referido imóvel ficaram disponíveis na Secretaria de Educação e diversos contatos foram realizados com o senhor, diretor da escola, e o vice-diretor, todos sem sucesso.

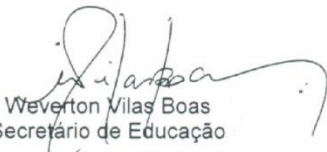
Esclareço, a partir de então os pontos que geram dúvidas à escola. A liberação da quadra para atender às aulas de Educação Física depende da quitação de débitos por parte do proprietário com a Prefeitura de Juiz de Fora (dívida ativa).

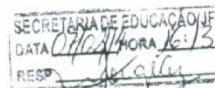
No tocante à segurança, a vistoria do Corpo de Bombeiros é sob autorização da Secretaria de Educação, lembrando que, caso o bombeiro militar não aprove o funcionamento, a escola poderá ser desativada de acordo com os laudos ou intervenção que se exigirem, pois o imóvel é alugado, sem autorização para qualquer modificação física.

Relativo aos serviços de telefonia e acesso à internet, a direção da escola deveria ter oficializado à Secretaria de Educação, ainda no mês de dezembro, quando da aprovação do local.

Outras questões aludidas no referido Memorando poderiam ter sido sanadas antes da mudança, tendo em vista que os trâmites internos da Prefeitura de Juiz de Fora são tomados pela Secretaria de Educação em momento oportuno. Entretanto, já disponibilizamos o Supervisor de Rede Física e Arquiteto Célio Manço para visitar a escola e a reunião solicitada quanto às demandas pedagógicas deverá ser agendada com a chefia do Departamento de Ações Pedagógicas.

Atenciosamente,


Weverton Vilas Boas
Secretário de Educação



Secretaria de Educação

Av. Getúlio Vargas, 200 - Centro / CEP: 36010-110 - Juiz de Fora - MG / Telefones: (32) 3690-7634 e FAX: (32) 3690-8395
E-mail: educacao@pjf.mg.gov.br

7.8 - Anexo VIII – Atos do Governo (novo endereço do CERHCB)

fechar a janela



PREFEITURA DE JUIZ DE FORA
DIÁRIO OFICIAL ELETRÔNICO DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA
ATOS DO GOVERNO DO PODER EXECUTIVO

Publicado em: 11/12/2013 as 00:01

Referência: Processo n.º 9350/2013 – vol. 01 - Dispensa n.º 386/2013-CPL/SE - Locação de imóvel para funcionamento do Centro de Referência Herval da Cruz Braz/ SE/JF - RATIFICO a contratação direta de R.A. Arbex Gestão Imobiliária Ltda., com base no art. 24, inciso X, da Lei n.º 8.666/93, conforme expedientes apensados ao Processo Administrativo acima referenciado. Prefeitura de Juiz de Fora, 09 de dezembro de 2013. a) WEVERTON VILAS BOAS DE CASTRO - Secretário de Educação.

Disponível em : https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=28555 / Acessado em 20/01/2017

7.9 - Anexo IX – Prognóstico da SE para o CERHCB (ano 2014)



**Registrando prognósticos para
Centro Educacional de Referência Herval da Cruz Braz**

Ao analisar o quadro de previsão do Centro Educacional de Referência Herval da Cruz Braz, detectamos a necessidade de algumas adequações, a fim de que a escola se enquadre, de fato, à regulamentação legal da rede municipal (resolução 025/2008) e possa compor, de maneira uniforme, o trabalho em rede.

A escola precisa, portanto, adequar sua proposta, organizando os módulos em 50 minutos, com 5 aulas diárias e a formação das turmas com 20 alunos cada.

É de nosso conhecimento a proposta diferenciada do Herval, as abordagens e estratégias que precisam ser usadas, objetivando o engrandecimento escolar e humano dos educandos que compõem seu quadro, no entanto não se pode perder de vista a necessidade de tratamento equânime, enquanto rede, dispensado aos nossos alunos e profissionais da educação.

