

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**O CURRÍCULO COMO POSSIBILIDADE
DA DEMOCRACIA ESCOLAR:
O QUE PENSAM DE EDUCAÇÃO E DE GESTÃO A
COMUNIDADE EDUCATIVA DE UMA ESCOLA DA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Emídio Fontenele de Brito

**Fortaleza, Ceará, Brasil
2009**

**O CURRÍCULO COMO POSSIBILIDADE
DA DEMOCRACIA ESCOLAR:
O QUE PENSAM DE EDUCAÇÃO E DE GESTÃO A
COMUNIDADE EDUCATIVA DE UMA ESCOLA DA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA**

por

Emidio Fontenele de Brito

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como requisito parcial para a obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

Orientador (a): Prof^ª Dr^ª Maria Elizabete Londero Mousquer

**Fortaleza, Ceará, Brasil
2009**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova
a Monografia de Especialização

**O CURRÍCULO COMO POSSIBILIDADE
DA DEMOCRACIA ESCOLAR:
O QUE PENSAM DE EDUCAÇÃO E DE GESTÃO A COMUNIDADE
EDUCATIVA DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE
FORTALEZA**

Elaborado por
Emidio Fontenele de Brito

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Maria Elizabete Londero Mousquer, Prof^a Dr^a
(Presidente/Orientador)

Oséias Santos de Oliveira, Prof^o Mestre **(UFSM)**

Lorena Inês Peterini, Prof^a Mestre **(UFSM)**

Maria Eliane Alves Lobo, Prof^a Mestre **(SME/PMF/CE)**

Fortaleza, 07 de Agosto de 2009.

“Ad maiorem Dei gloriam”

“In Memoriam” de meu pai e de minha mãe;
e a meu irmão, verdadeiramente, companheiros nas estradas da vida.
A meus orientadores por quererem se incluir em minhas buscas.
A todas essas pessoas, a minha eterna gratidão.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

O CURRÍCULO COMO POSSIBILIDADE DA DEMOCRACIA ESCOLAR: O QUE PESAM DE EDUCAÇÃO E DE GESTÃO A COMUNIDADE EDUCATIVA DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA

AUTOR: Emídio Fontenele de Brito
ORIENTADORA: MARIA ELIZABETE LONDERO MOUSQUER
Data e Local de Defesa: Fortaleza, 07 de Agosto de 2009.

Este trabalho procura mostrar o currículo como condição de possibilidade da democracia participativa na escola. O currículo é entendido como aqueles interesses e significados compartilhados efetivamente pela comunidade escolar, dentro de um conjunto amplo de relações conflituosas, que pode ser constatado nos discursos emitidos pelos seus agentes, a saber, professores, gestores, alunos, funcionários e pais. Portanto, vamos fazer uma consideração das representações a respeito da educação e da gestão escolar de uma escola de ensino fundamental da rede pública municipal de Fortaleza, Ceará. Essas representações, por serem permeadas por “falas em conflito” pela institucionalização de um modo específico de compreender e organizar o espaço escolar, devem ser vistas dentro dos contextos que as possibilitam, a saber, as influências dos modelos econômicos e do Estado capitalista, como também pelo modo cotidiano de perceber e analisar a realidade da comunidade educativa. A gestão educacional é aqui entendida como aquelas políticas e ações configuradoras que influenciam consideravelmente a escola em suas decisões, mas que sofrem interpretações locais como forma de burlar as orientações oficiais dominadoras. O espaço local da escola é pensado como *esfera pública* capaz de abrigar diferentes opiniões e qualidades de interação, e por isso mesmo capaz de criar aquelas condições pedagógicas e de gestão específicas à formação dos alunos e, assim, institucionalizar, previamente, uma sociedade democrática e participativa.

Palavras-chave: currículo, gestão participativa, democracia

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

O CURRÍCULO COMO POSSIBILIDADE DA DEMOCRACIA ESCOLAR: O QUE PESAM DE EDUCAÇÃO E DE GESTÃO A COMUNIDADE EDUCATIVA DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA

AUTOR: Emídio Fontenele de Brito

ORIENTADORA: MARIA ELIZABETE LONDERO MOUSQUER

Data e Local de Defesa: Fortaleza, 07 de Agosto de 2009.

ABSTRACT

This essay looks up an approach of curriculum, as condition of possibility of participatory democracy in school. Curriculum is understood as those concerns and meanings effectively shared by the school community, in a wide aggregation of conflict relationship, which may be perceived in the speech emitted by their agents, namely, teachers, management core, students, school staff and parents. Therefore we will make a consideration of representations about education and school management of an elementary public school of the municipality of Fortaleza, Ceará. These representations, as they are permeated by “conflict speech” by the institutionalization of a specific way of understanding and organizing the school space, must be viewed in the context which cause them, namely, influences of the economic models and of the capitalist state, as well as by the every day manner of perceiving and analyze the reality of the educational community. Educational management is understood as those configuring policies and actions which cause influence considerably to the school in its decisions, but which suffer local interpretations as a way to jeer the dominating official orientations. Local school space is considered as *public sphere* able to house different opinions and qualities of interaction, and because of that able to create those pedagogical and management conditions specific to the conformation of students and, thus, to institutionalize, in anticipation, a democratic and participatory.

Key Words: curriculum, share management, democracy

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS.....	9
1. CAPITALISMO E EDUCAÇÃO: RELAÇÃO DE ACOMODAÇÃO E CONFLITO.....	13
1.1 A história da Educação brasileira vista sob a perspectiva econômica capitalista.....	14
1.2 O papel do Estado na gerência dos interesses públicos e sua repercussão no setor da Educação.....	19
1.3 Modelos capitalistas e a Educação.....	20
1.4 Retomando o caminho.....	26
2. EDUCAÇÃO E GESTÃO NA ESCOLA: UM PROBLEMA DE TODOS, UMA DECISÃO LOCAL.....	28
2.1 O nascimento de uma Nova Modernidade, Educação e estratégias de reinvenção.....	28
2.2 O currículo, a Educação e a Escola.....	31
2.2.1 O currículo como competência em Perrenoud.....	32
2.2.2 O Currículo, competência como aprendizagem e como prática em Antônio Nóvoa.....	37
2.2.3 O Currículo, competência situacional e projeto sócio-político em Paulo Freire.....	40
2.3. Os modelos de currículo na perspectiva dos desafios.....	42
2.4. O currículo como Projeto Político Pedagógico e sua qualidade social.....	43
2.5 Não qualquer tempo, mas o tempo do melhor modo.....	45

3. O CURRÍCULO: LUTA PELO DIREITO DE PODER RECITAR E ESCRITURAR A DEMOCRACIA ESCOLAR.....	46
3.1 O bairro João XXIII: a prática social histórica da comunidade.....	47
3.2 A Escola Municipal de Ensino Básico e Fundamental estudada – a cultura no plural	49
3.3 Elementos da cultura da escola em evidência.....	52
3.3.1 Os discursos sobre as políticas de Ensino do Município.....	53
3.3.2 O Núcleo Gestor da Escola.....	56
3.3.3 A mediação do Projeto Político-Pedagógico	59
3.3.4 Os professores.....	60
3.3.5 Os pais.....	61
3.3.6 Os alunos.....	62
3.3.7 A sociabilidade.....	64
3.3.8 A função da Escola.....	65
3.3.8.1 Para a LDB e PCNs.....	65
3.3.8.2 Para os alunos.....	65
3.3.8.3 Para os pais.....	67
3.3.8.4 Para os professores/núcleo gestor.....	67
3.3.8.5 Para os funcionários.....	69
3.3.9 O modo de conduzir o ensino-aprendizagem.....	70
3.4 A comunidade escolar, como cultura no plural.....	73
QUE ESCOLA QUEREMOS? QUE SONHO CONSTRUIR? O DESAFIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	76
REFERÊNCIA.....	80

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

É visível o descontentamento das comunidades educativas das escolas municipais de Fortaleza: salas de aulas isoladas umas das outras; o conteúdo curricular fragmentado entre disciplinas sem a mínima comunicação entre elas; as cadeiras dispostas em filas; professores donos da sala e do saber; alunos passivos com suas experiências e interrogações suspensas de questionamentos. A greve deflagrada pelos professores é apenas um dos sinais: comparando o salário de um professor da rede pública municipal com o salário proposto por concurso público às outras categorias com exigência de ensino médio¹, vamos notar o desprestígio da profissão de professor. A luta por implementar no Município de Fortaleza o Piso Nacional dos professores; a redução da carga horária na sala de aula, para que possam dispor de mais tempo a fim de prepararem melhor suas aulas e de se reciclarem, proporcionando, assim, melhorias para a educação, já que seria possível se oferecer uma escola de qualidade para a comunidade.

Os alunos, há muito tempo, voltam-se para outras opções²; não mais consideram a escola um lugar capaz de lhes oferecer condições de melhoria de vida; seus conteúdos são considerados obsoletos e descontextualizados de suas reais preocupações. Aqueles que continuam – que não são reprovados ou se evadem da escola – consideram que o estudo não os forma para a vida e muito menos para o trabalho. Apesar de ser uma exigência para o exercício da profissão.

Os pais, sobre o peso de manter o dia-a-dia familiar através do trabalho de 8 horas semanais e de um salário mínimo insignificante para a sua realidade, deixam seus filhos, muitas vezes, só e sem a orientação necessária ao tempo da criança e do adolescente. O acompanhamento escolar é apenas um reflexo dessa situação. As incertezas da vida são também desafios consideráveis.

¹ Um guarda municipal de Fortaleza ganha com gratificações R\$1.800,00. A jornada semanal é de 12 horas de trabalho por 36 de folga. Atualmente, o menor salário pago aos professores é de R\$ 1.331,01 para nível médio e R\$ 1.659,47 para graduação segundo a Secretaria de Administração do Município de Fortaleza. Disponível em: <http://www.fortaleza.ce.gov.br/sam/index.php?option=com_content&task=view&id=58> Acesso em: 29 de maio de 2009.

² Cf. “De cada cinco jovens 1 abandona a escola”, Jornal Folha de São Paulo, Caderno cotidiano, quinta-feira 16 de abril de 2009. Os dados são válidos para São Paulo. Em todo o Brasil o motivo para os jovens abandonarem a escola: 40, 1% dos jovens disseram que a escola é desinteressante; 27,1%, necessidade de trabalhar; 21,7%, falta de escolas e 10,9%, outras opções.

Diante desta realidade escolar poucas são as resistências; e mesmo com ações aqui e ali é o silêncio, a apatia, o cansaço que predominam. Professores, desmotivados, e alunos, excluídos da relação dialógica e participativa na sala de aula, foram levados a desconsiderar a escola; e, os pais submeteram-se ao sistema da escola pública. O Congresso Nacional quando trata de matérias educacionais e faz suas votações, as leis são tidas como impostas, visto que não passaram por uma ampla discussão representativa. Enfim, estamos numa situação de crise democrática séria.

A questão que colocamos – olhando a Escola como instituição pública: haverá atualmente as condições para a participação e autonomia popular e encaminhamentos de novas opções políticas? Não temos dúvida de que a Escola e a sociedade estão tencionadas por lutas subterrâneas pelo poder, ou seja, uma luta pela configuração e institucionalização de um projeto político. Sabemos que, sob o silêncio, na apatia política, há uma resistência. Como não dizer que ‘desprezar a forma como os professores dão aulas’, as sujeiras nas salas, as brigas existentes, dentre outras não são formas sutis de o estudante responder a sua exclusão por parte da escola? A greve não é um chega ao descaso com a profissão do professor e a qualidade do ensino? E os pais quando não participam, também não é uma resposta à situação de sua condição? Será que as políticas municipais – feitas por homens e mulheres, revestidos do político - não respondem a interesses circunstanciais e macroestruturais históricos? Esses interesses não aparecem na arena local da Escola?

A intenção desta monografia é revelar um conjunto de tensões subterrâneas que surgem nas relações de poder, as quais iremos colher através das falas dos membros da comunidade escolar. Recolheremos as representações sociais sobre o currículo, isto é, que ideias, representações, maneiras de organizar falam de um currículo que, por ser comunitário, seja capaz de se institucionalizar na escola.

Perguntar a comunidade escolar o que querem é centralizarmo-nos na Educação como auto-organização; como processo de tecer uma teia de significados e ações – um projeto político - configurados no decorrer das tensões e lutas sobre a política escolar. As lutas por institucionalização de um projeto social e de um perfil humano específico na escola – que perpassam os conteúdos da escola escolhidos - revelam modelos de interação social, modos de organização econômica e política subjacentes. A Educação, como temática social, sempre foi fundamental para a composição das propostas governamentais, como também das reivindicações

das camadas mais pobres da população. O mesmo não acontece quando se trata de *qual* educação e da *forma* de implementar o processo. Nisso há muitas divergências que encontram suas razões e raízes nos diferentes projetos políticos, fundamentados em conceitos e concepções distintas de sociedade e homem. E, nessa perspectiva, a Escola é o campo mediador de conflitos. Dessa forma, qual projeto político deve ser atualizado na prática diária? Eis a luta pela construção de *uma hegemonia político-educacional* na escola. Seguindo esta direção, o trabalho busca constatar o que pensam de *educação* e de *organização* a Comunidade Educativa estudada.

O tema da monografia surgiu a partir da leitura do livro de Heloísa Lück, *Gestão Educacional – Uma questão paradigmática* (2007:51ss). A autora trabalha o termo “*interatividade social*” como forma de compreender as organizações educacionais como teias de relações que precisam ser compreendidas no seu sentido: seu contexto interno e externo. Esse *conjunto de práticas com sentido* passa a ser o enfoque orientador da educação e da organização escolar. Trata-se, então, de retirar o véu e mostrar essas conexões. Passamos a entender que cada ordenamento educacional carrega consigo práticas sociais próprias a serem interpretadas; essas práticas em movimento são frutos de objetivos diferenciados e ideológicos internos, também sofrendo influências externas ao lugar educacional.

Escolhi a escola em que trabalho para ser o lugar de realização dessa pesquisa monográfica, já que alguns motivos a qualificam, como a proximidade com os atores educacionais da escola me facilitar-me-ia o acesso às informações; o contexto educacional desafiante da periferia com suas estratégias concretas de soluções diante da escassez de oportunidades; e, finalmente, senti-me na obrigação tanto de oferecer um aporte reflexivo como de contribuir para que a própria escola produza seus conhecimentos.

O tema requer uma abordagem qualitativa. Estou interessado nas definições e ações que a comunidade escolar elabora, ao longo do processo de interação simbólica no dia-a-dia, sobre o saber e a organização escolar. Isso toca *O CURRÍCULO COMO POSSIBILIDADE DA DEMOCRACIA ESCOLAR*. O tema, na sua natureza, requer três abordagens: a *observação participante*, *entrevistas* e *questionários*. A *observação participante* se justifica pela necessidade da presença constante do observador nas atividades da escola, a fim de que possa pesquisar e ver as coisas de dentro. Requer, com isso, uma participação nas atividades, um envolvimento maior, um compartilhar, não somente nas atividades, mas nos afetos e interesses que se desenrolam na

vida diária do grupo. Muito importante como instrumental de pesquisa serão as anotações sobre o dia-a-dia escolar. A *entrevista* também é um meio de informação importante. A informação está entre o entrevistador e o entrevistado. O sucesso depende da interação desenvolvida entre as partes. Utilizarei roteiros de entrevistas constando uma lista de pontos ou tópicos previamente estabelecidos de acordo com minha problemática central (conferir Anexo 1). O *questionário* me permitirá colher informações de toda a comunidade educativa. Seguirei os seguintes tópicos: estrutura física da escola; processo de ensino-aprendizagem; avaliação de desempenho; relações interpessoais; críticas e sugestões (Anexo 2).

O trabalho de sondagem se restringe *ao período escolar da tarde*; a análise dos discursos de quarenta alunos (20 alunos do 9º ano e 20 alunos do 8º ano), e a coleta de informações, com os alunos do 6º e 7º ano; com seis professores (com mais de três anos de trabalho na escola), os gestores, sete pais e sete funcionários. Para o desenvolvimento desse trabalho, realizaram-se algumas intervenções pedagógicas com alunos, pais, funcionários, professores e gestores da Escola de Ensino Básico e Fundamental estudada. As atividades foram iniciadas com uma pesquisa sobre o contexto sócio-político-cultural do bairro em jornais, mas, principalmente, privilegiando o “olhar” dos moradores sobre o assunto. Nesse sentido, o discurso foi o material mais importante para a pesquisa, uma vez que recolhemos o modo de “ver”, a percepção dos alunos e moradores, evidentemente confrontados com outras informações.

Desde o início, mantive um caderno de anotações sobre a escola; escrevia observações, frases, experiências pessoais e da comunidade escolar.

Iniciei um trabalho de sondagem com o 6º ano (com a sala dos “chamados repetentes na escola”), procurando colher o perfil da escola, os problemas, as soluções, a função da escola, o ensino, as iniciativas do núcleo gestor, a situação familiar e a situação propriamente do aluno. O mesmo trabalho foi desenvolvido com as turmas do 7º ano, fazendo também a coleta de dados supracitada. Os alunos dos 8ºs e 9ºs anos foram, verdadeiramente, os meus informantes, por serem os mais antigos na escola, passaram por dois tipos de trabalho: a) um trabalho individual de coleta de dados (perguntas objetivas) e um questionário, e b) um trabalho em equipe. Ambas as coletas com o intuito de montar um perfil da cultura ou prática da escola. Com os professores, utilizamos dois modos de entrevistas: com a maioria, utilizamos um questionário que foi entregue para ser respondido, e com o restante, entrevistas gravadas. Contudo, a greve dos professores

ofereceu algumas dificuldades, que posteriormente foram superadas. Com os pais e funcionários, utilizamos as entrevistas gravadas, com as quais obtivemos excelente participação. As entrevistas realizadas podem ser caracterizadas como semiestruturadas e semidiretivas. Semiestruturada porque foram utilizados temas-chave, que orientaram a sua condução, oportunizando que os entrevistados e as entrevistadas se expressassem livremente. No entanto, o entrevistador pode intervir para solicitar alguns esclarecimentos, que justifica a técnica semidiretiva. Neste trabalho, adotamos um estudo de caso de cunho descritivo e analítico. Descritivo, visto que os discursos serviram como fios através dos quais construímos o tecido-realidade e analítico, pois os discursos, como o tecido-realidade, passaram a ser compreensivos na exposição (discurso ordenado).

Nossa ação de intervenção sobre a escola estudada segue a linha de um *etnólogo* (Geertz, 2007). A aproximação com a comunidade é fundamental na pesquisa – ser aceito como “*um outro*” que quer entrar “num espaço especial compreensivo próprio”. No meu caso, isso não foi problema, pois faço parte do quadro de professores da escola. A primeira aproximação de estudo se dá realmente “no ver”, “no ouvir” e “no sentir” a comunidade; também na percepção do modo específico em que encaminham questões do cotidiano ou do modo de expor uma idéia (a fórmula que usam para definir o que acontece). Segue-se o recolhimento desses dados e sua primeira distribuição em áreas ou contextos compreensivos, homogêneos – conceitos comuns, interligados por áreas temáticas; o procedimento seguinte acontece no ordenamento das áreas temáticas de uma forma tal que *reconstitua* “o modo de vida” daquela comunidade. Construir descrições interpretativas orientadas pelos atores envolvidos. Surge um modelo compreensivo da comunidade educativa estabelecido pelo etnólogo. Não é o dia-a-dia da comunidade que está sendo dito; e sim o implícito que é revelado. São os caminhos por onde passa a institucionalização de ideias e ações que são postos à vista e interpretados de tal modo que ganham corpo no discurso científico. Nesse sentido, o que pretende o etnólogo é reduzir a perplexidade que temos ao nos depararmos com “os de outras falas”. Que tipos de pessoa são essas? O que buscamos é a familiarização com o outro e com suas experiências; isso é dialogar.