No quadro apresentado, visualizamos a seguinte situação:

	Professores	Disciplina	Aulas dadas semanalmente	
			Manhã	Tarde
1	Ana Lúcia	Matemática -	12	
2	Adilson	Matemática	8	
3	Cristiano	Matemática	8	4
4	Beatriz	Matemática	12	
5	Sabrina	Matemática		12
6	Mirian	Português	12	
7	Bruna	Português	8	4
8	Rosé	Português	8	4
9	Keturiny	Português		12
10	Elisabeth	Português		8
11	M ^a Lúcia	Projeto Leitura	7	7
12	Gabriel	Geografia	8	6
13	Sérgio	Geografia	6	8
14	Rogério	História	10	4
15	Antônio Carlos	História	4	10
16	Lívia	Ciências	14	
17	Gláucia	Ciências		12
18	Josiane	Inglês	12	
19	Jefferson	Inglês		14
20	Raquel	Artes	6	8
21	Valéria	Artes	8	6 + 14 (Projeto)
22		INFORMÁTICA	7	7

3+4a

→ Analisando o quadro de professores acima, acrescentando-se os profissionais das oficinas específicas (Música, Dança, etc – que também trabalharão com módulos de 50 min.), é perfeitamente possível vislumbrarmos outra organização, adequada às orientações da rede, mas que preserve a singularidade do Projeto Político Pedagógico da instituição, que se destaca pelas estratégias e abordagens no processo de ensino aprendizagem. Para tanto, convém reorganizar o número de aulas por disciplina, da seguinte maneira (conforme resolução):

Disciplinas	ATUALMENTE	2014
Português	4	5
Matemática	4	4
História	2	3
Geografia	2	3
Ciências	2	3
LEITURA	1	2
Inglês	2	2
Arte	2	2

2ª. semana

→ Considerando o número de alunos apresentados na Previsão de turmas (180), o ideal é que se distribua esse número em **9 turmas de 20 alunos cada**.

→ De acordo com a referida distribuição, geraria-se a seguinte demanda de profissionais:

Disciplinas	2014	Número de aulas	Cargos necessários
Português	5	45 aulas +3 (reunião)	3 cargos
Matemática	4	36 aulas +2 (reunião)	2 cargos + 6 aulas
História	3	27 aulas +2 (reunião)	1 cargo + 13 aulas
Geografia	3	27 aulas +2 (reunião)	1 cargo + 13 aulas
Ciências	3	27 aulas +2 (reunião)	1 cargo + 13 aulas
LEITURA	2	18 aulas +2 (reunião)	1 cargo + 4 aulas
Inglês	2	18 aulas +2 (reunião)	1 cargo + 4 aulas
Arte	2	18 aulas +2 (reunião)	1 cargo + 4 aulas
INFORMÁTICA	2	18 aulas +2 (reunião)	1 cargo + 4 aulas

ED FÍSICA

2

18 aulas +2

1 cargo + 4 aulas

→ Conscientes das peculiaridades do Herval, abrimos uma exceção e acrescentamos 3/2 aulas para cada disciplina, a fim de que os professores possam utilizá-las para fins de reunião e continuidade dos projetos em parceria com a Universidade.

→ As aulas de Projeto se mantêm, pois compõem o diferencial da proposta do Centro de Referência Educacional Herval da Cruz Braz.

Juiz de Fora, 11 de novembro de 2013.



Supervisora de EJA



Chefe do DEAP

7.10 - Anexo X – Novo prognóstico para o CERHCB (ano 2014)



Secretaria de Educação
Departamento de Ações Pedagógicas
Supervisão da Educação de Jovens e Adultos

REVENDO O PROGNÓSTICO PARA 2014
CENTRO DE REFERÊNCIA EDUCACIONAL HERVAL DA CRUZ BRAZ

A SE faz uma análise cotidiana de suas proposições, levando em consideração as reivindicações e peculiaridades de cada estabelecimento escolar.

Considerando que o Herval atende a alunos vitimados por contínuos processos de exclusão social e tendo em vista a dificuldade na definição do novo espaço para o funcionamento da instituição, o DEAP, através da SEJA, revisou a necessidade de se manter, a princípio, as 12 turmas propostas pela entidade, até que se defina um local adequado para comportar os 20 alunos/turma e sugere a seguinte estruturação dos cargos por disciplina (com módulos de 50 minutos):

Distribuição do cargo por professor - 2014

Disciplina	Aula em sala	Reforço	Planejamento
Matemática	12 A	2 A	2 A
Português	12 A	2 A	2 A
Leitura	2 A	—	1 A
Geografia	15 A	—	1 A
História	15 A	—	1 A
Ciências	15 A	—	1 A
Inglês	14 A	—	2 A
Artes	14 A	—	2 A
E.Física	14 A	—	2 A
Informática	14 A	—	2 A

Como se pode ver, ao se preservar, dentro do cargo as aulas para planejamento e para reforço (Português e Matemática), deixamos nítida nossa preocupação com o caráter diferenciado do Projeto, bem como nosso respeito ao trabalho contínuo e esmerado em relação à proposta de letramento/ alfabetização desenvolvida na escola.