Dividimos a monografia em três capítulos, contemplando os aspectos relacionais entre educação, economia e gestão. O primeiro capítulo trata das influências dos modelos de Estado e Economia nas políticas educacionais. O segundo capítulo trata a gestão como um espaço político,

portanto, de luta, com a finalidade de instituir um projeto de mundo para a escola. O terceiro capítulo procura tecer uma trama através da qual será mostrado o que pensam e como age a comunidade educativa de uma das escolas da Prefeitura Municipal da cidade de Fortaleza, Ceará. Serão explicitados ainda os discursos dessa comunidade educativa frente a outros interesses. Finalmente, apresentaremos uma conclusão.

1. CAPITALISMO E EDUCAÇÃO: RELAÇÃO DE ACOMODAÇÃO E CONFLITO

O contexto atual capitalista é marcado pela abertura política e econômica. Em termos econômicos, crescem as megafusões entre empresas em diversos setores da economia - um caso recente no Brasil. No aspecto político, existem os acordos jurídicos entre as nações para facilitar as circulações de mercadorias e o julgamento de pendências econômicas. Tanto os aspectos econômicos como jurídicos possuem repercussões no modo de viver de qualquer nação. O setor social e, em especial, a educação sofrem influências nefastas. Essas transformações incidem tanto sobre a cultura como sobre a educação. Diante deste quadro, não há como pensar em educação isolada do próprio contexto (macro) sócio-político e econômico. Coloco, assim, uma questão: em que medida a educação é afetada por este contexto e em que medida ela possui autonomia perante as transformações e oscilações políticas e sociais? Segundo o modelo de globalização neoliberal o lucro advém com o investimento em “tecnologia” e o conhecimento passa a ter valor de riqueza. A educação, portanto, torna-se um meio privilegiado de responder as necessidades do mercado: preparando os mais pobres como *força de trabalho*, e as pessoas da classe média e rica acabam sendo direcionadas à *produção do saber*. O poder em termos de conhecimento constrói riqueza. Mantém assim a exclusão dos mais pobres da chamada globalização financeira. Apresento resumidamente três tarefas à educação, que são relevantes ao capital: a) educação como fonte produtora de trabalho, consumo e cidadania (incluir mais pessoas como consumidoras); b) educação como geração de estabilidade política nos países; e c) a subordinação dos processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas (garantir governabilidade).

Como fica a *tarefa de educar* diante desse desafio político-econômico? Requer um trabalho mais coletivo em termos de produzir novas ideias e ações que ofereçam alternativas e contraposições a tais ideias dominantes. A gestão muda assim de aspecto: o estabelecimento de um sistema de gestão participativa. As políticas educacionais são definidas na perspectiva de desenvolver uma visão democrática de organização e funcionamento da escola, com exercício da autonomia e da participação, configurando-se, dessa forma, desafios ao papel do gestor. Nessa perspectiva, há três modelos de gestão, e dois deles merecem um cuidado reflexivo maior, a

saber: o primeiro é o *modelo de Gestão Técnico-Científica* – autoritária e excludente - tem entre suas características maior ênfase nas tarefas do que nas pessoas, confirmando o "caráter burocrático" deste modelo de gestão, no qual se destaca também “o poder centralizado no diretor”. O segundo é o *modelo de Gestão Democrática Participativa* que se fixa na explicitação de objetivos sócio-políticos e pedagógicos da escola pela equipe escolar, na qualificação e competência profissional e no fato de que “todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados”, para respeitar as regras do jogo estabelecidas anteriormente. E, finalmente, o terceiro modelo que é o *Autogestionário*, com ênfase nas relações interpessoais; nele as decisões são tomadas coletivamente, existe vinculação entre as formas de gestão interna da escola com as formas de autogestão social. Temos auto-organização com eleição e alternância no exercício de funções com recusa a normas e sistema de controle. Os dois últimos modelos são os que devem ser pensados como alternativa ao modelo de globalização neoliberal. O primeiro de inspiração mais liberal-social no modo de entender de Bobbio (1994) e o segundo de inspiração mais social-democrata (“Socialista”) pensado por Santos (2003).

Para o desenvolvimento das análises, procederemos da seguinte forma: inicialmente uma análise histórica do capitalismo brasileiro e sua influência na educação; seguindo uma apresentação do papel do Estado nas políticas sobre educação e, por fim, um estudo sobre a influência dos modelos econômicos sobre a educação. E, finalmente, uma retomada das questões em termos de esclarecimentos.

1.1 A história da Educação brasileira vista sob a perspectiva econômica capitalista

Proporemos algumas reflexões sobre a educação, tendo como foco as transformações ocorridas no capitalismo. Isso se justifica por sermos desde nossa fundação “apenas” um satélite das grandes sedes capitalistas. Tendo aqui e ali alguns ensaios importantes de autogestão e luta contra os interesses hegemônicos – educacionais - das grandes nações. Ocorreram ensaios importantes que contribuíram, com os embates, com o rosto de nação que atualmente temos, criando, assim, a nosso modo, a democracia. Ao antecipar algumas ideias, podemos afirmar que

ainda não temos um projeto da sociedade civil e muito menos de governo sobre o papel da educação e, portanto, de democracia. O que contemplamos na história da educação no Brasil é a luta no campo dos sinais simbólicos para impor projetos pedagógicos. Cada fase do capitalismo procurou impor modelos educacionais para suprir suas necessidades. Constatamos, também, ensaios de projetos educacionais contrários aos modelos capitalistas. Dividiremos nossa análise em seis períodos: de 1885 a 1930; de 1933 a 1955; de 1956 a 1967; de 1968 a 1985, de 1986 a 2000 e, finalmente, de 2002 aos dias atuais.

No período de 1885 a 1930, podemos caracterizar esse período como de um país voltado para fora, ou seja, depois de 1888, com a substituição do escravo pelo trabalhador assalariado, passamos a ser um mercado consumidor de produtos manufaturados de países centrais e fornecedor de matérias primas para as indústrias de fora. Nossa indústria só passou a produzir internamente graças a reorganização das necessidades do mercado externo. A indústria beneficiadora de café para a exportação e alguns outros produtos como tecidos para o mercado interno. Apesar de a classe dominante começar a acenar para a educação numa aparente luta verbal contra o analfabetismo - concessão às classes menos favorecidas -, ainda não há uma abertura democrática e sim uma centralização do poder nas mãos das oligarquias latifundiárias. Com uma estrutura física e de projetos educacionais limitados, a educação se dirige a manter o *status quo*.

O período de 1933 a 1955 inicia o período nacional desenvolvimentista com Getúlio e continua com seus herdeiros políticos até Jango. A instalação da indústria no Brasil foi gestada e implementada exclusivamente pelo Estado brasileiro sem o apoio externo. Nesse período, encontramos um Estado intervencionista e incentivador da produção no país de produtos manufaturados ao contrário do período anterior. Esse período foi caracterizado pelo *getulismo*, no qual se vivenciavam movimentos educacionais e políticos, mas atrelados aos interesses do Estado. A partir de 1945, a burguesia industrial se torna a fração hegemônica da classe dominante e instala-se no Brasil a “democracia burguesa moderna”. Vemos assim o fortalecimento da burguesia e o proletariado industrial ano após ano. Marca-se uma distinção entre o trabalho intelectual, para as classes mais favorecidas, e o trabalho manual (profissional), enfatizando o ensino profissional para as classes mais desfavorecidas. A educação, neste período, volta-se para a formação de operários capacitados para as indústrias de base e para formar profissionais para o

serviço público (início do que chamamos classe média no Brasil), com a finalidade de mover a máquina do Estado. Nesse sentido, começa a se delinear o modelo Schumpeteriano de fazer política e economia (Schumpeter, 1984). Esse é um modelo formal, o qual organiza os indivíduos em partidos para a disputa do voto com o fim de se chegar ao poder. A maioria tem igualdade formal de voto, mas não tem poder de influência e de determinar o voto dos parlamentares e do governo. Dessa forma, o que percebemos, nessa época, é a força econômica (o pensar técnico-científico e organizativo/planejamento) se impondo e exigindo uma espécie de educação para a população em detrimento dos seus anseios libertadores, como por exemplo, melhores condições de vida, participação efetiva do governo, conforme queriam alguns partidos de esquerda da época e intelectuais. Mas a maioria passa a ser cooptada pelo poder, ou seja, pelo projeto político proposto por Vargas.

O terceiro período compreendido entre 1965 a 1967 se caracteriza pela expansão do capitalismo monopolista (multinacional e estatal). Depois da segunda Guerra Mundial, as economias européias se recuperam e os EUA expandem suas multinacionais no novo espaço mundial e, inclusive, no Brasil. Para o governo brasileiro, é eleito Juscelino Kubitschek (1902-1976), que se dispõe a acelerar o processo de industrialização com a ajuda do capital internacional. O campo torna-se objeto de cobiça de empresas multinacionais – agroindústrias. A ideologia desenvolvimentista, intervencionista, volta para a produção para o mercado interno. Em 1962, o ímpeto do processo de industrialização começa a diminuir e a economia passa por uma série de recessão até o final desse período. João Goulart assume a Presidência da República com suas medidas populares, chamando para si pressões internacionais e nacionais que levam a sua deposição pelo regime militar. Na educação brasileira, pensava-se em erradicar definitivamente o analfabetismo através de um programa nacional, levando-se em conta as diferenças sociais, econômicas e culturais de cada região. Havia ainda a intenção de avançar as reformas sociais, objetivando a melhoria nas condições de vida dos brasileiros, como a educação de qualidade. A atmosfera do governo Jango, na área da educação, era de uma discussão apaixonada com relação à escola pública, aos programas de alfabetização de adultos pelos movimentos sociais e à questão dos "excedentes" – o grande problema do ingresso ao ensino superior. Estamos no tempo de Paulo Freire e sua educação para a liberdade.

O quarto período – 1968 a 1985 – conhecido como consolidação das transformações estruturais ou *segunda Reforma do Estado*, que, em outras palavras, é a descentralização empresarial do setor público. O Estado estava conduzindo e movimentando a economia e serviços. Esse período não tem, como fração hegemônica, a burguesia industrial, mas a tecnoburocracia militar e civil, aliados do capital multinacional de propriedade estrangeira. Era a união entre ortodoxia liberal e intervencionismo de Estado. O mercado nacional estava voltado para o mercado mundial e globalizado. O capital multinacional de propriedade brasileira só começará a se formar na década de 70. O período compreendido entre 1964 a 1985 foi, sem dúvida, um dos mais significativos e transformadores da história educacional do Brasil. Uma época marcada pela intervenção militar, pela burocratização do ensino público, por teorias e métodos pedagógicos que buscavam restringir a autonomia dos educadores e educandos, e reprimir, à força, qualquer movimento que se caracterizasse barreira para o pleno desenvolvimento dos ideais do regime político vigente, conduzindo o sistema de instrução brasileiro a uma submissão até o momento inigualável. No final desse período, a burguesia embarca numa vigorosa campanha antiestatizante, cobrando uma volta dos postulados liberais.

No quinto período – 1985 a 2001 –, ocorre a crítica ao Estado intervencionista, efetivada pelos partidários do neoliberalismo, e a busca de minimização da atuação do Estado no tocante às políticas sociais, através da redução ou do desmonte das políticas de proteção. São prescritas como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico por meio da reforma do Estado. A defesa ideológica dessa reforma é implementada pelo discurso de modernização e racionalização do Estado, objetivando, desse modo, a superação das mazelas do mundo contemporâneo (desemprego, hiperinflação, redução do crescimento econômico) e de adaptação às novas demandas pelo processo de globalização em curso. Isso entra em ápice no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). Podemos denominar esse período de *terceira Reforma do Estado* brasileiro, caracterizado por uma política de gerencialismo público. Aqui o estado chega a sua mais alta racionalidade segundo os princípios neoliberais. Esse governo se caracteriza citando a LDB (Lei 9.394/96) com orientação neoliberal, pela flexibilização e desregulamentação, então propõe o enxugamento da máquina estatal e privatização de bens e serviços em que a reforma do Estado é entendida como superação de visões do passado de um Estado assistencialista e paternalista por meio da transferência da produção de bens e serviços à sociedade, à iniciativa privada. A saúde, a educação, a cultura e a pesquisa científica compõem,

nesse projeto, o setor de serviços não exclusivos do Estado. É repassado para a sociedade, via processo de descentralização, os serviços, principalmente para o setor privado e para o setor público não estatal (não governamental). Tal lógica implica alterações substantivas no campo educacional no que se refere à organização jurídica das instituições educativas, ao possibilitar, entre outros aspectos, novos processos de regulação e gestão e formatos de privatização na arena educacional. Tudo isso pode ser resumido em privatização e propaganda sobre ações não realizadas.

Finalmente, o sexto período (2002 até os dias atuais), em que o resultado da eleição presidencial de outubro de 2002 apresentou, no Brasil, uma evidência incontestável: boa parte da sociedade assumia o desafio de uma mudança profunda no rumo das políticas públicas, após uma década de reformas neoliberais que deixaram como legado frustradas promessas de bem-estar. A ascensão de Lula ao poder não representou exatamente uma ruptura com o modelo neoliberal vigente, mas, sobretudo o início de uma transição para um novo paradigma, diferente do “Estado mínimo” (predominante nos anos 1990) e do Estado Interventor (que predominou até os anos 80). Na nova política, amplia-se a participação da sociedade civil, mas as políticas públicas referentes à educação trazem consigo elementos de uma gestão fortemente marcada por critérios mercadológicos, de “resultados”, a exemplo do Plano de Desenvolvimento da Educação, nos marcos da estratégia desenvolvimentista cuja matriz encontra-se no Programa de Aceleração do Crescimento.

Para o governo Lula, na área de educação, não podemos falar de ruptura, mas conclamar a sociedade civil e os movimentos sociais da educação a ocuparem seus espaços nos campos de disputa estabelecidos e até extrapolarem, no sentido de fazer valer a defesa da educação pública e gratuita para todos. O que constatamos é, infelizmente, governos atrelados a interesses econômicos e as questões que de fato necessitam ser encaminhadas são escamoteadas. Afinal, é o econômico mais importante que a educação do brasileiro? Não é a educação que proporciona um crescimento real do país? Cremos que ainda falta tanto para a sociedade civil como para o governo estabelecer claramente um projeto de Estado ou, em outras palavras, um novo pacto social de relação entre sociedade e Estado. Enfim, participar – no caso a sociedade civil – significa influir diretamente nas decisões e controlá-las – o orçamento produzindo pelo Estado. Deve também controlar criticamente a implementação do projeto e a revisão das contas. Faz-se

assim uma nova nação. Mas isso não basta, requer também escrever um projeto de nação através de um longo e árduo processo de diálogo.

1.2 O papel do Estado na gerência dos interesses públicos e sua repercussão no setor Educação.

A sociedade civil brasileira vive uma contradição entre o público e o privado desde o nascedouro do país. Costumamos chamar de *patrimonialismo* brasileiro (FAORO, s/d) essa mistura de interesses públicos e privados. Hoje essa situação continua com modernizações. No Brasil, atualmente, mantém-se um arcabouço geral e neoliberal como orientador das grandes questões da nação com acenos de políticas sociais. São exemplos os governos FHC e Lula.

No Brasil, precisamos distinguir Estado e Sociedade Civil e criar um espaço público na tensão entre esses dois contextos. Ainda temos um estado tecnocrático-centralizador da economia e das ações públicas abocanhado por interesses privados, que apesar de “favorecer” a participação da sociedade civil, os inclui (cooptação) em processos técnicos de decisões, enfraquecendo, então, seu poder de intervenção ética e política.

No modelo liberal, o Estado consiste em assegurar as regras do jogo entre interesses setoriais. Nessa ótica, encontra-se o governo Lula cuja função metarreguladora consiste em coordenar, hierarquizar e regular os agentes não estatais que, por subcontratação política, adquire concessões do poder estatal. Aparentemente há um exercício democrático da sociedade quando aponta suas próprias políticas como no OP (Orçamento Participativo), mas a questão maior é se a sociedade organizada está com força suficiente para questionar a própria configuração do *Estado* como *grande gerenciador da sociedade*. Não é para ser o contrário? Não é a sociedade organizada que deve ser a grande metarreguladora do Estado, inserindo metas a serem cumpridas? Se o Estado estiver acima da sociedade e ao sabor das forças particulares, e não do esforço de discussão e ação pública, o modelo de educação será encaminhado na direção de formar pessoas para suprir as necessidades do mercado e da livre iniciativa. A escola passa a funcionar segundo os mecanismos do modelo do mercado.

No modelo socialdemocrata, o Estado é entendido como garantidor de padrões mínimos de educação, saúde, habitação, renda e seguridade social a todos os cidadãos. São serviços sociais garantidos, pois entendidos como direitos dos cidadãos. Como encaixar esse modelo de estado no nosso contexto político atual? Numa entrevista à Folha de São Paulo (28.08.2007), Lula diz que o foco de sua política não é a classe média, que “não precisa do governo”, mas, “os de baixo”, mostrando assim seu “retrato social-democrático”. Ainda diz Lula: “se você não atrapalhar a vida dessa classe média e ajudar os de baixo a subir um degrau, você está construindo um padrão de país justo”. Acredito que se Lula quer incluir “os de baixo” no mercado consumidor, e isso significa torná-los trabalhadores, isto é, os únicos capazes de interlocução política. Os sem-teto e/ou os sem-terra, mesmo apoiados por Lula, ainda não podem ser considerados, interlocutores. Nessa ótica, não temos ainda um governo social democrático puro no país; desde Vargas procura-se ensaiar um modelo de Estado social interligado aos interesses do capital. Assim, para Lula, é só incluindo as grandes massas “sem voz, capaz de interlocução própria” é possível colocá-los no mercado consumidor.

Desse modo, a Sociedade Civil brasileira possui dois níveis: 1) a classe média, que é capaz de voz e força de pressão por direitos em relação ao Estado – interlocutora, está em tensão crescente com o Estado por novos direitos; e 2) “os sem voz”, os quais são dirigidos pelo MST ou movimentos sem habitação ou sem-terra, requerem orientação do Estado via esses movimentos, para subir aos direitos de cidadãos consumidores, também exigem Educação de nível básico, mas para serem consumidores do mercado. O mercado, no Brasil, precisa ainda de consumidores para se tornar menos influenciados por crises internacionais.

1.3 Modelos capitalistas e a Educação

A educação pode ser tratada como um espaço empresarial? A empresa como entendemos não é um espaço que visa ao lucro através de uma lógica técnica? A educação não é um espaço da criatividade onde a técnica é um dos seus elementos? A educação passa por grandes transformações: configurada por uma *lógica taylorista-fordista*, converte-se

numa outra *lógica* mais flexível que chamaremos de *neo-desenvolvimentista*³ (uso de técnicas da lógica empresarial por um lado, mas deixando os gestores em seus contextos tomarem decisões conjunturais – uso da democracia participativa, mais desde que respeitando a orientação do sistema). Os cidadãos mais ligados à luta democrática apresentam também a sua *lógica* configurada no seu modelo de gestão educacional que chamaremos de “*socialista*”, mas num contexto de liberalização econômica.

O modelo taylorista-fordista toma como foco o ciclo de relação **produção**-mercado-cliente. Nesse sentido, os bens e os serviços são oferecidos ao mercado para os consumidores. Os bens criam seus consumidores no sentido de que estes são passivos. Os produtores criam os produtos e serviços conforme as necessidades construídas estatisticamente pelos especialistas e os lançam no mercado. Nesse modelo, os produtores que se expressam, nas normas de trabalho, objetivos administrativos e de lucro e, numa relação com trabalhadores, baseada em hierarquização bem-estruturada e normatizada. O trabalhador é um cumpridor de ordens especificadas.