A estruturação apresentada presume o seguinte número de cargos por disciplina (com a organização em 12 turmas):

Disciplina	Aulas por turma	Total de aulas	Cargos necessários	Total de Professores
Matemática	4	48 aulas	3 cargos + 12 A (4 p/reforço e planejamento)	4
Português	5	60 aulas	3 cargos + 9 A + 12 A (4 p/reforço e planejamento)	4 (c/extensão)
Leitura	2	24 aulas	1 cargo + 8 A + 2 A (planejamento)	1 PROF. de cargo completo + 1 c.incompleto (10 A)
Geografia	3	36 aulas	1 cargo + 4 A+ 2 A (planejamento)	2 PROF. de cargo completo + 1 c.incompleto (6 A)
História	3	36 aulas	2 cargos + 4 A+ 2 A (planejamento)	2 prof. + 1 c. Incompleto (6 A)
Ciências	3	36 aulas	2 cargos + 4 A+ 2 A (planejamento)	2 prof. + 1 c. Incompleto (6 A)
Inglês	2	24 aulas	1 cargo + 8 A + 2 A (planejamento)	1 PROF. de cargo completo + 1 c.incompleto (12 A)
Artes	2	24 aulas	1 cargo + 8 A + 2 A (planejamento)	1 PROF. de cargo completo + 1 c.incompleto (12 A)
E.Física	2	24 aulas	1 cargo + 8 A + 2 A (planejamento)	1 PROF. de cargo completo + 1 c.incompleto (12 A)
Informática	2	24 aulas	1 cargo + 8 A + 2 A (planejamento)	1 PROF. de cargo completo + 1 c.incompleto (12 A)

→ A fim de sistematizar o trabalho da melhor forma possível, em 2014, solicitamos o envio mensal da listagem de alunos que necessitarão de reforço, com a justificativa para essa participação e um relatório de acompanhamento do desenvolvimento destes.

→ Além disso, o DEAP, através da SEJA, na pessoa da supervisora [REDACTED] acompanhará, quinzenalmente, o trabalho realizado pela instituição, primando pela qualidade e a divulgação dos projetos e atividades ali desenvolvidos.

Juiz de Fora, 19 de novembro de 2013.