O professor/funcionário/gestor na escola são pensados pelo *modelo Fordista/Taylorista de gestão* como técnicos em suas respectivas áreas. Orientam-se por regras da profissão. Ainda não há regras configuradas em lei sobre o profissional da educação. Na realidade, qual o perfil do profissional professor segundo esse modelo? Geralmente, nesse modelo, o bom profissional é aquele que desempenha bem sua função, por exemplo, o sucesso de um número considerável de alunos ao nível estatístico. O critério aqui é o desempenho ou a materialidade estatística. Os bons gestores são aqueles que dispõem de condições para facilitar o trabalho pedagógico e são os responsáveis de cobrar resultados estatísticos esperados. Eles mesmos são pressionados por resultados: menos conflitos na escola; condução adequada dos professores às suas funções pedagógicas circunscritas a sala de aula somente. As decisões basicamente em termos financeiros e de gestão são articuladamente ao nível de sistema de educação Municipal, Estadual e Federal. Esse modelo distancia completamente influências externas, como a interferência da família e da comunidade. Afinal não são portadores do saber necessário para orientar o processo pedagógico. A vida cotidiana dos alunos é simplesmente excluída do saber escolar.

³Esse modelo neo-desenvolvimentista aplicado na escola é devedor em influência ao modelo Toyotista cuja modelo é salientar o controle dos sistemas de educação aos protocolos organizacionais e institucionais (regras do jogo) deixando outras instâncias locais sob a instrução de processos participativos.

O *modelo neo-desenvolvimentista* apresenta um modelo inverso: *cliente*-mercado-produto. Antes de qualquer produto ser levado ao mercado, o consumidor/cliente é levado em consideração. O produtor precisa levar em consideração as necessidades do cliente, como sua subjetividade, sua maneira de sentir, de amar, de perceber, de viver. Assim, o produtor é um mediador com capacidades de mobilização, cooperação e criação. O produtor possui relações de negociação e de parceria com os trabalhadores. É ele quem ativa e organiza a relação produção/consumo. Há uma relação de comunicação toda especial - a informação interpretada é muito importante - entre produção e mercado sobre as necessidades dos consumidores. Portanto estes são os modelos de gestão aplicados à educação: a gestão educacional como técnica – sob a influência do modelo taylorista-fordista – e a gestão do tipo democrática que se apresenta em duas versões contrapostas: a) a gestão democrática-educacional, baseada em normas consensualmente preparadas sob influência da flexibilização neo-desenvolvimentista, por haver parceria entre Estado (sob influência capitalista) e escola; e b) a gestão democrática, caracterizada por um horizonte de participação, respeitando as funções, os objetivos, as metas construídas coletivamente – sob a influência de um modelo mais “socialista”. Estabeleceremos agora o que seja a gestão educacional para esses modelos.

Num contexto de crise econômico-social, o *modelo “Democrático” Neo-desenvolvimentista ou Toyotista de gestão* aplicado à escola conta com uma nova organização do trabalho escolar: a *flexibilização* dos processos de ensino-aprendizagem e dos processos organizacionais e diretivos, mas desde que obedecendo a regras e princípios anteriormente postos pelos sistemas educacionais. A flexibilização é o modo através do qual *as regras ou orientações* serão postas em prática, também é a incorporação de inteligências capazes de propor formas novas e quantitativamente testadas em seus resultados, novas maneiras de acontecer o pedagógico e a gestão.

Na Gestão Democrática, a inventividade acontece na *práxis* pedagógica, na qual as orientações dos sistemas educacionais são interpretadas, e em ações pedagógicas inventivas e de resultados. O professor ou a gestão são atores livres na criação de estratégias e ideias, mas presos aos resultados esperados e anteriormente inculcados nas orientações. Toda regra sutilmente posta traz no seu bojo o poder em ação, ou seja, a dominação. Somente *uma reflexão crítica* pode descer aos porões das regras disfarçadas e dismantelar suas estratégias orientadoras. A escola

hoje precisa ser crítica nesse sentido e desconfiar das orientações aparentemente inspiradoras – como é o caso da incorporação da informática educativa, de processos de inclusão, do incentivo da formação permanente dos professores⁴ etc – procurando vê-las no seu profundo. Toda orientação traz consigo procedimentos que, mesmo em configurações aparentemente democráticas, devem ser questionadas na sua finalidade. Aqui a subjetividade do professor e, mais ainda, da comunidade educativa é tragada, usurpada em prol do poder técnico. Essas “outras falas” – aqui denomino o saber cotidiano prático dos atores escolares - são incorporadas “no pensar e no fazer do poder”; logo o dizer e saber-fazer (modo de fazer) dos atores escolares precisam ser “*estranhados*”.

E, finalmente, *a Escola sob orientação da coletividade escolar (Projeto Político Pedagógico), da Comunidade Local e dos interesses públicos (um modelo socialista de gestão)* interroga: as políticas públicas e a gestão da educação têm garantido, concretamente, a todos os cidadãos, as mesmas oportunidades de acesso à escola básica e possibilidades de aprendizado, a formação integral necessária ao homem e à mulher brasileiros, no sentido de possibilitar-lhes a plena participação na sociedade como seres que têm não só o direito, mas as condições necessárias para decidir sobre os destinos das instituições, da nação e de suas próprias vidas? Esse é o cerne da questão que envolve gestão educacional, gestão escolar, professores, alunos e familiares. Ligar educação e vida deverá ser um dos desafios fundamentais para discutir esses conceitos. Podemos distinguir "gestão educacional" de “gestão escolar”, tomando a significação das duas palavras diferenciadoras: "*Educação*" e "*Escola*".

A *educação* é entendida aqui como prática social voltada para a formação de sujeitos históricos e, portanto, de projeto de nação (*Paidéia*). Denomina-se de *gestão educacional* os processos políticos de escolhas de diretrizes (inspiradoras e normativas) e modos de ações que implementam este projeto. Falamos assim de gestão educacional no sentido de projeto político-pedagógico estratégico. A *Gestão escolar* é entendida como o sistema de escolas públicas ou mesmo cada escola individualmente pondo em ato as políticas/estratégias pensadas ao nível nacional, regional e local à luz do embates políticos. Podemos encontrar formas de gestão escolar, autoritárias e participativas, conforme o modelo de gestão educacional apresentado. A

⁴ A reflexão sobre a formação contínua do professor fica centrada somente à prática do professor não referindo a totalidade do processo pedagógico, ou seja, desarticulando a prática docente do contexto sócio-político. Nesse sentido o professor fica preso as estratégias (meios) em vista a resultados.

gestão educacional diz respeito, em grandes linhas, à *dimensão pública das práticas educativas*. Trata-se das políticas educacionais. Estas, para receberem o adjetivo de *públicas*, assumem a inclusão da sociedade organizada na construção de um projeto de nação que estabelece o que se quer e como se quer para a educação do país. Então, educação não se refere apenas a sistemas educacionais focados em *redes escolares*, mas que estas sejam *articuladas a um alargado espectro de agentes educativos*. Educação, nesse sentido, é ensino-aprendizagem que liga os conteúdos escolares à vida concreta do dia-a-dia. Educação, entendida como permanente.

A *Escola* não é, simplesmente, o lugar privilegiado para trabalhar o ensino, mas deve se, fundamentalmente, o lugar de "aprendizagem". A gestão escolar é o lugar expressivo e concreto de políticas educacionais que devem ser democráticas; devem promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de forma a torná-los capazes de enfrentar os desafios da sociedade.

O que se está em jogo, portanto, são as competências humanas que deverão ser trabalhadas. Compete à gestão escolar estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar a cultura das escolas, de modo que sejam orientadas a sustentar um modo de ser e fazer caracterizados por ações conjuntas, associadas e articuladas. A escola é justamente o lugar de exercer, diante dos embates e dificuldades cotidianas, as decisões necessárias para o devido encaminhamento de gestão e propostas pedagógicas que levam, primeiramente, os alunos e, posteriormente, toda a comunidade educativa a exercerem seus papéis de cidadãos.

Não há como impor de cima para baixo os aspectos inspiradores e normativos de um projeto de nação que envolve a educação de um povo. Seria exercício de poder arbitrário. A comunidade escolar precisa pensar por si mesmo que modelo de mundo deseja para seu país e como essa proposta vai ser posta em prática.

A participação em todas as instâncias é fundamental: desde a montagem das concepções – e nesse sentido unir participação da sociedade civil e seus representantes é fundamental – até as formas de por em prática e avaliação dos processos. Nesse processo, o papel do educador-professor é subsidiar, apoiar, instrumentalizar, motivar, nunca impor, decidir, comandar. Daí a importância do *planejamento participativo*, caracterizado como aquele processo que começa pela tomada de consciência que evolui para a formulação de projeto próprio de enfrentamento dos

problemas conscientizados e sublima-se no reconhecimento da necessidade de organizar-se de modo competente. O educador-professor não tem como função capitanear as coisas, decidir pelos outros, nem antecipar-se às iniciativas dos outros. Sua função é de educador *stricto sensu*, ou seja, ser um motivador insinuante. Introduce-se aí a **questão comunitária** que se constitui no lugar próprio da organização da cidadania consciente, produtiva. Participação comunitária é o nome que se pode dar ao controle democrático organizado pelas bases, de baixo para cima, exigindo sujeitos sociais plenos no exercício de sua cidadania. Este é o cerne da questão: a conquista emancipatória e organizada que frutifica, sobretudo, na competência histórica de controlar democraticamente o Estado e as instituições. Dessa forma, o aluno e as famílias devem ser personagens ativos no ambiente escolar.

Sobre o termo *participação*, podemos considerar quatro níveis de participação⁵ política nas lutas, por implementar projetos educacionais e emancipadores, conforme os discriminaremos a seguir.

A primeira forma é denominada com o termo *presença*, por ser uma forma menos intensa de participação. Trata-se de comportamentos essencialmente receptivos, como a presença em reuniões, a exposição voluntária a mensagens políticas, situações em que o indivíduo não põe qualquer contribuição pessoal. Aqui professores, alunos, pais somente ouvem o que a gestão escolar apresenta para ser implementado nos planos nacional, regional e local de educação. Não há da parte desses segmentos uma ativação de forças questionadoras do modo de ver desses âmbitos políticos.

A segunda forma é designada com o termo *ativação*. Aqui o sujeito desenvolve, dentro ou fora de uma organização, uma série de atividades que lhe foram confiadas por delegação permanente, de que é incumbido de vez em quando, ou que ele mesmo pode promover.

A terceira forma é nomeada com o termo *participação*, tomado em sentido estrito, é definido para situações em que o indivíduo contribui direta ou indiretamente para uma decisão política sobre processos educacionais que se irão implementar na escola. Esta contribuição, ao menos no que se refere à maior parte dos cidadãos, só poderá ser dada de forma direta em contextos políticos muito restritos; na maioria dos casos, a contribuição é indireta e se expressa

⁵ As três primeiras formas remetemos a BOBBIO, 1991. A quarta forma de participação remetemos a SANTOS, 2003.

na escolha do pessoal dirigente, isto é, do pessoal investido de poder por certo período de tempo para analisar alternativas e tomar decisões que vinculem toda a sociedade. O ideal democrático supõe cidadãos não só atentos à evolução da coisa pública – e nesse sentido das políticas educacionais – informados dos acontecimentos políticos – dos conjuntos de forças que estão em luta por um projeto e jeito de implementação de políticas educacionais –, como também cuidadosos dos principais problemas que se referem à educação, à gestão participação política ativa na questão educação, presume ainda cidadãos capazes de escolher entre as diversas alternativas apresentadas pelas forças políticas e fortemente interessados em formas diretas ou indiretas de participação.

Uma quarta forma de participação é denominada *autogestão*, em que os agentes políticos – professores, gestores, alunos, pais – decidem, em nível de escola, que políticas educacionais servirão de norte para reger a educação na escola. Esses agentes participam diretamente da própria gestão escolar em níveis representativos, em grupos de discussões, em seminários, em escolhas de projetos a serem estudados, na forma administrativa da escola etc. Essa última forma requer também cidadãos que lutam para definir as políticas gerais e educacionais do país, da região e do espaço local. E, somente assim, reconhecerão que não há como substituir a iniciativa própria de quem pretende emancipar-se. Faz-se necessária uma *repolitização* da sociedade e conseqüentemente da educação.

A análise do PPP (Projeto Político Pedagógico) está no foco imprescindível de luta por participação democrática e pública. Pública no sentido de: 1) Ser uma prática reconhecidamente orientada em benefício das pessoas mais desfavorecidas, colocadas à margem e necessitadas da isonomia equitativa de bem-estar social, político, cultural e econômico; são postas aqui a imensa maioria pessoas excluídas desse país; 2) Conter um *telos* emancipador, provocado por ações pedagógicas ativas e participativas, visto que é pela participação que acontece o novo da democracia e é efetivamente pelo democrático que acontece a possibilidade de pensar e de agir do próprio povo; 3) Dispor de regras de vida social, econômica, cultural, orientadas, visando ao bem comum; regras consensuadas anteriormente e posteriormente repensadas constantemente no intuito de levar os benefícios anteriormente postos ou surgidos no decorrer da vida política. É na escola tida como “pública” e “democrática” que a participação deve gerar a escrituração do PPP.

Faz-se fundamental ter o *Conselho Escolar*, que é um colegiado de natureza consultiva e deliberativa, constituído por representantes de pais, professores, alunos e funcionários.

1.4 Retomando o caminho

Procuramos com nossas reflexões conectar educação – projeto político de nação e projeto escolar – com o processo de mudança econômica que ainda se encontra em ato. E isso não significa aceitar *per si* as condições impostas pelo mercado, mas estar atento às mudanças na área de trabalho, de inovações produtivas e tecnológicas. A escola, como instituição social e pública, não deve se isolar das dinâmicas da vida social e econômica, mas de uma forma adequada – através da *transposição pedagógica* (LIBÂNEO, 2000) – trabalhar esses assuntos com os alunos, requerendo assim professores adequadamente preparados para esse trabalho. E isso exige dos professores um trabalho com os alunos de desvelamento dos interesses sociais contidos no currículo.

A Escola não é uma empresa, não se fundamenta no lucro e nem nos processos produtivos. É verdade que alguns elementos ou processos podem, por analogia, ser transportados para a escola, mas com o cuidado de não obscurecer o pedagógico das ações da escola. Nem muito menos obscurecer a função política existente nas ações pedagógicas. Isso é fundamental, pois, em toda ação pedagógica, as escolhas de “imagens de mundo” são projetadas e rebatem no cotidiano escolar e no futuro formativo dos alunos. *A responsabilidade cidadã* é um princípio inalienável da escola. A escola é um centro irradiador do político, mesmo sendo um centro local, comunitário, acontece aí o ensaio de escolhas, de padrões de vida social e política das gerações que chegam, e onde as futuras irão sofrer seus impactos.

O serviço da educação caracteriza-se pelo estabelecimento de um processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de dotar todos os cidadãos de competências acadêmicas, pessoais, relacionais e profissionais que os coloquem em condições de igualdade em relação ao acesso ao emprego e ao exercício da cidadania. Portanto a missão da educação escolar é muito mais ampla do que preparar os alunos para o trabalho.

2. EDUCAÇÃO E GESTÃO NA ESCOLA: UM PROBLEMA DE TODOS, UMA DECISÃO LOCAL

É a partir do mundo conflituoso capitalista que rebate no espaço local físico/simbólico da escola que pretendemos tratar a gestão. Mesmo colonizado, o espaço local da escola sonha em ser espaço democrático. A grande questão é que democracia? Que educação e gestão propiciam aos estudantes melhores condições de enfrentar o mundo que se formou? Apostamos que o espaço da escola é propício à “*invenção democrática*”, pois há sonhos desejados pela comunidade educativa. Portanto, a democracia pode ser construída.

Neste capítulo, discorreremos sobre a modernidade capitalista e sobre todos os tipos de currículo. Para melhor expor essas ideias, dividimos o conteúdo em cinco partes, as quais serão discriminadas a seguir.

2.1 Nascimento de uma Nova Modernidade, Educação e Estratégias de reinvenção

A atualidade pode ser caracterizada por ser um tempo de passagem e de crises. Algo novo está sendo gestado. Não há ainda clareza para as novas configurações. O que se constata é que a versão neoliberal do capitalismo está se enfraquecendo. E isso não significa o seu fim imediato. O capitalismo está se remodelando. Ocorre a globalização sim - comércio a todo vapor entre os povos, mesmo com a atual crise de créditos -, mas assumindo estratégias locais – como está ocorrendo entre Brasil e Argentina ao usar o próprio dinheiro para o comércio bilateral em lugar do dólar; a criação de bancos populares para ajudar com microcréditos; a mudança de paradigma energético; as configurações de redes produtivas entre empresas de setores correlatos para diminuir os gastos com a produção e aumentar os lucros; os investimentos populares alternativos a bolsa de valores; os investimentos no turismo local e na valorização do local e da cultura etc.

A vida ordinária/ o espaço simbólico ganham valor. O pontual é visualizado como diferencial: os recursos naturais estão sendo ameaçados; os espaços relacionais das pequenas

idades potencialmente turísticas são visualizados e explorados economicamente. Se o local é visualizado e valorizado, os indivíduos o são também, mas vistos a partir de uma perspectiva de interesses de *mercado*, ou seja, de sua *mercantilização*. A ideologia que passa é que o local, os homens e as mulheres locais, não qualquer local e nem qualquer homem/mulher, estão em função das *necessidades sociais*.

Mesmo com essa influência ideológica em que o capitalismo conforma esses espaços— sob a aparência da preservação e da humanização —, existem ainda *resistências*. É no local *resignificado*, através dos embates, onde podem homens e mulheres transformar o futuro da humanidade. No campo local, são *as estratégias e táticas* e não os grandes argumentos, que são valorizados. Entre as primeiras, podemos incluir a fala argumentativa em busca de consenso local, ou seja, capaz de normatizar os espaços simbólicos. Não visam criar grandes narrativas, mas combater as ideologias e os falsos argumentos que prejudicam a vida ordinária. Contudo os homens e as mulheres locais precisam lidar com o seu mundo circunscrito, próximo — responder as suas necessidades com trabalho, sobrevivência, afetividade — mas ao mesmo tempo saber lidar com os grandes desafios.

As microestratégias (Certeau, 1995) entram aqui como reação às forças das grandes instituições e da economia. O mundo hoje é mediado pelas novas tecnologias que permitem um contato imediato entre as pessoas. As mudanças científicas, tecnológicas, econômicas, culturais as afetam e precisam saber responder às apalpadelas e aos apelos do tempo caótico.

O tempo, em que estamos, contempla a imprevisibilidade, múltiplas sequências e centros, contextos se entrecruzando na tentativa de composição. Hoje a palavra de ordem é encontrar vínculos, articulações e não conhecimentos gerais. A partir daí surge *a ordem das interações* (consideração sobre a organização destes novos atores sociais) — de grupos de interesses como acontece na escola, por exemplo —, que devem ser desvendadas para se poder perceber como acontece a diminuição da distância entre a realidade e a representação, as oportunidades e a cidadania. Nesse sentido, *a democracia pode ser entendida como a inclusão de uma reflexão aberta sobre o espaço em que se vive e os instrumentos de que o lugar dispõe* como a escola, por exemplo, e *das formas de sociabilidade existentes e como elas se entendem e se mostram na ação, ou seja, o que pensam e o que fazem*. A posição estratégica é vencer o poder com certa maneira de aproveitar a ocasião. Esses grupos visam aos valores que movem a ação social

transformadora. Cooperar, habitar inteligentemente num local, conversar são as chamadas de ordem. Unir experiências é o caminho. Enfim, deixar-se sensibilizar.

Com a crise da *razão única*, outras falas se impõem querendo participar do diálogo sobre que mundo se quer construir e sobre quais valores serão a base através da qual o mundo concreto das relações sócio-político-econômicas será construído. Sendo assim, o modelo de *educação tradicional* – baseado na transmissão de conhecimentos do professor para o aluno - deve ser modificado para *outro modelo compatível* com as novas exigências do *mundo*. Uma educação em que o próprio aluno, mediado pela experiência do professor, entra em contato com a realidade, elabora seu saber e dialoga sob razões, a fim de convencer sem violência e mostrar que a escola é formada por estruturas participativas e democráticas. Todos que formam a escola precisam assumi-la. Resistir, mudar, reinventar são as palavras. A escola é um local significativo, pois oferece as condições de mudança, uma vez que carrega as experiências anteriores que são refeitas e transformadas; nela também existe algo de utópico, de esperado por todos. Se a comunidade educativa não assumir a luta por uma escola de qualidade para as novas gerações, - um quadro concreto de modos de proceder, conteúdos próprios, forma de direção da escola etc. - estará condenada a viver a repetição do mesmo e será levada ao sabor dos outros interesses e não de sua própria decisão.

É imperativo, então, para a escola, ser uma *esfera pública* "saudável", capaz de abrigar diferentes opiniões e qualidades de interação para poder ser considerada um dos fundamentos de uma sociedade democrática e participativa. A grande prática significativa da escola – e no sentido geral, da educação – consiste “não tanto em receber como em realizar o ato pelo qual cada um põe sua marca no que os outros lhes dão para viver e para pensar” (Certeau, 1999:16). A questão é então o *exercício efetivo das funções de cidadãos na escola*.

A cidadania é fruto das decisões humanas, ou seja, é fruto de uma coletividade cônica da necessidade de dividir o poder e as decisões na escola a partir de “uma visão mais ampliada de mundo”. Essa necessidade sentida de dividir as responsabilidades nas decisões, no caminhar juntos, a partir das funções diferenciadas na escola, somente aprofunda o real sentido da vida construída no presente, preparando assim o futuro. A compreensão do mundo presente – ou a capacidade de ver as mudanças que devem ser feitas – é fruto de uma decisão de mudar o currículo escolar e de tornar os alunos aptos a atitudes de mudança, de situar-se no mundo

sabedor das dificuldades e limites, porém mais consciente ainda de que deve tomar decisões. Sem efetivação de mundo desejado, não há educação, não há amanhã. Se há um amanhã sem ato criador de mundo, há somente alienação de si e do outro, com rebatimentos preocupantes na situação de vida dos mais pobres de um país. É desta forma a educação: *uma possibilidade criativa*, a qual os sujeitos, utilizando-se da investigação, da criatividade, da sua historicidade e da linguagem, devem conhecer. E, na busca do ideal, propiciando momentos de discussão entre a comunidade educativa sobre as crenças e práticas pelas quais têm se orientado, questionar, desafiar, sobretudo, estimular as iniciativas oriundas destas discussões, pensar e contribuir para uma educação adequada às demandas de nossos tempos.

2.2. O Currículo, a Educação e a Escola

A educação escolar, ou seja, o modo de entender e fazer o ensino-aprendizagem é fundamentado em determinadas concepções de saber e de práticas que possuem uma determinada função social. Logo, devemos entender o currículo como texto cultural, e dentro desse tecido social o problema político entra em cena, que, em outras palavras, é o problema das relações de poder. O Currículo pode ser entendido também, nessa ótica, como explicitação do projeto político – a partir do texto cultural - que norteia as ações pedagógicas da escola. Portanto, ele nos diz o que ensinar, como ensinar e nos informa também sobre o que, quando e como avaliar. Abaixo seguem alguns modelos de currículo que analisaremos para posteriormente ajudar a compor uma reflexão adequada sobre o assunto.

2.2.1. O Currículo como Competência em Perrenoud

Compreendemos o currículo, em Perrenoud, pelo lado da cultura, ou seja, o currículo é o modo através do qual a escola media – pela transposição didática e transposição pragmática- o chão social e cultural. Esse chão possui as regras de pensar e de agir, os valores fundamentais construídos no decorrer da história, que são herdados, criticados, enfim, testados na sua eficiência

de orientação de vida. Parece-nos que Perrenoud (2005) pensa num fundo cultural local e até mesmo universal – do tipo não pense, mas olhe (Wittgenstein) o proceder, os ritmos, os tipos de procedimentos em termos de tendências culturalmente armazenadas (Pierre Bourdieu), os modos de convivência ou o trato com os outros etc. Em relação, por exemplo, ao esforço em defender a solidariedade como um valor – “*condição prática* da sobrevivência de uma sociedade” - importante para a convivência, o autor argumenta: “levar cada um a compreender que faz parte de um conjunto e que não pode sair fora do jogo sem enfraquecer seus próprios interesses”; este “fazer parte de um conjunto” entende-se no sentido de que uma sociedade possui regras (“não pode sair fora do jogo”) implicitamente supostas para permitir que a sociedade se mantenha. Isso requer educação.

O papel do professor é verbalizar junto com seus parceiros (os alunos) a complexidade do mundo; trazer de novo às mãos dos atores os elementos valorativos importantes e, com isso, demonstrar as práticas equivalentes aos valores, para viver. O autor insiste com o professor na prática de conhecer as “bagagens peculiares de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos” (Perrenoud, 2000) do ambiente onde mora o aluno no qual o ensino deve considerar. Propõe ainda a “conversa entre as diversas culturas presente” (Ibid., 2000) do local para estabelecer um currículo adequado à escola.

Pelo modo pragmático em que aborda a educação, Perrenoud defende um currículo não atrelado a saberes descontextualizados, já que para ele o currículo é voltado para o desenvolvimento de competências, ou seja, o saber está voltado para a ação: o conhecimento se constitui em recursos determinantes, “para identificar e resolver problemas, para preparar e tomar decisões” (Perrenoud, 1999a). Portanto, os conhecimentos são ferramentas para serem mobilizadas quando necessárias. O saber é importante, mas devem ser encarnados nas diversas situações com suas peculiaridades. O saber-fazer ou “o saber usar” o conhecimento é de fundamental importância; é um saber que deve ser ensinado através da *transposição pragmática*.

Inicialmente, há o *conhecimento da cultura*, dos saberes em ação - um trabalho de arqueologia - que são transpostos didaticamente sem o descontextualizar de forma adequada em conhecimentos escolares - integração em competências -, isto é, um acompanhamento pedagógico e didático sem o qual nada ocorrerá, a não ser para os alunos com grandes meios para isso. Esse conceito (transposição didática) deriva do pensador Yves Chevallard que Perrenoud

também utiliza. Já o conceito de transposição pragmática, proposto por ele mesmo, acrescenta a esse processo de transposição o confronto, enfrentado pelos professores na sua prática, como a imprevisibilidade do fazer pedagógico, gerado pela necessidade deste em encontrar soluções rápidas e práticas no espaço pedagógico.

Aprende-se a ler, a escrever, a contar, mas também a raciocinar, explicar, resumir, observar, comparar, desenhar, ser solidário, praticar justiça e dúzias de outras capacidades gerais, que são práticas que devem ser remetidas a situações concretas da vida. Se forem “*práticas sociais*” – a prática pública e tudo que torna tal prática possível – precisam ser treinadas: não pense, olhe – a matriz cultural ou esquemas fundamentais a partir dos quais se engendram, sendo invenção dos indivíduos, uma afinidade de esquemas particulares que são aplicados às necessidades concretas da vida. O termo *competência* é, então, a atualização, a mobilização, a transferência daquilo que se sabe – um saber que se aprende habilidades, capacidades e técnicas - em um contexto singular (“marcado por relações de trabalho, por uma cultura institucional, por eventualidades, imposições temporais, recursos”). Tudo isso precisa de trabalho, treino e exige tempo, etapas didáticas e situações apropriadas. O saber aprendido precisa ser adequadamente empregado – através do exercício, da prática reflexiva, do uso de estratégias originais e combinações – numa prática social singular de forma a obedecer à regra daquela prática (o modo de fazer próprio daquela ação).

Mobilizar demanda, muitas vezes, invenção daquele que aplica o saber, adaptabilidade de esquemas novos pelo uso de esquemas/saberes já anteriormente dados. O saber passa pela crítica, pela contestação, pelo seu sentido. Nesse momento, há a *hermenêutica do saber* - compreender um significado requer atribuição de sentido, compreensão das diversidades e respeito às múltiplas interpretações. O exercício da transferência faz parte do trabalho regular da escola, já que exige da escola escolher, em termos de currículo, um pequeno número de assuntos para ensinar os alunos a mobilizá-los. A centralidade do ensino são as situações complexas que os alunos deverão saber lidar. É evidente que essas situações complexas são escolhidas e analisadas pela escola, tendo o pano de fundo das necessidades pessoais e sociais do aluno, ou seja,

proporcionando a cada um os meios para comandar sua vida pessoal e para participar da vida da comunidade⁶.

Competência é então situar-se no contexto complexo, saber mover-se nos jogos de poder/saberes/práticas aí envolvidos e com isso, construir o novo. Competência é uma forma de interpretar e lidar com as coisas. O currículo, nesse sentido, não é predeterminado, mas a cada problema resolvido pelos alunos se encaminha para outros problemas gerados por essa situação anterior. Daí o professor propõe aos alunos tarefas complexas. Portanto, deve-se trabalhar pouco conteúdo e fazer muito treino, assim aplicação desses conteúdos irá construir o “saber-fazer”. Obedecer ao ritmo dos alunos; dar importância a erros e acertos, tomar consciência da maneira própria dos alunos resolverem os problemas, se comunicar, aprender; enfim, uma avaliação (Perrenoud, 1999b) que acompanhe os avanços, os limites e as dificuldades dos alunos em atingir os objetivos da atividade de que participam.

Finalmente, para desenvolver competências é preciso *trabalhar por resolução de problemas e por projetos*, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los, o que pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a localidade.

O grande centro das preocupações de Philippe Perrenoud é propiciar aos estudantes do ensino básico as possibilidades de “entender, antecipar, avaliar e enfrentar” (Perrenoud, 2005: 11) a realidade da “sociedade mutante e complexa” com ferramentas intelectuais, ou, em outras palavras, unir estrategicamente conhecimento e sua aplicação.

Para o autor, competência – “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”, pois se põe em sinergia, na ação, vários recursos complementares – é o termo utilizado para mostrar a característica de nossa sociedade atual: “flexibilidade dos sistemas e das relações sociais” que requer “ordens negociadas” (Perrenoud, 2005: 12).

⁶ “há pessoas que deixam a escola sem dispor de conhecimentos e competências muito diversos e, portanto, com menos possibilidade de acesso não apenas ao emprego e ao consumo, como também aos processos de decisão que comandam nosso futuro coletivo e aos recursos que permitem a cada um viver de forma autônoma. Apesar do discurso sobre a igualdade de oportunidades/ sabe-se que “alguns são mais iguais do que os outros”: estatisticamente, filhos de executivos e filhos de operários não têm o mesmo destino” (PERRENOUD, 2005).

A necessidade de “promover a coexistência em uma sociedade de pessoas pertencentes a diferentes etnias, nacionalidades e culturas” (Perrenoud, 2005, p. 21). E, conectado a isso “a educação e o exercício da cidadania, fundamento de uma postura ética e de competências práticas passíveis de serem transpostas ao conjunto da vida social” (Perrenoud, 2005, p. 34) configura uma “ordem social [que] é um arranjo negociado, sustentado por alguns princípios de equidade e de reciprocidade, porém construído em grande medida por atores em busca de seu próprio interesse” (idem, 2005).

A cidadania, em última instância, “depende menos da adesão a grandes princípios (a fundamentação ética?) do que de uma razão prática, de percepção do social como equilíbrio instável que deve ser permanentemente reconstruído para que a vida seja viável” (Perrenoud, 2005, p. 43-44). “A democracia é, de algum modo, uma estratégia, ela faz parte do jogo e evita as explosões e as mudanças bruscas de situação” (Perrenoud, 2005, p. 45). A democracia em outras palavras é o uso da lucidez estratégica na negociação – “Nas sociedades modernas, a ordem agora é negociada” (Perrenoud, 2005, p. 56) - obedecendo aos interesses que são ensinados como finalidades pela educação: “levar cada um a compreender que faz parte de um conjunto e que não pode sair fora do jogo sem enfraquecer seus próprios interesses... sobretudo como condição prática da sobrevivência de uma sociedade” (Perrenoud, 2005, p. 95). Há interesses de preservação do todo e interesses individuais que devem ser negociados. Os indivíduos são postos num mercado de trocas.

Finalmente, o autor defende “a necessidade de uma solidariedade de todos com todos para que o conjunto sobreviva” (Perrenoud, 2005, p. 95). A solidariedade que o autor defende é de âmbito mecânico – o que nos faz fortes é a negociação sobre nossos interesses. Interesses (conhecimentos possivelmente aplicados eficazmente) no mercado das coisas públicas e econômicas, mas aptos a manutenção/coesão do todo. Ora é nessa caracterização da sociedade e de seu sistema econômico-político flexível que o autor se encontra numa perspectiva do *modelo chamado desenvolvimentista-crítico ou toyotista*.

A noção de competência é, de fato, uma noção forte e deve ser recuperada, mas numa perspectiva que rompa com os critérios que a estão orientando na atualidade: o fatalismo da disputa competitiva por interesses. A grande desvantagem do pensamento de Perrenoud não é

pensar na democracia, mas pensar nela de forma a prender seus agentes aos mecanismos da produção, em que até a ação social é posta a serviço do mercado de bens e lucros.

Em relação ao espaço local que é sistematicamente invadido por esses mecanismos do mercado – segundo o esquema do toyotismo ou “flexibilização dos processos de produção e de relações” – que causam inicialmente oportunidades de liberdade de ação, mas, no segundo momento, a alienação dos processos de decisão se alastra no tecido social, já que as regras do mercado que dispõe e organiza as negociações nas conversas já são postas de antemão.

A sensação de ser livre e ser cidadão terminam quando o exercício das competências – estendidas ao mercado de trabalho onde o cidadão mesmo é um entre outros – torna o mesmo cidadão impotente. Ele decide no espaço local, conversa e estabelece o novo em termos de ordenamento concreto da vida, segundo as orientações gerais recebidas, mas não decide nos grandes espaços políticos, como o local dos planejamentos estratégicos que são o congresso, o Estado. Nas grandes instâncias – as instituições políticas nacionais –, as regras da ordem ou do proceder democrático (Bobbio) são estabelecidas – respeitemos as regras do jogo –, mas os cidadãos não intervêm no nível da *escrituração do político*. O cidadão trabalhador participa da arqueologia local dos ordenamentos jurídicos, mas desde que não perturbem a ordem estabelecida (“o interesse de manter todos unidos”, no dizer de Perrenoud, 2005).

Desse modo, é importante romper com a destruição da *compreensão integral do mundo* e religar – segundo o ensinamento da Religião - os contextos ao todo, assim se encontrará a aprendizagem das condições sociais e políticas em que são montadas as escolhas do currículo das escolas.

Essas reflexões apontam o novo papel da instituição escola como campo mediador reflexivo e catalizador das tensões entre sistema educativo e cultura local. Ou seja, da realidade democrática socialmente construída em benefício do bem-comum. A função da escola, então, é promover a maior integração possível do aluno nos processos globais, de forma compreensiva, em termo de seus mecanismos, e com isso atuar localmente – voltar-se para o local como local de cidadania e aprendizagem – com possibilidades de conectar conhecimentos, habilidades, estratégias e esquemas de ação aos contextos conflituosos da escola. Para isso, faz-se necessária a intervenção de parceiros, de atores sociais locais. A escola, portanto, passa requerer – devido às novas necessidades da complexidade da mundialização e dos novos deságios ao local –

mobilidade, flexibilidade, espaço de autonomia pedagógica, curricular e profissional. Como fazer isso? A ajuda de Gramsci (2001), Nóvoa, Paulo Freire será importante.

A reconstrução da capacidade de pensar e compreender em um contexto social integral – ligar o contexto próximo com outros contextos importantes para a compreensão do espaço social – através da aprendizagem orientada às experiências é uma tendência que deve ser levada em consideração. Assim as competências são importantes, pois devem conectar as flexibilidades sobre os contextos, as utopias refletidas e repensadas dos atores sociais, seus conhecimentos e habilidades cotidianas e complexas a contextos concretos em tensões políticas, orientando, pois, possibilidades da política dos atores sociais.

2.2.2 O Currículo, Competência como aprendizagem e como prática em António Nóvoa

Para Nóvoa (2009a)⁷, a escola hoje está muito atarefada e, até mesmo, confusa em sua *missão*. Ele chama a atenção, justamente, para a necessidade de restituir à escola a sua identidade – sem deixar de ser catalizador das preocupações sociais. De modo que a escola é para ele instituída pela sociedade, porém não cabe a ela recolher todos de seus anseios no currículo a custo de ficar sobrecarregada. Todavia, isso não quer dizer que não seja capaz de reconstruir – através dos seus elementos curriculares - as relações sociais e, com isso, conduzi-las às mudanças⁸. Portanto, propõe uma volta às prioridades fundamentais, a saber, “a aprendizagem dos alunos”.

Tal expressão inclui dois elementos: “o conhecimento” – o domínio das ferramentas do saber – e “o aluno” – sua subjetividade, seu contexto social, sua sociabilidade. Esses elementos centrais na escola, remetidos à cultura organizacional, revelam dois aspectos, a estrutura curricular e as práticas pedagógicas. Com relação a isso, Nóvoa centra sua atenção na defesa da escola pública e num currículo comum para todos. A personalidade institucional do professor

⁷ Os textos entre aspas referem-se ao texto supracitado.

⁸ Nas palavras de Nóvoa: “Não há uma escola, há muitas escolas. Não há uma solução, há muitas soluções. É preciso reforçar as escolas, a sua autonomia, a sua liberdade de organização, a sua diversidade, a sua capacidade de responder às necessidades dos alunos e das comunidades Locais” (Cf. PEREIRA, Henrique Manuel S.; VIEIRA, Maria Cristina, “Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa”. Disponível em: <<http://www.esepf.pt/SeE/SeE11/entrevista-pelaeducacao.pdf> retirado em02> Acesso em: 02 de abril de 2009).

(Nóvoa, 2009b) é aí incluída. Na verdade, Nóvoa entende que existe entre aluno e professor remissivas identitárias mútuas.

Em relação à escola (Nóvoa, 2009a), – entendida como sistema de cultura local que pode contribuir para criar as bases de uma vida em comum – o autor insiste: a) em vez do centralismo legislador do sistema de ensino, defende uma escola que elabora suas próprias políticas localizadas nos seus locais sociais de inserção, pois toda instituição precisa prestar contas das suas ações e com a escola isso não é diferente; b) em vez de uma lógica desenvolvimentista, uma escola da cultura, do conhecimento e da ciência; c) a escola precisa afastar-se de modelos uniformizadores e inculcar modelos de currículos diversificados, visto que tem consciência de que ir contra a uniformização significa adotar no currículo “um determinado número de conhecimentos comuns, básicos”; estabelecer uma pedagogia diferenciada em que haja “a possibilidade do trabalho em cooperação dos alunos dentro da sala de aula...entre alunos mais ou menos avançados”; e, também, aprenda a estudar e a trabalhar; d) insiste várias vezes em investimento coerente nas escolas, nos professores e nas redes de aprendizagem; e) defende a seleção de professores, baseados na sua qualificação e, principalmente, nos projetos educativos das escolas; e, finalmente, f) acredita numa escola com práticas regulares de autoavaliação e de avaliação externa dos alunos, dos professores, das escolas e das políticas. A concepção de escola do autor se baseia num modelo societário em que as escolas precisam oferecer aos alunos as regras de convívio social, da aprendizagem do diálogo, das regras da palavra, das regras de se viver em sociedade, enfim aprendizagem de um conjunto de rituais sociais da vida em sociedade.

Para Nóvoa, a escola é um lugar “onde se institui a sociedade, a cultura, onde nos instituímos como pessoas, onde nos instituímos de nossos direitos próprios, e conseguimos, a partir daí, criar uma palavra livre, autônoma nas sociedades contemporâneas”. A escola, portanto, é uma instituição.