[REDACTED] – Supervisora da EJA

[REDACTED] – Chefe do DEAP

7.11 - Anexo XI–Ata da Audiência Pública

**CÂMARA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA**

3ª reunião AUDIÊNCIA PÚBLICA do dia 28/04/2014

ATA APROVADA

ATA DA TERCEIRA AUDIÊNCIA PÚBLICA DO QUARTO PERÍODO DE REUNIÕES DA CÂMARA MUNICIPAL DE JUIZ DE

FORA, realizada aos 28 dias do mês de abril de 2014. Às 15h09min, o Presidente da Mesa Diretora, Vereador Júlio Gaparette, fez a abertura da presente Audiência Pública, atendendo ao Requerimento nº 0744/14, de autoria da Comissão de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer composta pelos Vereadores Jucélio Maria (Presidente), Ana Rossignoli, Roberto Cupolillo e Vagner de Oliveira (Membros), para discutirmos a situação do Centro Educacional Herval da Cruz Braz. Foram convidados para compor a Mesa: o Secretário Municipal de Educação, Sr. Weverton Vilas Boas de Castro; o Diretor da Escola Municipal Herval da Cruz Braz, Sr. Geraldo Pereira da Silva; o Coordenador de Análise e Publicações do CAED, Sr. Wagner Silveira Rezende; a Subsecretária de Educação, Sra. Juliana Neves de Souza; representando a UFJF, Professor Eduardo Magrone; o Chefe do DPF / Departamento de Política de Formação, Sr. Francisco de Almeida Bessa Junior; o Presidente do Conselho Municipal de Educação, Sr. Rodolfo Visentin e a Coordenadora Geral do Sinpro, Sra. Aparecida de Oliveira Pinto. Em seguida, o Presidente da Mesa passa a palavra ao Vereador Jucélio, presidente da comissão proponente desta audiência. Com a palavra, Jucélio, primeiramente, explica qual é o papel de uma comissão dentro da Câmara Municipal, esclarecendo que é um órgão técnico destinado a proceder estudos, realizar investigações e representar a Câmara no que lhe couber. O Vereador segue dizendo que educação de qualidade necessita de espaço adequado para ser feita. Afirma que a Comissão recebeu reclamações sobre o funcionamento do Projeto Herval e que visitando o local constataram algumas questões que precisam ser esclarecidas. Afirma que o que for discutido nesta audiência terá desdobramentos futuros e que o objetivo principal é garantir a continuidade do Projeto Herval, de forma a dar sempre educação de qualidade para todos os estudantes de Juiz de Fora. Em seguida, passou-se a palavra para os inscritos do público. O Sr. Gerson José Nogueira, representando o Sinpro e a CUT Regional da Zona da Mata, diz que a direção da CUT entende que o Projeto Herval tem que se manter e, ainda, ser ampliado. Afirma que todos têm a ganhar com a manutenção do projeto, que beneficia muitos alunos e tem sido bem aceito pelas famílias, de forma que a CUT, juntamente com o Sinpro, entende que o projeto atende às expectativas do município em estabelecer uma melhor qualidade em seu ensino público. Maria Lúcia Lacerda da Cunha, representando o Sinpro, esclarece que o trabalho do Projeto Herval se dirige a alunos com distorção escolar que não se integraram bem em suas escolas de origem, por problemas como muitas repetências. Diz que estes alunos encontraram todo o apoio e atenção no Centro Educacional Herval, que desempenha um trabalho sério e que não pode se perder. Cita que o projeto

tem salas temáticas e forma comissões entre os alunos para ensiná-los a ter responsabilidade e capacidade de tomar de decisões. Pede, em nome do Sinpro, a sensibilidade de todos os presentes para que estes alunos continuem recebendo o apoio que merecem. Em seguida, o Sr. Weiber Pedretti, afirma que está satisfeito em saber que a partir de hoje o Herval já poderá contar com um serviço de internet, que era a principal demanda da escola. Diz que escolheu trabalhar na instituição pelo belo trabalho que vem se desenvolvendo com questões sociais que abrangem os alunos da rede pública. Agradece à direção do Herval e à Secretaria de Educação pelo empenho em obter o serviço de internet, mas afirma que ainda existem outras demandas importantes. Pela ordem, o Vereador Jucélio agradece a presença dos Senhores Eduardo Magrone e Wagner Silveira Rezende, que são pesquisadores e que estão aqui hoje para contribuir com o debate. Com a palavra, o Diretor da Escola Municipal Herval da Cruz Braz, Sr. Geraldo Pereira da Silva, diz que o Herval é um “laboratório de educação” no qual, além de procurar alternativas pedagógicas para atender a esses alunos que não se adaptaram nas escolas tradicionais, tem-se um espaço aberto para novos professores. Afirma que o projeto passou por modificações ao longo dos anos, recebendo contribuições de várias pessoas e tendo chegado a atender 348 alunos, 238 dos quais conseguiram ingressar no Ensino Médio público, o que é um resultado significativo. Explica que o Herval funcionava em um prédio emprestado pelo SESC, que o pediu de volta em 2013, dando o prazo de um ano para que fosse desocupado. A partir daí a equipe do Herval tentou encontrar, sem sucesso, um novo local apropriado para o funcionamento da escola. Considera que a principal contribuição desta reunião será ajudar a conseguir um espaço adequado para o funcionamento da escola, porque o local atual é muito pequeno e apenas provisório. Afirma que devido à limitação de espaço, ao invés de atender 180 alunos, a escola está atendendo apenas 74, o que é lamentável porque o projeto tem muito a contribuir para os jovens de Juiz de Fora e para a diminuição da violência. Com a palavra, o Coordenador de Análise e Publicações do CAED, Sr. Wagner Silveira Rezende, diz que os resultados obtidos pelo CAED em análise do desempenho do Herval mostraram que o objetivo proposto vem sendo alcançado pelo centro. Em uma apresentação de slides, o Sr. Wagner mostra gráficos comparativos que demonstram o aumento do aproveitamento dos estudantes do Herval e a melhoria de seu posicionamento diante outros estudantes de rede pública. Wagner diz que ao entrar no Herval, 40% dos alunos se encontravam na parte mais baixa da escala de desempenho, mas ao saírem da instituição, esse número foi reduzido para 20%. Ele afirma que isso comprova o efeito escolar do Herval na melhoria do aprendizado destes alunos, e que a instituição de fato exerceu efeitos pedagógicos positivos no período analisado. Com a palavra a Coordenadora Geral do Sinpro, Sra. Aparecida de Oliveira Pinto, diz que os resultados apontados pelo Sr. Wagner demonstram o quanto o centro Herval merece ser resgatado. Afirma que o sindicato dos professores esteve na escola e que constatou que da maneira em que está realmente o Herval não tem condições de funcionar com a amplitude e qualidade costumeiras. Afirma que, como representante legal dos professores, o Sinpro é a favor da continuidade do projeto Herval, tanto pela defesa do direito de trabalhar dos professores, quanto pelos alunos que são enormemente beneficiados. Além disso, ela afirma que é preciso se debruçar sobre o projeto e buscar ampliá-lo, para que mais alunos tenham a formação que merecem e tem por direito. Com a palavra, representando a UFJF, Professor Eduardo Magrone, comenta que falará na posição de pesquisador da área de educação, e diz que há um grande interesse educativo em relação ao Herval. Afirma que os alunos que integram o centro, devido à distorção escolar e ao nível socioeconômico que apresentam, possuem uma probabilidade enorme de estar fora da escola. Cita uma pesquisa feita sobre o Herval no Observatório da Educação que deu nota 10 para o tipo de valorização sócio-afetiva concedida pelos funcionários do centro aos seus alunos, de maneira que a autonomia dos mesmos é respeitada. Diz que o Herval é uma escola que ousou inovar nos métodos de ensino e conseguiu formar um grupo coeso de professores que tem preparo e que se adaptaram às necessidades dos alunos. Afirma que, mais que espaço físico, o