Em relação aos professores, Nóvoa apresenta quatro tipos de disposições importantes, características pessoais que se identifiquem com as do ensino, os quais se devem adotar na prática pedagógica⁹: *relacionais* (O professor “precisa falar e explicar seu trabalho para a sociedade, desenvolver relações e estabelecer comunicação também para fora da sala e da

⁹ Sobre isso consultar: DIÁRIO DO GRANDE ABC, “Novas disposições do professor – de 09 de julho de 2004”. Disponível em: < http://www.redenoarsa.com.br/biblioteca/Escola_09_07_4578.pdf> Acesso em: 02 de abril de 2009.

escola”), *organizacionais* (“possibilidade de compartilhar a prática com outros colegas...; capazes de organizar o trabalho dos alunos...; capacidade de fazer aparecer o trabalho de organização da prática pedagógica, de colocar os alunos em ação no plano da escola”), *reflexivas* (“repertório profissional que é adquirido pela prática. Porém, não é a prática por si só que é formadora, ela deve sempre ser acompanhada da reflexão sobre a experiência, pois é a reflexão sobre a experiência que é formadora e não a experiência por si só”) e *deliberativas* (“conceito de transposição deliberativa que reforça a ideia de que os professores precisam ser capazes de conhecer e de trabalhar o aspecto cultural e outros aspectos do domínio da ética e dos valores... o que define o trabalho do professor não é só a transposição dos saberes, como proposto por Chevallard, e não só a mobilização prática desses saberes em contexto pedagógico, como propõe Perrenoud, mas a junção dessas duas coisas numa terceira dimensão: a dimensão ética, cultural e de valores”).

2.2.3 Currículo, Competência situacional e Projeto sócio-político em Paulo Freire

Não se pode mais pensar no currículo somente de forma teórica – discurso vazio sobre os programas escolares - ou, mesmo, só ao nível da prática – ativismo sem freios da crítica. Sem a *práxis* não se faz mais currículo. O currículo como *práxis* entendemos como o fez Gramsci:

é a atividade teórico-política e histórico-social dos grupos “subalternos” que procuram desenvolver uma visão de mundo global e um programa preciso de ação dentro do contexto em que vivem, com os meios que têm à disposição, visando a construir um projeto hegemônico alternativo de sociedade¹⁰.

Quando com Gramsci apontamos os grupos “subalternos” – chamando-os a tomar o lugar de sujeitos - escolhemos um determinado espaço social. E não o fizemos por serem eles os redentores do capitalismo ou os solucionadores dos problemas da Educação. Fizemo-lo, portanto, como um “lugar privilegiado da falta”, do apelo em direção ao mundo de justiça. Portanto toda escolha dos conteúdos programáticos é uma escolha de um lugar; é uma escolha política (Freire,

¹⁰ Cf. SEMERARO, Giovanni, “*Filosofia da práxis e (neo)pragmatismo*”, Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Maio /Jun /Jul /Ago 2005 No 29. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a03.pdf>> Acesso em: 31 de março de 2009.

2000). Esse lugar é o da *experiência da opressão* (Freire, 1987), da vivência dos regramentos das instituições. O espaço local é fonte da vida do povo trabalhador. É vida de trabalho e suor; cultura de subalternos, o imediatismo e o pragmatismo que afeta o agir das classes trabalhadoras.

Por isso qualquer um que imbuído dessa perspectiva, o intelectual orgânico – assumir como sua o outro – poderá contribuir no revolver o capitalismo e iniciar um processo de democratização. O intelectual orgânico como ação cultural com o povo – o professor que aprende¹¹ - ajuda-o a encontrar-se consigo, a reconhecer-se, a pensar o mundo. Seguindo esse raciocínio, *o currículo assume a forma de um mapa orientador*, em que o sentido proposto é fruto da *relação ativa* do aluno – mediado pelo trabalho do professor – sobre o objeto do conhecimento e da capacidade de relacionar, dialeticamente, o apreendido com o observado, a teoria com suas consequências e aplicações práticas¹².

O currículo se torna um movimento interpretativo por dentro dos acontecimentos do tempo, como competência que os transforma por dentro; permite ao aluno tomar consciência de sua situação local – de sua *humanidade como situação e projeto*. A luta pela vida e pela justiça – conscientização que é imersão na situação local e global – é condição indispensável da humanização. Assim o currículo trabalhado, como imersão na situação local e na situação do mundo, é ação a caminho da liberdade, e a aplicação desse saber à vida local são condições mesmas para responder às indagações e aos anseios por melhores condições de vida, o que faz a luta por um currículo como práxis ser o desafio de lutar por autonomia contra a heteronomia.

Como professores, manter-nos-emos passivos diante dessa constatação frente à situação que vive os alunos das escolas públicas? Duas atitudes nos interpelam. Ou procederemos como professores passivos, ou teremos uma postura de professores ativos na interpretação desses fatos.

A atitude do professor é de ser testemunha ativa do processo que cada aluno deve fazer para se tornar um ser autônomo. Uma educação por competência ajuda nesse processo. E ser autônomo – como processo de libertação – não é interpretar tudo conforme o “si mesmo” – o mundo dos pobres, dos silenciados normalmente –, mas procedendo em atitudes e palavras que se

¹¹ “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, Paulo, 1997: 25).

¹² “o conteúdo programático não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, Paulo, 1987:47).

insira na fala e atitudes do outro criticamente, realizando uma reflexão tendo como referência todos os contextos possíveis de sua experiência. O que vai determinar em que estágio moral um grupo está situado não será a ação que praticar, mas a *motivação que der a ela*. O grupo deve *justificar* (HABERMAS, 1989) seus motivos para agir de uma determinada forma.

O aluno criticamente situado no mundo é aquele que recolhe os conhecimentos e os situa diante de um contexto mais amplo e se põe num exercício com critérios, avaliativos de justiça que ajuda as pessoas a tomarem posição. A consciência moral situada/crítica, nos contextos possíveis dados a ela, é aquela que procura praticar a justiça, ou seja, a pessoa que se coloca numa perspectiva ética, de crítica do modelo social vigente – dominador –, buscando a sua transformação para uma ordem justa, movimenta-se no estágio “2” do terceiro nível, de orientação por princípios universais (cf. Habermas, 1989). Dirigindo-se conforme o princípio universal de justiça – como acima colocamos –, é capaz de lutar pela transformação da ordem injusta e opressora.

2.3 Os Modelos de currículo na perspectiva dos desafios

Podemos distinguir três modelos de educação escolar¹³ com suas respectivas funções sociais, conforme discorreremos a seguir.

No primeiro modelo, que chamamos aqui de *tradicional*, o conhecimento é visto de modo pré-estabelecido, definitivo e distanciado dos embates sociais. Os estudantes são meros assimiladores do conhecimento ou da realidade. Desse modo, preservam-se as instituições constituídas e os seguimentos que estão no poder. O tipo de pessoa que se educa assume posturas legitimadoras. O conhecimento é produzido para ser repetido. A realidade é transmitida como estática. A escola e seus diversos seguimentos estão em função de responderem os ditames das esferas dominantes econômicas e sociais.

¹³ Seguiremos aqui as análises de COIMBRA, Ivanê Dantas, “Educação contemporânea e currículo escolar – alguns desafios” in Candombá, Revista Virtual, v. 2, n. 2, p. 67–71, jul – dez 2006. Disponível em: <<http://www.fja.edu.br/candomba/2006-v2n2/pdfs/IvaneDantasCoimbra2006v2n2.pdf>> Acesso em: 09 de outubro de 2008).

No segundo modelo de currículo, que é *o crítico*, o conhecimento é tratado como fruto da *ação dos sujeitos* sobre a realidade. O conhecimento é para transformar – função política - a sociedade. Logo, esse modelo é crítico, pois parte do pressuposto que a realidade deve ser situada nas suas múltiplas determinações. Com isso o sujeito do conhecimento é capaz de situar-se nessas relações de poder e se posicionar diante dela. A grande limitação desse modelo é que a reflexão sobre a realidade é feita por um sujeito solitário que detém o saber, e apenas uma classe possui o saber, porque contém em si as contradições do real. E por ser portador dessas contradições, pode ser capaz de refuncionalizar o real em *uma sociedade distributiva*. O conhecimento sobre a realidade está em função dos ditames de um grupo determinado. Ainda é domínio e não participação dialogada. Esse modelo precisa compreender a importância da participação de todos na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

No terceiro modelo de currículo, que é *o pós-crítico*, o conhecimento é percebido como uma ação dialógica de situar-se no mundo. Quer saber relacionar criticamente os saberes culturalmente construídos e a realidade. Conhecer é saber-se situar na realidade, de modo que conhecer é a ação coletiva de está significando constantemente a realidade, pois tanto o real, as pessoas quanto o conhecimento estão mudando, passando por crises e reformulando seus processos. O conhecimento é processual, e o real é tenso. É necessário atenção constante, leitura constante, ou seja, interpretação. Não uma interpretação única, mas feita a partir da visão de todas as relações de forças existentes. Sabe-se que há relações de poder e que todo poder tem um lugar social, um modo de olhar e organizar o mundo circundante. O que se pergunta aqui é que mundo? Serve a quem? Que consequências nos pode trazer? A crítica, sim, é feita num lugar situado, porém, diante das diferentes vozes, dos seus argumentos, o crítico se dá pela tentativa de situar as questões locais diante do todo. Daí a necessidade do diálogo, da participação. Ouvir, dialogar, criticar, analisar e decidir diante dos melhores argumentos. O que está em jogo é a seleção do que conhecer e saber sua organização (= produção) sobre as relações de poder/ideologias (= políticas culturais). As consequências desse modelo são: exigir a participação de toda a comunidade educativa (alunos, professores, gestão, comunidade) no traçado do caminho, na visão das tensões e, principalmente, nas escolhas responsáveis, e ter consciência de que o conhecimento está definitivamente ligado a vida cotidiana e aos desafios que o presente traz a escola. O conhecimento é produzido (interpretado) a partir da dinâmica social. As tensões sociais – demandas - que a comunidade educativa vive vão se refletindo no currículo. E o currículo vivido

rebate qualitativamente num olhar mais atento a essas tensões. Afinal o conhecimento é para formar homens e mulheres para os demais (humanização), já que a educação escolar é fundamental.

2.4. O Currículo como Projeto Político Pedagógico e sua qualidade social

O termo *qualidade social* pergunta, então, por uma escola mais inclusiva, solidária e justa, que seja capaz de contribuir para melhores condições de vida para todos. Educação para todos significa incluir os mais pobres no jogo democrático das decisões concretas. Para isso é necessário o conhecimento/saber apropriado. Ter acesso ao conhecimento/saber e a ações/fazer democrático para ser capaz de gerar um futuro, *um ser mais*. Cumpre-nos, instrumentalizar nossos estudantes para superar as condições adversas de suas existências, sair da margem da sociedade, apropriar-se dela, tornar-se sujeito. Para tanto, se faz necessário o reconhecimento das demandas de convivência do contexto (respeito às diferenças), a fim de criar condições para o exercício da democracia (consciência política) e a preparação para o trabalho, o que inclui formação continuada. Discutir autonomia e participação, para saber como anda essa prática em termos de gestão escolar. Assim ser incapaz de educar está ligado a nossa incapacidade de organizar a escola que queremos. Como o currículo interfere na criação das condições capazes de desenvolver nos alunos práticas cidadãs capazes de aumentar as possibilidades de qualidade de vida presentes e futuras? Como são as condições de trabalho e formação dos trabalhadores da educação. Perguntamo-nos, afinal, pela função social da Educação.

No termo PROJETO, encontramos o sentido de exteriorizar um fazer transformativo. Uma visão geral do todo se requer para saber antecipadamente onde intervir. A palavra carrega em termos simbólicos um saber implícito do que se quer fazer e alcançar. Logo projeto se refere a esse horizonte de sentido que estamos envolto.

O segundo termo PLANEJAMENTO se reduz aos passos, ao método de por em realização esse horizonte de sentido, esse expor-se a enfrentar as barreiras, as interrogações/dúvidas do caminho. Planejamento é enfrentamento das perguntas cruciais de um problema

posto anteriormente que nasce daquele horizonte. Problema que nos afeta e que exige um desvelamento diante de mim e dos outros, e nisso o saber é construído.

O termo PEDAGÓGICO faz a si mesmo inquieto, querendo conceber as "coisas que virão a ser mundo". Nesse sentido é toda ação cheia de intencionalidade; ação orientada por objetivos explícitos. Os gregos como Platão (IV a.C) ou Hegel, no século XIX, insistem em nos lembrar que o termo planejamento nos pede uma adesão no sentido de que precisamos assumir um projeto de mundo, de construirmos a nós mesmos e as futuras gerações. O termo fala de transmissão/preservação – da cultura –, mas nos convida a adicionar o novo na releitura do passado.

Por fim, o termo POLÍTICO lembra que toda história pensada e desejada é fruto dos embates (primeiro sentido do político), mas também do "melhor" que se espera construir - um tipo de cidade, um tipo de escola, um modo de educar, um modo de ser gente e de acolher o outro - segundo sentido do político; é o fruto do desejado construído pelo diálogo aberto e feito sem coação. Político visto à luz da razão comunicativa e não visto à luz da razão instrumental/dominadora. Colocamos, assim, a instituição escolar no seu devido lugar, o da cultura, e, como tal, pode e deve ser transformada, redefinida e colocada a serviço de um Projeto de Sociedade para todos.

2.5 Não qualquer tempo, mas o tempo do melhor modo

Creio que não só aponte um itinerário de desafios para a escola como também mostrei que é na dialética do concreto, do espaço local que as decisões configurarão que educação e que gestão cada escola desejará para si, mesmo tendo como pano de fundo, normas anteriormente concordadas. É no fazer político concreto que as imperfeições locais e sistêmicas serão resolvidas. O convite é fazer do tempo da escola um espaço político, de convivência, não só de luta, decisões, mas de festa. Isso faz constituir-se a chance de democracia participativa.

3. O CURRÍCULO: LUTA PELO DIREITO DE PODER RECITAR E ESCRITURAR A DEMOCRACIA ESCOLAR

Nos capítulos anteriores, enfocamos os pressupostos desse capítulo. Agora refletiremos sobre o DISCURSO PEDAGÓGICO da Comunidade educativa de uma escola do bairro João XXIII da rede pública municipal da cidade de Fortaleza, Ceará. O foco são os termos “*educação*” e “*organização escolar*”; portanto, o currículo escolar como possibilidade criativa.

Interrogar uma comunidade educativa sustenta-se por considerarmos o espaço local o lugar específico das *decisões* e da *ação* pedagógica por excelência. O discurso da comunidade educativa é uma forma de perceber como é construída a consciência da realidade dinamicamente conflituosa. A linguagem é uma mediação importante entre os atores e a realidade pedagógica da escola; constitui, modifica, transforma o sujeito relacionando sua identidade com sua diferença. Portanto é no discurso que capturamos a constituição dos sujeitos e de seu mundo. As políticas educacionais nacional, estadual e municipal se fazem presentes na forma de falas – a *fala oficial* - concorrendo com outras falas locais – a *fala dos outros* – pela institucionalização do ordenamento político-cultural do espaço escolar.

Os atores se localizam num determinado espaço simbólico-ideológico que precisamos examinar. São *os saberes dos agentes locais* nessa relação de força que tecem o projeto político escolar. Este é o espaço público por excelência.

O problema fundamental é que este *espaço público da escola* está se deteriorando rapidamente; o grande acontecimento da escola é seu esvaziamento do político: a sucção de toda problematização para o espaço privado. A educação escolar se limita “a medida possível”, constituir o aluno nas suas *condições mínimas para o trabalho*; adaptá-lo continuamente ao fluxo da vida e a *não fixação ativa na produção política do real*. O aluno é ensinado a se responsabilizar por seus próprios atos e tudo que der errado é sua culpa. Os riscos e as contradições no agir na vida são escamoteados pela escola. E como o indivíduo não tem mais visão do coletivo, preocupado com a vida pessoal, acaba por não enxergar as dinâmicas sociais e, efetivamente, eximir de responsabilidades as instituições sociais. E isso contribui para constituir uma época marcada pela desorientação, pela sensação de que não compreendemos plenamente os eventos sociais e que perdemos o controle. O desraizamento e a falta de interesse do aluno pelas

“ações” pedagógicas escolares são tratados como reflexo não dos problemas da instituição escolar mas como problemas eminentemente privados.

Esse retrato é uma radiografia do dia-a-dia da escola que vamos estudar. Mesmo diante dessa sensação de estar desorientada, a comunidade educativa ensaia possibilidades de cidadania: a autonomia só se efetiva quando a comunidade educativa realmente constrói, modela a instituição escola, como condição de possibilidade daquela. O esforço de reinventar ativamente a instituição escolar torna-se, pois, uma prioridade.

A contribuição desse estudo está em propor uma análise discursiva do currículo, isto é, ao analisar a língua em seu funcionamento, encontra-se o sujeito do discurso pedagógico fazendo representação de si e do outro em seus enunciados e manifestando, assim, relações conflituosas. Na expressão dos discursos – apesar das sombras da desesperanças e das crises –, dão-se sinais a ensaios de reinventar o espaço escolar pela crítica e pelo questionamento de falas. O outro é chamado a rever suas posições. Pretendemos com isso fazer um instantâneo das lutas da escola através do entrelaçamento dos discursos.

3.1. O bairro João XXIII: a prática social histórica da comunidade

Não é de uma hora para outra que uma comunidade se faz, é preciso que haja história e tempo de vivência. A formação se dá aos poucos até seu amadurecimento e de novo o recomeço de definir novas rotas. Foi assim que aconteceu com o bairro João XXIII. “Na década de 40, tudo era diferente. As residências tinham estruturas de verdadeiras chácaras. Distanciavam-se, entre si, por cerca de 200 metros. A vizinhança se conhecia pelo sobrenome das famílias” (Jornal O Povo, Caderno O Povo nos bairros, sábado, 24 de maio de 1994). O bairro teve vários nomes na época da pedreiras – Parque Santa Cruz, Parque Santa Fé, Conquista, Parque Aurora, Jardim Aclimação, Parque São Luiz e Pici das Pedreiras. Como são as épocas que se passam, o povo vai crescendo, e os nomes servem para denominar essas fases. De uma fase com mais proximidade entre as pessoas, entremeando com a chegada dos empreendimentos – “as pedreiras” – que vão afastando seus moradores do convívio até levá-los ao anonimato dos tempos atuais. Um contínuo processo capitalista de exploração.

Em 1963, as pessoas voltam a ter esperança e, apesar da situação política e econômica, mudam o nome do bairro para João XXIII, com isso esperando novos ares, talvez esperança. “Tudo foi construído aos poucos. Não havia escolas, ônibus, as ruas não eram calçadas, postos de saúde e a igreja não havia sido erguida” (Idem, Jornal O Povo). Os moradores destacam a iniciativa de um político muito conhecido no bairro, Maurílio Assênio, que “em tudo propiciador do desenvolvimento” (idem, Jornal O Povo). Nesse mesmo ano, nasce o conselho de moradores com o apoio do político supracitado. A formação deste conselho, apesar de sofrer a forte influência política das forças governamentais, no intuito de cooptar as forças locais aos ditames do Estado, serviu também como forma de expressar os desejos de melhoria do povo local.

De 1963 a 1964, o bairro João XXIII cresceu de forma desordenada como todos os bairros de Fortaleza em consequência da vinda de imigrantes do sertão fugindo da seca. Intensificaram-se os projetos sociais nos bairros. O grito por melhores condições de vida era uma constante. A luta pelo saneamento (a avenida perimetral é construída em 63/65, representando, portanto, tempo de urbanização), por melhores condições de moradia, educação e transporte trouxe consigo o interesse por lotes (valorização dos espaços) e a exclusão de muitos dos moradores para outras periferias.

De 1960 a 1970, o censo do IBGE revelou pesada concentração da renda, exigindo assim a intervenção do Estado com políticas sociais compensatórias devido ao acelerado processo intervencionista do capital. Contudo o efeito dessas políticas sociais foi muito reduzido, como podemos conferir nas políticas habitacionais no local (Braga; Barreira, 1991:78ss). No campo educacional, verificou-se a expansão quantitativa de escolas (1965/66), mas constatou-se também a baixa qualidade do ensino e a evasão escolar.

O serviço de transporte coletivo (1964), as chamadas camionetas, passou a funcionar, porém com muitas dificuldades, pois essas camionetas não chegavam até o centro da cidade, iam até o bairro Parangaba e de lá se devia buscar outros meios de transporte para se chegar à praça José de Alencar (Centro da Cidade de Fortaleza).

Era comum no bairro, observando-se os anais nos jornais (Jornal O Povo), os moradores tirarem *de suas próprias entranhas as soluções para seus problemas*: a necessidade de construir (entre 1964 e 1969) uma igreja para rezarem; de criar o próprio conselho (1963); de montar a primeira escola, que uma iniciativa do político Maurílio Assênio (1963); de formar o time de

futebol local (1963), que foi criado no mesmo ano. Vale destacar a forte presença da Igreja católica nas iniciativas de despertar os moradores do bairro para processos de ação mais ativos e pacíficos (Jornal O Nordeste, 29 de dezembro de 1961). Em 1965 foi inaugurado o Grupo Escolar Presidente Kennedy, e, no ano seguinte, o Governador Plácido Castelo entregou à população a Escola Estadual Heráclito de Castro e Silva. A eletrificação só chegou ao bairro em 1969.

O bairro João XXIII localiza-se na região sul de Fortaleza e fica na área da regional III da Prefeitura de Fortaleza. Sua população já ultrapassa 45.000 habitantes. Limita-se ao norte com o Bairro Jôquei Club, ao sul com o Bom Sucesso, a oeste com o Henrique Jorge e a leste com a Parangaba. O comércio cresceu muito principalmente ao longo das avenidas Aluisio Azevedo e Lineu Machado, principais avenidas de acesso ao bairro. Além das fábricas de confecções, churrascarias, lojas de móveis (antiga tradição do bairro), casas de peça e lojas de material de construção (outra tradição do bairro), a região possui o Eco-point e a Universidade da Grande Fortaleza, a antiga Faculdade Gama Filho. Conta também com o Projeto ABC, em que jovens e alunos em geral são assistidos com vários projetos sociais e culturais através do centro social. A população dispõe de uma agência de cidadania que presta assessoria jurídica, psicológica e social. Mantém convênio com a Fundação da Criança e da Família Cidadã (FUNCI) da Prefeitura de Fortaleza e Secretaria de Educação e Assistência Social do Município (SEDAS).

3.2 A Escola Municipal de Ensino Básico e Fundamental estudada – a cultura no plural

Cultura é um conjunto complexo de elementos que identificam e orientam uma sociedade, envolvendo a preservação do legado de um povo.

A escola está nesse circuito da cultura numa atitude interpretativa dos seus conteúdos: a escola é um lugar de *transposição do saber cultural*. Nesse âmbito da cultura, o currículo, como tecido sócio-cultural, é escrito localmente como movimento identitário próprio (Certeau, 1995: 39), capaz de desenvolver as formas subterrâneas de conviver com políticas impostas, instituídas. A Escola fundamentalmente é um espaço interpretativo; e isso é devido a seu *papel catalizador* da cultura – dos processos gerais de orientação da vida – e transmissor dessas orientações, mas

possivelmente o papel *esperado* da Escola é que ela seja o espaço das relações de aprendizagem e, portanto, de transformação da cultura. Todo espaço onde *a aprendizagem* torna-se um foco, o poder de inovação se faz presente. Tanto isso é verdade que cultura nenhuma se manteria, sem certa capacidade de renovar-se, se seus atores não a reelaborasse no intuito de responder aos desafios cotidianos. A escola é sim, espaço reprodutor, contudo é capaz – a partir comunidade de aprendizagem comprometida – de reordenar o espaço-tempo social. Uma Escola só muda quando as relações que nela são tecidas passam por um processo de comprometimento, então um novo pacto é formado entre pais, alunos, professores, gestores, funcionários e a comunidade local. Só assim é possível criar espaços de Esperança e de luta.

Segundo Paulo Freire (1997), sempre que falamos algo, expomos um ponto de vista. A fala da escola sempre é a partir do *seu modo de ser e ver*. Ela se define pelas relações sociais que se desenvolvem: o que está em jogo não é tanto o que ensinar, mas *como devemos ser para ensinar*. É esse pressuposto que está em jogo e, por isso, é o currículo que precisa ser discutido; é o projeto de mundo que precisa ser delimitado para daí se definir o que se deve ensinar.

Trataremos abaixo propriamente do pressuposto básico de uma comunidade que a faz ler o todo do mundo. “A escola tem um projeto, ela tenta, mas são muitos os desafios, o problema é colocar em prática”, diz um dos funcionários (26 anos) da Escola. Vejamos um pouco da história da Escola.

A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental, nosso objeto de estudo, está localizada no bairro João XXIII, na cidade de Fortaleza-CE. Tendo como entidade mantedora a Prefeitura Municipal de Fortaleza. Atende crianças a partir de 4 anos, jovens e adultos oriundos na sua maioria de famílias carentes do próprio bairro e adjacências, que enfrentam diversos problemas sócio-econômicos, principalmente, falta de emprego, moradia inadequada, falta de saneamento básico, entre outros.

Esta escola foi fruto de muitas inquietações da comunidade e nasceu do anseio da sociedade civil organizada em reduzir a quantidade de anexos com suas condições precárias, objetivando uma educação de qualidade na gestão pública municipal no período de 2005 a 2008. Em 31 de julho de 2006, o prédio foi adquirido pela Prefeitura Municipal de Fortaleza, no qual funcionava uma escola particular.

Com a publicação do Decreto nº 12159, de 05 de fevereiro de 2007, oficializa-se a criação desta escola extinguindo diversos anexos. A escola funciona nos três turnos, atendendo as seguintes modalidades: Educação Infantil com 97 alunos, Ensino Fundamental I (1ª a 5ª com 761 alunos) e Ensino Fundamental II (6º a 9º com 681 alunos). Fazendo um total de 1539 alunos. O prédio possui boa infraestrutura. A estrutura administrativa e pedagógica inicialmente foi composta por um diretor, uma vice-diretora, uma secretária, uma supervisora, um orientador educacional e uma profissional especializada, atendendo às crianças com deficiências.

O corpo docente é formado por 82 professores, sendo que 66 são professores efetivos e 16 professores substitutos, contratados pelo município, e assim distribuídos: 5 são da Educação Infantil, 28 do Ensino Fundamental I e 49 do Ensino Fundamental II. A escola conta ainda com 5 agentes administrativos, 26 funcionários de serviços (merendeiras, porteiros e auxiliar de serviços gerais). Desses, 12 são funcionários da prefeitura, e 19 são terceirizados a serviço da escola.

A escola precisa, principalmente, na visão da comunidade educativa, tomar noção das condições de vida do bairro e retirar daí os motes de liberdade. Os alunos pedem que os professores ensinem “*a cultura*” e “*sua expressão*” (aluno do 8b, 13 anos e aluna do 8b, 15 anos, respectivamente). Eles pedem “Educação e diálogo” (aluna do 8b, 12 anos), sugerem que os professores expressem “*suas experiências*” (aluno do 8b, 15 anos). Acrescentam que precisam “*se informar*” e aprender “*a estudar*” (aluno do 8b, 15 anos). Pedem desafios, pois reclamam que muitas vezes os professores não oferecem oportunidades (aluna do 8b, 13 anos). Esses são *os motes da liberdade*.

Abaixo procuramos estudar a prática social local como cultura: a vida específica da escola, que foi resultado de um processo de desenvolvimento negociado. Então, a *organização educacional* será entendida como sinônimo da capacidade que esses membros possuem de estabelecer relações significativas num universo simbólico com vistas a resolverem situações complexas. *A finalidade da escola* para essa comunidade educativa deverá ser percebida no real confronto com a vida e suas exigências. Vida essa perpassada por interesses e por exigência de diálogo e construção de uma realidade educativa possível e local.

3.3 Elementos da cultura da Escola em evidência

A Escola tem se tornado um dos núcleos de interesse de estudo em educação mais requisitados, e um dos elementos está sempre presente, a saber, a cultura própria dessa instituição. Cultura que é configurada de uma maneira muito peculiar, com uma prática social e única. Os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (funcionários, 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). A cultura escola é assim, aquele conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em *modos de fazer e pensar o cotidiano da escola*. E é isso que veremos abaixo.

Entendemos os “procedimentos diretivos” como práticas corriqueiras e específicas que uma escola elege como essenciais para seu funcionamento reprodutivo. Desse modo, podemos incluir desde as *práticas de orientação pedagógicas* até as *práticas de orientação operativas*. Essas duas práticas estão sob a orientação de “um modo de proceder consensuado”, de um saber elaborado no decorrer das vivências das experiências. São práticas impostas ou livres de coação? As reflexões abaixo são importantes, pois ajudam a esclarecer alguns discursos dos agentes da comunidade escolar sobre a gestão. É verdade que frequentemente a gestão escolar sofre as imposições normativas dos Sistemas de Ensino e, nesse caso, varia muito de gestão para gestão o modo de interpretar e aplicar essas normas no “espaço local”. As mudanças dos processos educativos ocorrem a partir do momento que mudam também as relações: de verticais para horizontais – diminuição dos níveis hierárquicos de decisão e a criação de diversos níveis e funções participativas. Portanto, a mudança numa escola está certamente ligada ao modo de se lidar com situações problemas e com as pessoas, em outras palavras, a inclusão do maior número de perspectivas no tabuleiro das negociações em que a palavra é utilizada livremente e submetida a provas de razões, justificativas. Fundamentalmente esse é um dos grandes desafios da escola hoje: assumir a democracia ou continuar com processos de manipulação políticas na escola. Sabemos que esse passo traz enormes conseqüências, pois a implementação da democracia é um luta ativa, só há democracia se a exercermos, mesmo com as barreiras antidemocráticas.

O termo que utilizamos aqui é GESTÃO e não DIREÇÃO. Não colocamos como centro uma pessoa, mas a comunidade, sua cultura. Cultura crítica e não estática. A grande questão que procuramos ver na escola estudada é que cultura se verifica: a cultura “dos Outros” (dos especialistas) ou “da nossa fala” (das experiências que passam pelo crivo da crítica coletiva)? Ou um discurso em que seus limites não são muito claros?

A palavra “*gestão*” já implica um procedimento orientado pela “sabedoria local” (a soberania, o poder é exercido coletivamente e onde a palavra razoável é seguida: “a escola é uma família. Tem que ter uma concordância com todas as partes”, Pai C, 41 anos). Implica a participação ativa de todos da comunidade escolar. Todos devem ser ouvidos. A avaliação se dá continuamente.

A palavra “*direção*” já implica a impessoalidade, algo separado das dinâmicas conflituosas e questionadoras da escola. É uma forma de proceder formal, exterior. As avaliações são para quantificar e punir. E, nesse sentido, um âmbito de técnicos. Sua maneira de proceder é por em movimento procedimentos, normas anteriormente postos. A comunidade recebe essas regras como o saber oficial.

3.3.1 Os Discursos sobre as políticas de Ensino do Município

Estudaremos as nuances do conceito de “política”, utilizado pela comunidade educativa, como forma de representação de sua participação ou exclusão no tabuleiro público governamental. Nossa análise dos discursos percebeu que a comunidade educativa ainda não conseguiu processar adequadamente “posturas ativas” de intervenção nas situações complexas do espaço público da escola e das políticas públicas educacionais.

O Sistema de Ensino Municipal é entendido pelos pais através da expressão “Há política no meio” (Mãe A, 40 anos). Para eles a política educacional é organizada para “prejudicar, porque não melhora a educação” (idem). Outra mãe acrescenta: “a culpa é dos nossos governantes... a falta de decisão” (Mãe D, 36 nos). A questão central da Educação é posta através dos pais sem meias palavras: “Não queremos fardas, sapatos, bolsas, etc. [referindo-se aos

materiais que a prefeitura oferece aos filhos], mas nossos filhos na escola, para alcançar a faculdade, melhorar de vida, por que não acontece? Todo ano tem greve!”.

A escola é entendida como o espaço com as melhores condições de “ampliar a visão” dos filhos (Mãe, 40 anos) para “coisas mais sérias”, o “futuro não está no sapato, mas num objetivo melhor” (idem)¹⁴. Os pais estão falando coisa séria: ser incluído com sujeito social requer educação. Mas esse discurso ainda é exterior, pois a política é “de alguns” e a “corrupção” é sua regra de operar contra a vida “dos outros”, de pessoas que levam uma vida de forma mais exigente, a vida “da falta” (funcionário D, 30 anos). Ainda estão numa atitude de dever “cobrar dos representantes de nossas regiões e bairros” (9ª, masc., 14 anos) e não na *ação política como ato social de empoderamento*¹⁵, no dizer de Freire – como ato de estabelecer “direitos e deveres” comuns através da construção de relações de alteridade e equidade. Luta para serem incluídos ativamente nos processos de ativação do social. Política é um ato de conquista e não um ato passivo de “pedir”.

Todos os pais apoiam os professores na greve – é “um direito de reivindicação” (Pai C, 41 anos) – mas acham que seus filhos são prejudicados. Eles afirmam que os políticos “precisam se achegar aos professores” (Mãe D, 36 anos). E aos professores fazem uma crítica: precisam também “fazer uma política mais séria” (Mãe A, 40 anos). Um dos funcionários reclama (Funcionário A, 39 anos) que “os governantes são culpados, não os professores. A prefeitura precisa *negociar* rapidamente”.

Essa palavra “negociar” é utilizada por um funcionário que é sindicalizado e nesse sentido, “*negociar*” é estabelecer relações visando a um acordo. As outras palavras: “*reivindicar*” (reclamar um direito que lhe foi tirado) é utilizada por um funcionário terceirizado; “*se achegar*” (se aproximar, entrar na visão de alguém) e “*fazer uma política*” (um forma de ação mais responsável) são termos de pais. Nesses lugares sociais, observamos uma gradação do entendimento do termo “política”: 1) Política, como ato de negociar acordo entre parceiros; o implícito é a situação relacional sob um contexto conflituoso esperando um encaminhamento; 2) Política, como ato de reclamar algo devido; uma situação de desigualdade é percebida,

¹⁴ Nesse sentido os alunos possuem o mesmo pensamento: “Ensinar para preparar-se para conquistar o emprego futuro” (8C, masc., 12 anos). Dentre outras declarações.

¹⁵ Cf. SCHIAVO, Marcio; MOREIRA, Eliesio N., 2005, citado por VALOURA, Leila de Castro, “Paulo Freire, o educador brasileiro autor do termo empoderamento, em seu sentido transformador”. Disponível em: <www.fatorbrasis.org/arquivos/Paulo_Freire> Acesso em: 25 de maio de 2009.

necessitando o estabelecimento da equidade ou da justiça e, nesse sentido, a relação dialógica sob razão é importante; e, finalmente, 3) Política, como o ato de entrar na perspectiva do outro, requerendo o convívio, para colocar em sintonia com a necessidade do outro; na verdade seria um convite a expandir o nosso modo de ver para vários modos de ver.

Mas podemos colocar a questão de outro modo: “*apropriar-se*” – assumir ou dilatar as perspectivas – da cultura do outro pode ajudar a fazer da minha cultura mais apurada, ou seja, incluir aspecto “do outro”, do diferente. De um lado, *os políticos* e de outro, *os professores (greve)* e, no meio, os estudantes (a Educação). Realmente os pais colocaram no centro a questão fundamental: a educação como vai? (“O colégio bonito, mas o ensino é que é o principal não está ok!” Mãe A, 40 anos). Esses sentidos do termo “política” se juntam na atualização da política como “*bem comum*”.

Em termos teóricos, a comunidade educativa sabe o sentido real de política, mas também sabe que, no nível prático, os alunos são desqualificados como atores no processo mesmo do ordenamento das regras do jogo. O que acontece é que ainda não conseguiram processar adequadamente posturas ativas que o termo “*empoderamento*” anuncia: análise da situação, clara formulação das mudanças desejadas e da condição de serem construídas mudanças de atitudes, que os impulsionem para a ação política. Isto exige uma escola “menos fragmentária” (funcionária E), mais inclusiva, mais dialógica, enfim, formativa. Nisso se evidencia um exemplo de entrelaçamento feito através do discurso entre o exercício do poder político do sistema de educação e um problema local, a luta pela implantação do Piso Salarial Nacional.

Em relação ao modo com que a **SME** (Secretaria Municipal de Educação) – em termos de projetos e normas – faz valer a sua autoridade na escola estudada, pode-se dizer que é “autoritária”, “centralizada”, “de cima para baixo” (Gestor B) e não “repercutem muito bem”; os projetos e as atividades são formulados e “chegam encima da hora e exigem rapidez na implementação e nos resultados” (Professora A). Não é analisada e respeitada a realidade particular de cada escola. A escola “precisa ser mais ouvida” (Gestor B); a escola precisa ter mais autonomia (funcionária E). É uma escola visada por ser a maior da regional III, porém não há apoio estrutural e material da SME: “já foi enviado ofício, telefonado, muitos apelos, mas o problema da energia continua; a escola está sem internet...” (funcionário H, 26 anos); “eles são indiferentes” (funcionária E).

Sobre a intervenção da SME sobre o currículo, foi declarado que “o currículo não está organizado para trabalhar *valores éticos*, está voltado para *o ensino técnico* (matemática, português)” (Funcionário G). “O fundamental da Escola é a humanização. Trabalhar o social, questionar. Ver outras possibilidades” (idem). E os professores alertam para “a crise de valores” que a sociedade atualmente passa. E uma das funções que eles ressaltam é a necessidade de a Escola incentivar os valores (= respeito, ética, honestidade, solidariedade, amizade, justiça, amor). Enfim, tudo se resume a uma palavra, CIDADANIA. Essa palavra pode também ser explicitada com a expressão “propiciar oportunidades para que aconteçam mudanças que desencadeiem desenvolvimento cognitivo, afetivo e social” (Gestor B). Isso não é uma nova exigência de repolitização da vida coletiva (social)? Nesse sentido, exige-se um currículo comprometedor com a situação do povo (Funcionário G).

A grande crítica que se faz à SME é de estar distante da Escola. Para um dos sujeitos da comunidade escolar, (Professor E, 40 anos) “a SME deve apoiar os projetos que vem da Escola, das suas iniciativas, e não o contrário, a Escola desenvolver projetos que vem de cima, seja do MEC ou de Instituições supranacionais. Ou pelo menos procurar sensibilizar a comunidade a ser parceira de outros projetos que lhe tenham interesse”.

Será que os saberes da comunidade, depois de didatizados, não são capazes de revelar o rosto dos personagens locais no palco socioeconômico local e mundial? Esses saberes não podem compor a base do conhecimento sobre o qual trabalham professores e alunos? Nessa ideia, está pressuposta uma seleção prévia de elementos da cultura humana, científica ou popular, erudita ou de massas. Esses são os elementos determinantes do pedagógico, da organização e das tomadas de decisões no interior da escola.

3.3.2 O Núcleo gestor da Escola

Garimpendo os discursos dos atores escolares percebemos que o núcleo gestor é interpelado a centralizar seu trabalho na dimensão pedagógica e, portanto, no conhecimento de quem é o jovem que é atendido e sua família. A orientação do professor pela gestão é um imperativo.

Segundo os gestores A e B, a gestão precisa *centralizar* suas forças na parte pedagógica (ensino-aprendizagem), “na orientação do professor” para “sugerir e mostrar caminhos” (Professor E), na “construção do conhecimento” (idem) e “na formação da cidadania” (gestor A). O Implícito aqui é que a gestão precisa conhecer quem é o jovem que atende (Funcionário H, Gestor A) e alguns alunos falam que a escola deveria “diminuir o número de alunos atendidos” (7C, masc., 12 anos) para ampliar sua atenção no “acompanhamento das tarefas” (idem). A “educação de qualidade” deve ser uma exigência (Gestor A) e a ajuda da família – no acompanhamento dos filhos – fundamental para isso acontecer (Gestor A). Muitos falam que a gestão precisa “orientar os pais no acompanhamento dos filhos” (9A, fem., 15 anos).