Herval tem que poder continuar experimentando e descobrindo novas maneiras de estimular a aprendizagem, porque não se conseguem resultados diferentes repetindo-se sempre a mesma fórmula. Alega também que, além de resgatar alunos e rediscutir o ensino básico público, também é preciso renovar a formação de professores no Brasil, para que eles passem a enxergar cada aluno como uma missão. Em seguida, a palavra é passada para o Secretário Municipal de Educação, Sr. Weverton Vilas Boas de Castro. Primeiramente, o Sr. Weverton diz que assim que se iniciou esta administração, em janeiro de 2013, o Centro Educacional Herval da Cruz Braz foi a primeira escola visitada pela Secretaria de Educação, o que mostra sua importância. Diz que na visita foi constatado que a escola estava funcionando em um local emprestado, sem maiores formalidades, onde os alunos e funcionários eram tolidos em sua liberdade. Afirma que ao todo foram visitados 20 imóveis na tentativa de se localizar um local adequado para a instalação da escola, mas nenhum atendia às exigências pedagógicas especiais do Herval. Dando preferência para um local central, encontrou-se o imóvel na rua Fernando Lobo onde a escola está funcionando atualmente, mas que este ainda não é o ideal, por ser pequeno. Alega que a Secretaria de Educação nunca teve a intenção de extinguir o projeto Herval, afirmando que sua manutenção é um compromisso e que há a intenção, também, de replicá-lo. Garante que a procura por um imóvel adequado continua, e que deve ser um desafio conjunto. Considera a possibilidade de se procurar por imóveis fora do centro da cidade. A palavra é passada para a Subsecretária de Educação, Sra. Juliana Neves de Souza. Ela afirma que o projeto Herval foi criado pela Secretaria de Educação no ano de 2010, porque o número de alunos das escolas públicas no 6º Ano que já tinham três reprovações era muito grande. Através de slides, a Subsecretária mostrou que este índice de retenção em quase nada se alterou do ano de 2010 até o ano de 2013, passando de 29% para 26%. Explica, então, que apesar de o projeto Herval se esforçar para melhorar o aprendizado dos alunos, o índice de retenção das escolas públicas permanece o mesmo, ou seja, o mesmo fluxo de estudantes continua a ter um grande número de repetências. A subsecretária aponta possíveis lacunas que estejam impedindo a correção deste fluxo, como a inexistência de um projeto concomitante ao Herval que busque minimizar as reprovações nas escolas públicas tradicionais. Em seguida, com a palavra, o Vereador Betão diz que o problema com espaço físico vem desde a universalização da escola pública. Conta que é professor e que por isso sempre presenciou problemas nos colégios relativos a espaço, como a falta de quadras para a realização da educação física, por exemplo. Diz que o espaço do Herval não é adequado, por ser apenas uma grande sala dividida, e alega ter notado uma diferença nos discursos do Secretário e da Subsecretária de Educação. Conclui que todas as pessoas tiveram uma visão muito positiva sobre o Projeto Herval. Pela ordem, o Vereador Vagner pergunta ao diretor do Herval, Sr. Geraldo Pereira da Silva, se a informação de que a frequência dos alunos é baixa nas aulas do projeto é verdadeira. O Vereador Rodrigo Mattos, com a palavra, diz que foi procurado pelos professores do Herval há um tempo e afirma que todos têm observado o empenho dos envolvidos no projeto. Diz que o Herval fez parte da Administração anterior e que ele tem acompanhado de perto desde o início, assegurando que é um projeto moderno, dinâmico e muito inovador em Juiz de Fora. Critica o SESC por ter discriminado os integrantes do Herval. Cita o Colégio Apogeu, dizendo que ele consegue obter bons resultados em um pequeno espaço. Sugere ao Secretário de Educação que veja junto aos clubes de Juiz de Fora, que devem muito dinheiro em impostos para a Prefeitura, se estes podem ceder-lhes o espaço para a realização das aulas do Herval. Diz que esta é uma boa possibilidade a ser considerada, e que talvez seja necessário apenas investimento para a adequação dos espaços. Pela ordem, o Vereador Antônio Aguiar diz que havia um programa semelhante ao Herval há uns anos em Juiz de Fora, mas que na Administração de 1999 ele foi descontinuado. Sugere que o Herval se transforme num núcleo de apoio em rede para as escolas públicas tradicionais, para que dessa forma se diminua o número de repetências. Também pela ordem, a Vereadora Ana Rossignoli pergunta forma se diminua o número de repetências. Também pela ordem, a Vereadora Ana Rossignoli pergunta ao diretor do Herval, Sr.

Geraldo, qual o número total de profissionais e funcionários que trabalham na escola, qual o número de alunos que estão tendo aula atualmente e em quantas turmas eles estão divididos. Com a palavra, o Sr. Geraldo Pereira da Silva responde à Vereadora afirmando que existem 74 alunos na escola atualmente, divididos em oito turmas de no máximo 15 alunos. Quanto à equipe da escola, afirma haver cerca de 14 professores e 7 funcionários. Conta que o Herval sempre teve problemas com a frequência dos alunos e que isso é algo contra o qual os profissionais da instituição lutam contra. Afirma que muita dessa infrequência, porém, é provocada por dificuldades no transporte, que apesar de ser garantido pela escola, às vezes dá problema. Cita também o conflito entre os alunos, devido a rixas de bairros diferentes, que muitas vezes colabora para essa infrequência, e menciona que o Herval atende alunos de 21 bairros diferentes de Juiz de Fora. Mas garante que dentro da escola o clima é diferente porque os profissionais procuram desenvolver a solidariedade entre os alunos. Afirma que eles desenvolvem ações de intervenção para que o aluno que abandonou as aulas volte para o curso, e que a equipe procura sempre realizar atividades diferentes, como passeios em museus e na própria Câmara Municipal, para dessa forma estimular os alunos. A palavra é passada novamente ao representante da UFJF, Professor Eduardo Magrone. Ele sugere à Secretaria de Educação que sempre se pronuncie publicamente acerca de questões que estão em aberto e sobre as quais se geram boatos, como o fechamento de uma escola. Comenta que as elites dominam o sistema de educação no Brasil, recebendo todos os benefícios, e que em meio a esta realidade, o Herval se destaca, desafia, provoca e não permite que a situação permaneça igual. Diz que esse é o primeiro passo para começar a fazer desse experimento uma política de rede para a resolução de problemas até então insolúveis. Se o Herval consegue, a rede pública também consegue. Finalizando, afirma que agora se deve levar o projeto para um novo patamar, para que ele se torne de fato um colégio e deixe de ser apenas depositário de alunos. Com a palavra novamente, o Coordenador de Análise e Publicações do CAED, Sr. Wagner Silveira Rezende, ressaltou os resultados positivos obtidos pelo Herval. Através de slides, mostrou que em 2010 o Herval possuía 48% de seus alunos no padrão mais baixo de notas, e em 2011 esse mesmo indicador já havia diminuído para apenas 19%. Segundo ele, não se sabe de outro feito semelhante no Brasil. Diz que apesar das características específicas desta escola, que tem um número menor de alunos, este é um resultado que deve ser celebrado e que precisa ser conhecido por todos, para estimular situações semelhantes pelo Brasil. Afirma que é necessário que se faça uma pesquisa qualitativa que tente entender de que maneira a escola conseguiu obter este feito, para que se tente aplicar a mesma fórmula em outras. Diz ainda que a maioria das escolas brasileiras apresentam uma cultura do derrotismo de antemão, enquanto que as escolas que fazem diferente e que, ao invés disso, têm altas expectativas em relação a seus alunos, são as que comprovadamente obtêm os melhores resultados dos mesmos. Em sua opinião, esta experiência deve ser mantida e deve servir de exemplo não só para Juiz de Fora e Minas Gerais como também para o Brasil. Com a palavra, o Secretário de Educação, Sr. Weverton Vilas Boas de Castro, afirma, em resposta ao Vereador Betão, que não houve desencontro entre sua apresentação e a da Subsecretária, dizendo que enquanto ele falou da situação específica do Herval ela falou da situação da rede pública municipal como um todo. Diz que a intenção é que a experiência obtida pelo Herval sirva de exemplo e seja replicada por toda a rede pública municipal. Além disso, afirma que uma nova arquitetura está sendo pensada para ser implantada nas novas escolas do município, como a que está sendo construída no bairro Parque das Águas, que terá elevador, laboratórios e quadra moderna. Pela ordem, o Vereador Jucélio diz que a reunião foi promissora e que a discussão deve continuar. Agradece ao Eduardo Magrone pelo discurso e também à Aparecida de Oliveira Pinto pelo empenho. Diz acreditar numa educação que forma cidadãos, onde os professores não só ensinam como também aprendem, buscando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Pela ordem, o Vereador Rodrigo Mattos agradece e parabeniza a Secretaria de Educação e os convidados. Pede que uma providência seja tomada urgentemente, ainda neste ano, devido ao reduzido número