Faz-se necessário, segundo a professora A, a escola assumir “sua autonomia”, tomando decisões, “desvinculada” da SME. Autonomia significa poder de se autogovernar, contrapondo, assim, às organizações hierárquicas e autoritárias. É a luta pela auto-organização. O que a professora contempla com o sentido de autonomia é uma coisa, mas a LDB nº 9.394/96 trata a autonomia na perspectiva de outro significado, a saber,

“*Os sistemas de ensino assegurarão às Unidades Escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público*” (grifos nossos).

O que isso implica? Ao sistema de ensino (Plano de Desenvolvimento da Educação, 2007) cabe-lhe,

a promoção da gestão participativa, elaborar planos de educação e instalar os conselhos de educação; acompanhar e avaliar, com a participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas na área de educação, fomentar e apoiar os Conselhos Escolares, envolvendo as famílias dos educandos na atribuição de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas dos compromissos; firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando à melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos sócio-culturais e ações educativas. (grifos nossos).

O que se afirma é que cabe ao sistema de ensino municipal o controle executivo – isto é, elaborar planos de educação sob as decisões políticas e estratégias elaboradas nacionalmente, dispensando sobre a instância decisória da escola o envolvimento dos agentes escolares e da sociedade civil (com seus diversos interesses); e a missão de usarem seus projetos e ideias para encontrar alternativas para os problemas, encontrar os métodos mais apropriados para por em prática as regras estabelecidas anteriormente, assumindo assim o ônus dos seus resultados.

O que está embutido é o controle sobre resultados, dispositivos de avaliação e novas formas de controle. A autonomia desejada pela professora sofre um revês. O fato de a escola aceitar manter trabalhadores temporários, terceirizados, professores temporários não são formas de obedecer silenciosamente ao sistema? Isso não é uma forma de desvalorizar o trabalhador público? Aceitar que a escola mantenha-se aberta a sociedade civil, como parceira sem uma análise real dos interesses privados – daí ter o cuidado em aceitar determinados arranjos políticos que procuram intervir nos “negócios pedagógicos e administrativos da escola” –, não é tratar a escola como espaço privado atrelado a outros interesses que não o público?

Um funcionário da escola (H) desmascara esse controle sutil ao criticar que “um dos artifícios do governo – [“promover uma média baixa para que o estudante passe” (Professora A)]; obter um número maior de resultados (IDEB, etc.) para ganhar uma verba maior [cf. PDDE – programar dinheiro direto na escola através do FNDE, fundo de desenvolvimento da educação] , subir no classificação mundial das grandes agências internacionais” , leva, segundo o mesmo trabalhador, “a desmotivação do aluno”. No fundo o ensino não está voltado “para a promoção humana, para o questionamento social, mas para o incremento dos conhecimentos técnicos” critica o mesmo trabalhador.

A escola precisa desenvolver um potencial crítico diante das políticas do Estado, que na verdade isolam as escolas umas das outras. Unir competência técnica e compromisso político é um imperativo para a transformação social por dentro da escola e através dela estabelecer redes escolares solidárias, buscando “um ensino de qualidade para todos”.

Mas uma questão deve ser colocada: a que finalidade deve servir a gestão democrática que todos queremos? Essa pergunta aponta para *o tipo de sociedade* que todos nós da escola queremos. E não nos cabe aqui afastar as múltiplas influências externas de poder na escola, mas olhá-las de frente criticamente, uma vez que os atos da gestão se configuram como um ato totalmente político. Cabe à comunidade educativa pelo meio crítico aproximar o discurso da realidade do “jogo político” e estabelecer o que Certeur (1995) pensou como ato de “luta por dentro do sistema”. Só se realizar esse ato de gestão democrática como ato de microrresistências, se houver uma modificação das relações comunitárias.

O sonho de sociedade, pensado pela comunidade escolar estudada, poderá ser ilustrado pelas seguintes palavras: “*participação*” (gestores); “*dialogada*” (professores); “*voltada sempre*

para os interesses dos alunos e da escola como um todo” (gestores); *“voltada para os interesses do povo*” (alunos); *“descentralizada” na deliberação de decisão e ação ou “repartição de tarefas e responsabilidades*” (funcionários); *“mediada por um projeto político democrático*” (gestores e professores; *“escuta”* (pais).

O núcleo gestor, apesar de “esforçado” (Funcionário C), “empenhado” (Funcionário E), “querendo organizar” (idem), tem muitas coisas que “não conseguem controlar”, como por exemplo, “a indisciplina dos alunos” (Funcionário C). “Os professores e funcionários precisam de apoio” segundo os mesmos funcionários. “Os diversos setores da escola” devem receber orientação em conjunto e não de forma separada, como está acontecendo (Funcionário E). Ainda há muita centralização, principalmente de informações, decisões etc. (idem).

Para o funcionário G, o núcleo gestor tem “força de vontade”, mas essa força de vontade não está se refletindo nos resultados; “batalham muito e se empolgam”, mas “as atividades não saem como eles planejam, faltam condições, pois centralizam muito, não aceitam opiniões” (funcionários H).

Para os pais, o núcleo gestor precisa promover “mais união” (Mãe A, 40 anos) e centra sua força “no ensino” (idem). “Em relação a outras escolas, essa é mais organizada, a educação é mais avançada, tendo vários projetos” (Mãe B, 56 anos). “A direção está sempre alerta com o ensino”, (idem). Há “muito empenho, seriedade” por parte do núcleo gestor, “mas não há uma concordância” na escola (Pai C, 41 anos) entre os gestores e outros agentes da escola.

Para os alunos, a direção “é muito boa, excelente... promete..., mas ainda falta cumprir as promessas, implantar” (computador e internet, piscina etc.). “Eles fazem o possível, tá melhorando... (alunos 7º ano). Muitos alunos falam da indisciplina – querem estudar – mas reclamam que direção precisa exigir o cumprimento das “regras”, deve “ser clara” para que todos as cumpram (todos os alunos). Para os alunos falta continuidade nas decisões. A direção precisa orientar com respeito, clareza e diálogo. Em geral, os alunos têm uma boa opinião da direção, sente que os apoiam e é comprometida com eles. Gostam muito dos projetos: computação, aulas de xadrez, quadra, natação, jornal da escola, rádio, arte, capoeira, dança, Ed. Física.

3.3.3 A Mediação do Projeto Político Pedagógico

Os discursos são unânimes quanto à reclamação que ainda não foi constituída uma escola unida. Há grupos, pessoas individualmente no trabalho, mas não um espírito comum de trabalho e afeto. Colocar a pessoa como o centro das atividades escolares é um imperativo nos discursos. Somente assim haverá e acontecerá o projeto pedagógico efetivo e eficiente.

Para eles, o PPP é uma espécie de *mapa* através do qual todos da escola devem se guiar. É nessa Carta Magna que se encontra “*o enfoque*” da comunidade, a forma de abordar um problema, as estratégias escolhidas diante de outras, os objetivos pedagógicos, administrativos e financeiros etc. É “*o modo de proceder*” característico desta comunidade. É a sua diferença diante de outras escolas e sua forma de se relacionar com outras instituições. É o horizonte, o norte, a partir do qual todas as coisas serão decididas. O “núcleo gestor”, por exemplo, nessa perspectiva, não agiria conforme seu querer e vontade, mas obedeceria a um “*espírito da lei*”. E a partir desse horizonte – paradigma explicativo e de ação – que a vida pedagógica e administrativa (o plano: objetivos, metas e procedimentos) anterior será revista, renomeada, e um novo instituído será composto.

O projeto, obedecendo ao termo paradigma, só se mantém a partir do momento que consegue explicar, elucidar o maior número de problemas, questões levantadas pelo meio escolar e, na medida em que não mais responde as inquietações, um novo paradigma/projeto deve ser escrito, sinal mesmo de interpretação do mundo micro e macro da escola. Dessa forma, paradigma é uma forma de situar-se no mundo ou de se relacionar, um modo de se perceber, pensar e avaliar-se.

Por isso acompanharemos Gustavo G. Boog¹⁶ na apresentação de algumas características do paradigma que podem ser transposto para o campo da gestão educacional e que acreditamos estarem dentro dos anseios da comunidade local estudada: *a cooperação é a mola que move a escola*; todo pessoal-chave participa e conhece as estratégias e as metas da escola; transparência; todos têm cabeça e corpo, que devem ser interligados; delegar é ganhar poder; estrutura humana, conceitual, baseada em pessoas; comunicação em todos os sentidos.

¹⁶ Cf. BOOG, Gustavo G. citado por SQUILASSE, Maria do Carmo, “paradigmas organizacionais em gestão escolar: um estudo piloto”. Disponível em: http://www.ufpe.br/daepe/n4_3.htm > Acesso em: 26 de maio de 2009.

Enfim, as falas dos atores sociais remetem para o ato pedagógico como centro, ou seja, toda ação da escola deve responder ao ensino-aprendizagem do aluno que o leve a produzir ativamente o conhecimento e, assim, transformar o seu mundo; contudo o seu pano de fundo é a qualidade das relações que se tecem na escola. O “ponderamento” está na relação, no todo, e sem esse todo não há escola democrática. Finalmente, só descobrimos nossa humanidade – o que queremos na escola - quando nos confrontamos com outros homens diferentes de nós. O caso é que há maneiras diferentes, específicas, de ser homem. É na revisão e na análise sistemática dessas maneiras que poderemos encontrar o que é ser um homem ou o que ele pode ser (Geertz, 1991).

3.3.4 Os professores

Nos discursos sobre os professores, algumas características são construídas em torno de verbos exemplares para informar sobre as condições/ função do professor. E o verbo “Educar” é o principal deles.

Os alunos conectam alguns verbos com a função do professor, como por exemplo: “ensinar”, “educar”, “orientar”, “explicar”, “aconselhar”, “disciplinar”, “informar” e “repreender com respeito”.

O verbo “educar”, segundo os alunos, remete o professor às suas próprias experiências e a que elas apontam: que valores o professor defende, que tipo de prática social está referido. As práticas de cada professor – sonhos, ideias, as suas relações, procedimentos – definem muito a sua postura e expressam um vetor indicativo de ação. O outro é reconhecido a partir de sua prática educativa, isto é, sua constância. O sentido da vida é visualizado na sua ação e palavra. O professor é aquele que atrai o aluno através de sua prática, pela sua palavra, enfim, pelo seu testemunho. Chama-o, interpela-o e o questiona. O papel do educador é de mover afetos, sensibilizar, mobilizar com exercícios o aluno para o assunto que se está tratando.

Daí a descoberta e o aprender se fazem juntos. Acompanhados também fazem diferenças, que produzem o entendimento. Ou, antes, o objeto da educação não é um tema, como, por exemplo, a Geografia, a História, a Matemática, a Literatura ou as Artes Plásticas. Aquilo sobre o

que a educação recai é um modo de ser, que cuida, que toma conta, que se envolve, que se deixa envolver e se deixa ser. O que o professor ensina precisa ter significado para ele próprio, o ser e o fazer precisam estar o mais próximo possível na sua atuação. Saber é o ato coletivo de situar-se diante das informações; é enfim correlacioná-las no processo mesmo do encontro com outro. Saber é, então, situar as informações no contexto de relações. Quando não há identificação aluno/professor – intervindo processos repressivos –, o saber é prejudicado. Falar de identidade, então, é falar de *uma significação estável que as coisas e as possibilidades que surgem na vida recebem*. Pensar na formação dos alunos é uma necessidade urgente para os nossos dias. Fala-se de novo da necessidade de orientação. Pensar em formas de educar crianças, jovens, homens e mulheres e de formar líderes, transformadores, requer certa direção, um caminho. E caminhar, inevitavelmente, leva a experiências.

Fala-se de uma pedagogia da experiência pessoal, ou seja, ajudar os educandos a tornar o estranho, familiar, e o que é familiar, estranho. A criticidade envolve o ser total do homem, envolve dinâmicas profundas de cada ser humano e seu lugar visionário que é o horizonte-raiz das decisões. Educar para os valores e atitudes é uma opção que a escola deve assumir. O professor deve partir da perspectiva de que o aluno deve perguntar algo, buscar o conhecimento, levantar hipótese de trabalho, criticar, propor soluções, agir socialmente, pensar divergentemente, propor rupturas, a fim de buscar o novo, ousar e sonhar. Muitas vezes, desprezamos o horizonte em que o aluno funciona, assim o desrespeitamos: o mundo do outro é ele agindo e fazendo opções. Isso é um chamado de atenção que ao nosso reconhecimento e do mundo acontece no enlace do reconhecimento do outro, de sua diferença, e isso é para aprender o que temos em comum como pressuposto.

3.3.5 Os pais

Os atores escolares comunicam dois desejos: os pais devem acompanhar seus filhos em casa e devem por limites a seus filhos. Reclamam uma nova postura dos pais. E a escola precisa ajudá-los a redescobrirem seu papel.

Dizem: “Só sabem reclamar. Querem a educação dos seus filhos, mas não percebem que ele deve iniciá-la em casa” (funcionária A, 39 anos); “Os pais precisam também ser responsáveis pela educação” (idem). “A família não impõe mais limites a seus filhos e quando eles chegam à escola, ela não pode fazer muita coisa com eles” (Funcionária E, 25 anos). A participação dos pais na escola é tida como muito deficitária e não é por “falta de tempo. O filho é mais um número” (Funcionária E). “Os pais não acompanham os filhos. Estão soltos, abandonados, há muita desistência de alunos” (Funcionário H, 26 anos). “Os alunos estão na escola por causa do Bolsa Família” (idem, 26 anos). “Isso é reflexo da sociedade em crise de valores”, afirma o Gestor A. Os pais “quando aparecem - geralmente quando da “entrega de boletins, conversas sobre a indisciplina do filho” - estão sempre correndo contra o tempo”, apressados (todas as citações do Gestor A). Os alunos dizem que a direção precisa “melhorar o atendimento quando as mães vêm à escola (9b, fem., 14 anos). Segundo o gestor A, os pais não compreenderam o seu “papel na educação” (escola). Ela acrescenta que a escola precisa “ter momentos de estudo com as famílias a fim de orientá-los na difícil tarefa de educá-los” (os filhos). O que os pais dizem deles mesmos? “Os pais participam da maneira que podem” (Mãe, 40 anos) já outros dizem que os pais “não olham seus filhos” (Pai, 41 anos). Estão preocupados com seus filhos “na rua” e sobre ela, dizem: “a rua não tem o que dá, ela só tira. “As más companhias levam a se perder” (Mãe, 40 anos).

3.3.6 Os alunos

Os discursos sobre os alunos se situam em três aspectos: a situação da juventude; os jovens na sala de aula (aprendizagem) e nas respostas que os outros atores escolares dão aos alunos. Vejamos:

A situação

“A juventude não sabe mais se divertir e ir à busca de seus sonhos, acredita que tudo é fácil, valorizam o ter e não o ser. Estão vulneráveis a esta globalização desenfreada” (Gestor A). “O aluno não quer mudar, falta de limites” (Funcionária E, fem., 25 anos). “Alunos desinteressados. Não querem se agregar as propostas da escola” (Funcionário H). “Não se prendem mais com uma aula” expositiva (Funcionária E). Com “conteúdos descontextualizados, os alunos perdem o interesse pela aula” (Gestor B). Aprender: “precisam querer” (Funcionário B, 60 anos). “sabemos que somos culpados, precisamos sensibilizá-los” (Gestor B). Os alunos “destroem tudo” (Funcionário B, 60 anos). “Qual o problema na escola? O vandalismo, pois existem alunos que riscam e destroem cadeiras, as paredes; nem todos os alunos assumem suas responsabilidades de zelar a escola” (9ª, fem., 15 anos); “não é a escola, mas os alunos são muito malandros” (9ª, masc., 13 anos). “Os alunos só querem bagunça” (Funcionária C, 43 anos)”. “Há muitas ofensas” (Aluno da 8B, 13 anos). “Requer respeito na sala” tanto em relação a alunos quanto aos professores (Aluna do 8B, 15 anos). “os jovens são os violentos; surge da falta de perspectiva de vida e da pobreza” (Funcionária D, 30 anos). “foi ameaçada de morte” (Funcionária E). “O aluno bateu na professora, isso ano passado” (Idem). “desrespeito que provoca violência física e verbal” (Professora A).

As respostas

“Eu adoro os alunos; trato bem e chamo atenção” (Funcionário B, 60 anos). É necessário escutar “o lado do aluno” e também “punir” (Funcionária C, 43 anos). “propiciar ao aluno liberdade para manifestar-se na comunidade escolar” (Gestor B). É destacada também a necessidade de trabalhar (Gestor A; Pai, 41 anos) com o processo de desenvolvimento da juventude e a formação de “seu ser social”, isso aparece com a necessidade da “consciência da identidade” do jovem. Essa problemática – para outros – requer a luta por “direitos iguais, uma sociedade mais justa”; “perspectiva de vida” (Funcionária D, 30 anos).

O “desempenho do aluno” deve ser cobrado segundo o Gestor B e a Professora A diz “que o aluno só deverá ser aprovado quando tiver as condições de acompanhar os conteúdos na série atual... há uma defasagem na aprendizagem dos alunos”. A escola deverá assumir segundo o

Gestor B, “o papel de orientadora” mediante “as possíveis situações que possam vir a necessitar de ajuda”. Isso exige atualização permanente de todos os profissionais da escola – “capacidades” e “trabalho coletivo”. A centralidade do aluno deve ser efetivada com o conhecimento de seus diversos contextos, com práticas pedagógicas efetivas e eficientes (“recursos atualizado” como diz o Gestor B) e orientação sob *valores* (essa palavra “valor” aparece continuamente nas falas dos entrevistados).

Sem a perspectiva de uma política que verdadeiramente busque promover a distribuição de renda, ou oferecer as condições dignas de vida para todas as famílias, a escola terá diminuições na sua capacidade de intervir; é verdade também que a própria escola – que “deverá oferecer oportunidades” e “projetos” (Gestor B) – pode aparelhar-se com novos mecanismos educacionais: a democratização de suas estruturas para trazer a comunidade presente a seu espaço; como também esportes, cursos, projetos (com os pais, fazer orientação; e com os alunos, “criar o projeto liderança”) etc. Os funcionários, ao detectarem dificuldade de aproveitamento do ensino, indisciplina e problemática familiar, reclamam da necessidade de a escolar incluir novos profissionais no seu quadro, dentre estes, é citado o psicólogo, em especial, como orientação mais especializada, como por exemplo, a guarda-municipal com orientações sobre segurança, os bombeiros com o trabalho de orientação, os profissionais da saúde com campanhas e orientações, e as parcerias da escola com ONGs.

3.3.7. A sociabilidade

Encontramos, então, o núcleo da questão que deve ser levado a sério por todos na escola, segundo os discursos coletados: sem a percepção do outro o projeto político pedagógico, o currículo não realizará seus objetivo de democratizar os espaços públicos. E muito menos ajudará a preparar bem os futuros cidadãos.

O Gestor A reclama da falta de percepção do outro, e os alunos recitam em uníssono “comunicação”, “interação” como necessidades prioritárias (9b, fem., 15 anos, como exemplo). “Participar” é uma necessidade, porém entra uma outra capacidade de “se deixar sensibilizar” (Gestor B, masc.). A conversa sobre os assuntos da escola, mediado pelo respeito e pela escuta do

outro, é um das necessidades declaradas não só pelo Funcionário A (masc., 39 anos), mas pela grande maioria da comunidade escolar.

Percebe-se um anseio na comunidade escolar ao comprometimento; todos desejam mudanças. Eles ensaiam propostas, como a criação de projetos de inclusão da juventude; mas permanece o anseio de uma escola prazerosa baseado em sujeitos formados integralmente (Gestor B), que se identifiquem com a partilha “do que se é e vive” (9b, masc, 14 anos). A palavra central é partilha de experiências. Os sujeitos são colocados em primeiro plano, e a necessidade de diálogo como condição de execução de um projeto comum da escola.