de alunos que o Herval está podendo atender por causa desse problema. Com a palavra, o Secretário Weverton Vilas Boas diz que o antigo local onde o projeto Herval funcionava só foi desocupado nessa pressa porque eles chegaram a receber ameaças. Reafirma que conseguir um espaço é um dever de todos, para, quem sabe, o projeto não consiga atender até mais de 300 alunos. A palavra é passada para a Vereadora Ana Rossignoli fazer as considerações finais. Ela elogia a fala de Eduardo Magrone, reforçando que é dentro de sala de aula que o professor aprende. Fala que o Herval não pode continuar atendendo apenas 74 alunos, e que deseja que o programa possa atender até 500 alunos, por isso é necessário que haja um espaço adequado. Parabeniza a equipe pedagógica e o professor Geraldo pelo trabalho que desenvolvem no Herval e agradece à equipe de Weverton, por manterem um diálogo aberto com todos. Encerrando, o Presidente da Casa, Júlio Gasparette, cumprimenta a Comissão da Casa pela audiência e fala ao Secretário de Educação que concorda com a idéia do Vereador Rodrigo Mattos de procurar os clubes da cidade. Reafirma que a maioria dos clubes da cidade deve muito dinheiro à prefeitura e que cedendo este espaço poderiam de certa forma abonar parte de suas dívidas. Sugere também que o projeto se expanda para outras regiões, dividindo um pouco de turma por zona da cidade. Por fim, parabeniza o Secretário pelo tratamento justo e respeitoso direcionado aos alunos e professores da Escola Municipal Herval da Cruz Braz. Nada mais havendo, às 17h05min, o Sr. Presidente dá esta audiência por encerrada, não tendo à mesma comparecido os Vereadores André Mariano, Aparecido Reis, Isauro Calais, José Fiorilo, José Márcio e Wanderson Castelar. Foram justificadas as ausências dos vereadores Wagner de Oliveira, Noraldino Júnior e Oliveira Tresse. Estavam presentes os demais. Para constar, Aline Rodrigues Ortolani, Assistente Legislativo I, lavrou a presente Ata que vai devidamente assinada pelo Senhor Presidente e pelo Secretário da Mesa Diretora. Palácio Barbosa Lima, 28 de abril de 2014.

Secretário da Mesa Diretora. Palácio Barbosa Lima, 28 de abril de 2014.

Imprimir

Fechar

7.12 - Anexo XII – Ficha de Avaliação Docente aplicada aos professores do CERHCB

**CENTRO EDUCACIONAL DE REFERÊNCIA HERVAL DA CRUZ BRAZ –
CERHCB
FICHA DE AVALIAÇÃO DOCENTE - BIÊNIO 2010/2011**

Na última reunião pedagógica deliberamos o preenchimento de um questionário de pré-avaliação do projeto Herval da Cruz Braz. Entendemos não ser esta uma avaliação do trabalho docente, mas apenas uma reflexão sobre sua prática, nesse último biênio, em nossa escola e suas perspectivas para o ano de 2012. Caso você não queira responder alguma das questões aqui colocadas, apenas justifique essa opção. A data para a entrega é 05 de novembro (nossa próxima reunião pedagógica), impreterivelmente, aquele que não o fizer deve procurar a direção e informar se deseja ou não continuar no projeto. Caso contrário entenderemos que sua opção é de desligamento do mesmo.

Nome: _____

Disciplina: _____

1 - E de seu interesse permanecer no Corpo Docente do CERHCB? Por quê?

2 - Você concorda que o CERHCB continue atendendo prioritariamente a alunos com defasagem série idade e histórico de dificuldades de adaptação ao ambiente escolar tradicional? Por quê?

3 – De acordo com sua experiência em nosso centro, você se considera com perfil para a atender a esse tipo de clientela? Por quê?

4 - A permanência do CERHCB nas atuais instalações do SESC-MG é um impedimento intransponível para que você possa realizar um trabalho que busque a inovação e a experimentação pedagógica? Explique.

5 - Uma das metas traçadas pelo nosso coletivo é a incorporação de novas tecnologias ao cotidiano das aulas, na sua opinião você buscou atingir tal meta em seu trabalho com seus alunos? Caso afirmativo, aponte ações nesse sentido. Caso negativo, justifique sua postura.

6 - Você se considera capacitado e/ou disposto a se capacitar para atender tal meta coletiva de inserção de novas tecnologias?

7 - Nosso projeto está inserido na modalidade de ensino de "Correção de Fluxo", onde, por princípio, as retenções devem ser pontuais e justificadas descritivamente, após intenso trabalho para recuperação de nossos alunos. Tal característica de nosso Centro cria algum tipo de contradição com sua forma de trabalhar? Quais?

8 - Você considera que conseguiu garantir um ambiente razoavelmente adequado para o desenrolar de suas aulas? Em caso afirmativo, descreva esse ambiente. Em caso negativo, relate o que faltou.

9 - As reuniões pedagógicas são o centro de toda discussão de que nossa prática e o fórum das principais decisões pedagógicas e administrativas, você considera que a sua frequência, intervenção e participação nesse espaço contribuiu para o desenvolvimento de nosso Centro? Como?

10 - Uma de nossas propostas centrais é educar garantindo aos nossos alunos níveis crescentes de responsabilidade e de participação na vida escolar. Você concorda com tal visão da educação? Existe alguma área em que você considere que a participação dos alunos deva ser evitada? Caso afirmativo, qual e por quê?

11 - Em nosso centro buscamos colocar os interesses coletivos acima dos pessoais, buscando na medida do possível, sem ferir interesses coletivos, atender demandas pessoais. Você considera que tal orientação deva ser mantida?

12 - Qual deve ser, na sua opinião, o procedimento da direção quando perceber que determinado profissional não atendeu satisfatoriamente as necessidades de nosso Centro Educacional?

13 - Sabemos das dificuldades que existem no cotidiano de todos nós. Todos conhecem também a dinâmica peculiar do Centro Herval. Portanto, atrasos constantes, saídas mais cedo ou faltassem aviso prévio tumultuam muito o trabalho pedagógico desenvolvido. Como você avalia que foi o seu comportamento em relação a tal quadro?

14 - Utilizamos durante o biênio 2010/2011 o recurso da avaliação externa (testes de proficiência e questionários contextuais) aplicados pelo CAEd. Em que situações a avaliação externa interferiu (positivamente ou negativamente) na sua prática pedagógica?

15 - Espaço para que você possa discutir algum tema que considere importante e que não tenha sido abordado.

Nome: _____ Assinatura: _____