O projeto da escola – que não é claro para a comunidade educativa – é ainda compartimentalizado ou é posto em prática segundo a interpretação subjetiva de cada um dos participantes da escola; não há um entendimento claro do projeto educativo da escola (Gestor A, fem., referindo aos atores escolares: “falta uma compreensão da importância do seu papel na educação”). Com essa mesma visão, uma das funcionárias (D, fem., 38 anos) chama a atenção que a escola não está criando “as perspectivas necessárias para a vida”, e ela se refere a “confiança”. Creio que ela fala das possibilidades de a comunidade mesma criar as condições de renovação no presente. Ou seja, a “união de corações” (Funcionária E, fem., 25 anos) que o projeto escolar deve promover, como laço entre os agentes escolares, ainda não é realidade na escola.

Há desejos, sonhos, ações isoladas, iniciativas concretas, mas as ações não são coordenadas por uma compreensão dos objetivos pedagógicos a alcançar (Funcionário C, fem., 43 anos).

3.3.8. A função da Escola

Apresentaremos o que pensa a comunidade escolar sobre a função da escola. Em termos gerais, o “ensino” é o centro da ação da escola. A escola como um momento das oportunidades, da ampliação do conhecimento, como lugar de experiências e cidadania, como forma de personalização e socialização e, enfim, como lugar do planejamento do ensino-aprendizagem.

3.3.8.1 Para a LDB e PCNs

Segundo os artigos 22 e 26 da LDB, a finalidade do ensino básico é a escola ensinar a ler, escrever, contar e conhecer os meios físico-político-sociais; preparar para o trabalho, para a cidadania, para o prosseguimento dos estudos. A escola deve, principalmente, ensinar *o aluno a aprender*.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1996 recomendam que o ensino formal deve desenvolver os estudantes de forma plena considerando para tanto, aspectos da cidadania, a dignidade, o direito à informação, o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, a socialização e o atendimento dos alunos visando à sobrevivência e ao desenvolvimento da sua identidade.

3.3.8.2 Para os alunos

Foi um aluno de 12 anos (7^a. série) que denominou a Escola de “espaço de aprendizagem” e ele o fez com muita clareza, acrescentando que “é um espaço de despertar o interesse”. Seu discurso coloca, no centro, o aluno; e o professor, como um coadjuvante. Alguns outros alunos vão acrescentando complementos a essa ideia. A imagem geral da educação é humanista: a educação é recebida de outros; sua solidez se fixa no ver o testemunho – referindo-se ao professor: “ter moral, quando dizer que vai fazer uma coisa, fazer” (fem., 15 anos); é um “ato de decisão da pessoa” (7A, fem., 13 anos) para o resto da vida (solidez de caráter?). Eles falam repetidas vezes de “respeito”, de aprender “a saber o que é o certo e o errado”, (8c, masc., 12 anos); “saber comportar-se diante dos outros, saber comunicar-se” (8C, fem., 13 anos); condição para o exercício da cidadania e , por fim, melhoria das condições de vida (educação para conseguir um emprego melhor, 8C, fem., 13 anos).

“A escola deve chegar ao alcance do aluno” (8C, masc., 14 anos), ou seja, deve oferecer os conteúdos que cheguem à compreensão do aluno e o “fazer com respeito”. Eles destacam alguns conteúdos a serem ensinados, geralmente valores: “Saber falar” (8b, fem., 15 anos); “Ler e

escrever” (8b, masc., 12 anos); “Educação, diálogo” (8b, fem., 12 anos); “Educação e disciplina” (8b, fem., 13 anos); ensinar “as coisas certas” (8b, fem., 13 anos) e, finalmente, “principalmente português e matemática” (8b, masc., 14 anos).

Agora o foco verdadeiro dos alunos são as novas atividades oferecidas pela Escola, que são tidas por eles como “novos ares”, possibilidades do novo: eles querem aulas de informática, mas reclamam muito que não as têm; mais acesso à biblioteca e a ampliação do acervo; a piscina, como lugar de lazer, implantação do sistema de tempo integral na escola, ampliação do projeto Rádio na escola, ampliação das visitas guiadas fora da escola (visita a museus, dentre outros), ampliação do projeto de artes, ampliação de vagas dos cursos oferecidos fora da escola. Uma novidade: o apelo dos alunos a abertura da escola a comunidade: “a escola aberta para cursos, por exemplo, de costureira, cabeleireira, manicure etc.” (9b, fem., 14 anos).

Essa opção curricular se deve a um novo anseio vivido pelos adolescentes e jovens no seu cotidiano. Novos desafios, maneiras de ver diferentes, experiências diversificadas são um imperativo para os alunos da escola. Sem novos currículos atualizados, eles estarão à margem da “nova mentalidade”. É uma necessidade de identificação com ‘o novo mundo’ que está surgindo: novas maneiras de comunicação etc. Eles desejam ser incluídos na “linguagem” atual das mídias e tecnologias, querem melhores condições de vida e acham que isso é um direito e que ninguém os pode tirar, apesar de que efetivamente *eles sabem que são excluídos* (“Uma sociedade desonesta, com desigualdade social, esnobe. Uma sociedade que faz as coisas sem pensar”, 9ª, masc., 14 anos). Dessa maneira, a luta dos alunos por um novo currículo é também a luta por uma nova posição social. Esse discurso dos alunos só aponta para

uma exigência de compreensão e de análise... [que] diz respeito também à natureza concreta dos processos que se desenrolam no interior da caixa preta dos estabelecimentos e das salas de aula, à forma das relações sociais que aí se travam, ao conteúdo e ao modo de organização dos saberes que aí se transmitem (Forquin, 1992: 49-28).

Não estamos dizendo que os alunos desceram na descoberta dos processos de poder que a sala de aula é somente um reflexo. Eles simplesmente intuíram que a sociedade que está aí é corrupta e sem escrúpulos, com divisão entre ricos e pobres, com desigualdades gritantes, com

exclusão; a violência, a agressividade social juvenil, a recusa em aceitar participar das aulas são somente formas de expressar sua indignação. Outros canais de comunicação foram fechados: para o jovem aconteceu um expurgo *da expressão* na vida social (pois querem ser ouvidos, respeitados e acolhidos na sua cultura).

Qual o modelo de escola que eles desejam? As aulas tradicionais se esgotaram na sua eficácia de aprendizagem, os alunos falam de “maior interação” (9b, fem., 15 anos) professor-aluno, sintonia (“ouvir”); os trabalhos com projetos obtêm mais respostas dos alunos, pois são desafiantes, exigem trabalho de grupo, são periódicos, respondem a interesses do alunato, dentre outros.

3.3.8.3 Para os pais

Também os pais pensam na escola como o lugar do “ensino”, lugar de oportunidades. O ensino é a condição de algo melhor para os filhos no futuro (Mãe A, 40 anos). O professor é um auxiliar importante. Para os pais, a forma de saber se um professor é bom ou não é procurar saber se ele (o ensino) está “se chegando ao aluno”. “Se o aluno percebe que o professor se interessa por ele, esse responde e se interessa em estudar” (Mãe D, 26 anos). Falam que a educação na escola é “muito avançada” e comparam com outras escolas públicas da redondeza (“essas são inferiores”). Completa uma das mães “hoje se aprende muitas coisas que nunca ouvimos falar” (Mãe B, 56 anos). Ela está falando dos projetos que a escola desenvolve: arte, natação, projeto 2º Tempo, informática etc. Uma das mães (D, 26 anos) chama a atenção para o grande número de professores substitutos e a grande rotatividade entre eles. E isso é prejudicial na medida em que o modo de ensinar de cada um deles é diferente. Outra mãe (E, 56 anos) reclama que os professores faltam muito às aulas: “os alunos ficam sem aula e são prejudicados”.

3.3.8.4 Para os professores/núcleo gestor

A escola é “o meio mais importante de educação”, segundo um dos Gestores (B), levando em consideração o modelo de sociedade que se implantou, a saber, “individualista” e, portanto, desigual, excludente. A Escola deve se centrar segundo esse gestor na *formação da personalidade*, “um sujeito capaz de construir uma sociedade igualitária, criativa, diversa, livre e prazerosa” (idem).

O objetivo do ensino na escola é, então, “*propiciar oportunidades* para que aconteçam mudanças que desencadeiam desenvolvimento cognitivo, afetivo e social” (idem, grifos nossos). Enfim, o ensino deve (1) criar as condições de aprendizagem através do qual (2) o aluno possa encontrar soluções aos desafios do seu desenvolvimento. Esse discurso mostra apenas um desejo, por que logo depois a realidade faz-se presente no seu discurso: “a escola está longe de preparar para os desafios da vida, pois encontramos no caminho dificuldades, resistências, competição e individualismo”. Um dos alunos confirma essa constatação quando diz que “os professores não trazem desafios” (8C, masc. 15 anos); “e muitas vezes desistem de ensinar o aluno” (9A, fem., 14 anos).

O Gestor (idem), finalmente, desabafa: “precisamos acreditar em nossas capacidades, no grande desafio [que temos] de construir um trabalho coletivo voltado para *um processo educativo de transformação e resgate* (grifos nossos)”. Chegamos, então, ao teor central da missão da escola (ensino; missão do professor): educação para transformar e resgatar. Não será esse um mote para colocar de pé o ofício/função do professor que está tão desfigurado? Os alunos falam que querem ouvir sobre “as aventuras e experiências” dos professores (8C, masc., 15 anos); outros (alunos do 8ºs e 9ºs anos) pedem o ENSINO “da integridade”, “do certo e do errado”, “a viver com”, a “respeitar”, “a ter amigos”, “informar sobre o mundo”, “a higiene ambiental”, “a dignidade”, “o diálogo”. Não serão esses os velhos-novos saberes a serem ensinados pelo professor? Enfim, os alunos querem dos professores, o “ensino da cultura e coisas importantes para a vida”

“O espaço físico é bom, mas *a estrutura da escola* precisa melhorar” (Professora B, 35 anos, grifos nossos) e continua “A educação está deixando a desejar e o professor está só; a

família precisa está mais envolvida, fazer a parte dela para a educação melhorar”. A escola como lugar de educação é o espaço para “renovação, ampliação de conhecimento, construção” (Professor B). A função da escola é “Educar *através de conteúdos* que ainda são tradicionais, mas que precisam ser vistos a partir do uso de projetos; formar cidadãos também é uma prioridade” (idem). “Na escola os projeto que começam não conseguem ser levados até o seu final”. O principal objetivo que essa escola deve realizar nos dia de hoje é “tentar combater a violência a partir do convívio com os próprios alunos, trazer a família para a escola e a parte de formação por conteúdos e da cidadania” (idem).

Outra Professora (A) fala da aprendizagem como “recebimento de informações gerais”, “dos conteúdos das séries”. “Os alunos precisam conhecer os conteúdos anteriores (como pré-requisitos), continua a professora, para terem condições de acompanharem as séries posteriores”. Na verdade, a professora reclama da aprendizagem dos alunos: “há uma defasagem no conhecimento”; “há desinteresse no estudo”; “os alunos precisam exercitar mais os deveres, mas do que os direitos”.

Há uma crítica velada: não há nas salas de aulas uma cultura de cobrança de metas e de resultados de aprendizagem dos alunos. E isso requereria maior formação do professor na capacidade de recuperar o aluno (pois “não dominam as quatro operações básicas”, como também a “leitura, a escrita e a interpretação”). A professora constata, porém, que “a formação oferecida ao aluno é distante da sua realidade” provocando “o distanciamento do aluno da escola”; os estudantes não vislumbram a escola como condição de “ascensão social – qualidade de vida”.

É verdade que muitos alunos testemunham que a escola é um meio de ascensão social, contudo a realidade mostra seu contrário (“em 2007 em relação a 2008 houve mais abandono da escola e menos reprovação e em 2008, menos desistentes, porém, mais reprovação”, Funcionário H, 26 anos). Conseqüentemente, levando-se em consideração a defasagem de seus conhecimentos, “os alunos não possuiriam as condições de competir no mercado de trabalho (“90% dos alunos, com o ensino que tem na escola pública, quando chegar ao mercado de trabalho vão se frustrar, vão apanhar muito com a concorrência. O ensino público está muito atrás do ensino das escolas particulares”, afirma o Funcionário H, 26 anos). A escola deve incentivar

os alunos para o compromisso com os estudos, além de favorecer, no contra turno, reforço escolar, pois é fundamental para a aprendizagem do aluno a escola de tempo integral.

3.3.8.5. Para os funcionários

A escola é “nossa casa” (Funcionário A, 39 anos) que precisa ser zelada; o ensino deve centrar no planejamento de “ações pedagógicas”, “introduzir e usar novos materiais pedagógicos (o xadrez que trabalha o raciocínio; o uso da informática, são exemplos)”, atraindo o aluno para a aprendizagem (Funcionária E,). “Mas isso depende de cada professor; falta interesse em usar tais materiais”, diz a funcionária.

Na visão dos funcionários, os alunos não estão dispostos a “agregar-se” às iniciativas da escola, pois na rua veem coisas mais interessantes (“amigos, videogame, lan house”, Funcionário H, 26 anos). Continua: “os *planos dos professores estão fora de foco*, só no papel, pois não *alcançam os interesses dos alunos*” (idem, 26 anos; grifos nossos). “São muitos alunos desistentes, de 40 alunos, 20 não terminam, a escola precisa *mostrar coisas interessantes*, depende muito do professor” (idem, 26 anos; grifos nossos). E para fazer isso, é necessário que o professor esteja capacitado, já que depende da *formação do professor*.

Um dos funcionários (idem, 26 anos) insinua da necessidade de o professor “reaprender a ensinar” justamente porque a sociedade está em profunda transformação, portanto exige do professor renovação, motivação, formação pedagógica continuada e satisfação com sua remuneração. A família também deve se fazer presente e atuante. Então, cria-se aqui o momento adequado para o professor se questionar e refletir sobre o seu próprio trabalho. A função da escola é, pois, na perspectiva dos funcionários, potencializar as práticas dos alunos na sala de aula ou fora dela, as experiências significativas dos alunos, tendo o professor como auxiliar facilitador de aprendizagem. Na aprendizagem centrada no estudante, este é ativo, e o professor, um mediador que favorece as aprendizagens, considerando as necessidades individuais e o conhecimento prévio já acumulado.

3.3.9 O Modo de conduzir o ensino-aprendizagem

Sob a compreensão de que a Escola é perpassada e questionada no seu papel “por constantes e rápidas transformações” na sociedade (Gestor A); por um mundo em crise, mas em busca de saídas (Gestor B); inovações na ciência, tecnologia e cultura (Professores A e E), como também “mudança do perfil identitário do jovem escolar” (Gestor A e Professora C), então “por que devemos esperar que os nossos alunos aceitem viver em escolas cujo modelo ainda é do início do século XX?” (Green; Bigum, 1995: 206-243).

Os estudantes apresentam um quadro da educação na escola: “estão ensinando muito bem” (9b, masc. 14 anos); “Ensinam bem e explicam para aqueles que não entendem” (9b, fem., 14 anos); “os professores são bons, o ensino melhorou, antes era tudo desorganizado, agora está mais organizado” (9b, fem., 14 anos), mas requer “trabalhar mais os alunos; dar mais atenção aos alunos; saber ajudar os alunos (fem., 13 anos)”, enfim, “a escola deve chegar ao alcance do aluno” (8b, masc., 14 anos).

“*Tem professores que além de ensinar se preocupam com os alunos*” (9b, fem., 14 anos, grifos nossos), agora “*tem professores que faltam muito*” (9b, fem., 14 anos, grifos nossos); “não deveriam faltar professores; deveria ter professores substitutos”. (9b, fem., 15 anos, grifos nossos) para dar continuidade ao conteúdo. “Por que a prefeita não faz concursos?” (9b, fem., 15 anos). O grande problema está também aqui como veremos. “aprendemos coisas novas todos os dias” (9b, fem., 14 anos); “aprendemos com eles” (9b, masc., 14 anos), mas “os professores não trazem desafios” para a sala de aula (8b, masc., 15 anos); “o modo de ensinar dificulta muito” (9b, fem., 14 anos) a aprendizagem; os professores precisam “preocupar-se com o aprendizado” (8b, fem., 13 anos); “*não interagem com os alunos*” (9b, masc, 14 anos); “eles ensinam, mas não estão nem aí se aprendem ou não” (9b, fem., 14 anos); “*mas há outros que não ensinam bem e nem se preocupam se os alunos fazem a tarefa ou não*” (9b, fem., 14 anos, grifos nossos).

Para os professores, em geral, o “ensino está distante da realidade” (Professora A e professor E, em especial); o sistema de ensino “só se preocupa com números” (Professora A) e não com o fenômeno “da defasagem de conhecimento” (Professora A e E). Para o Professor E, o ensino oferecido “é bom, mas pelo motivo de que não há *acompanhamento* dos pais em casa, os

conhecimentos oferecidos não chegam a amadurecer na vivência dos alunos” (grifos nossos) e ele assegura que tais “conhecimentos ficam na superfície”, não são aprofundados por um estudo acompanhado (idem).

“O ensino sistematizado” – assegura o Professor C - é que dá profundidade ao saber “de casa e da rua”. Muitas vezes esse saber não é questionado e é aceito simplesmente: “é a vida” (idem). Vale salientar que o saber que se aprende só é saber quando é colocado em relação com diversas perspectivas, assim ele ganha concretude para a pessoa, pois as perspectivas, os pressupostos ideológicos, os interesses aparecem, podendo, assim, decidir-se. Isso é que falta no perfil da nova escola.

Nesse sentido seguimos Domingues quando diz que o

... Currículo é uma manifestação deliberada de cultura via escola, cuja essência consiste no entrelaçamento do desvelar da história do eu coletivo. É um ir e vir do particular para o universal.¹⁷

Essa intersecção entre cultura do povo vivida na rua, em casa e na escola deve ser vivida nos planejamentos, nas conversas e nas dinâmicas preparadas para sentir-se um com o outro na escola, mas o que acontece na escola, segundo o professor C, é diferente: “percebe-se que o ensino na escola é muito individualizado. Aquele que sabe mais ensina mais, e aquele que sabe menos ensina menos – e nesse sentido, entre as áreas, não está havendo partilha e reflexão sobre conteúdos e muito menos de como esse conteúdo deve ser repassado”, o que se constata é o pouco conhecimento sobre a vida do estudante e muito menos de sua cultura. Isso praticamente é uma tônica na escola, e podemos ampliar para quase todas as escolas do município a falta desse saber.

Segue o Professor C, “não há um discurso comum sobre o currículo em cada área”, por que, ou não há *um profissional* que acompanhe o planejamento – a mediação é importante para os professores –, ou, se há, não está oferecendo o suporte necessário, como questionamento dos conteúdos escolhidos, questionamento das táticas utilizadas para apresentar o conteúdo. Assim, cada sala tem seu movimento, ficando distante de certa “homogeneização” do saber na escola (conhecimentos básicos dominados por todos).

¹⁷ DOMINGUES, José Luiz, 1985 citado por PAIXÃO, Carlos Jorge, Cultura vivida e Escolarização. Disponível em: <www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas/19.pdf> Acesso em: 22 de maio de 2009.

O Gestor A reconhece a falta da imersão dos professores na cultura popular e na cultura “das transformações” (pós-modernidade?): “esse processo precisa ser compreendido pela escola e a forma adequada são os momentos de estudos que devem ser proporcionados aos professores”. Os professores precisam “desenvolver outras competências e habilidades que facilitem” (Gestor A) a relação *conteúdo - (professor)/ metodologia – aprendizagem (aluno)*. Nesse sentido - de “trabalhar as competências e habilidades - o ofício do professor¹⁸ consistiria em: a) conhecer a cultura do aprendiz, o aluno; b) conhecer o saber sistematizado sobre sua disciplina e saber interligar com outros saberes e práticas; c) ser um mediador ou um facilitador das descobertas dos alunos através da colocação de *situações-problema* (“a escola deveria assumir trabalhos com projetos”, diz o Gestor A; Gestor B diz o mesmo), “envolvendo distintos graus de complexidade” (Gestor B) e respeitando o nível e as possibilidades dos alunos; também ser um incentivador e orientar o tateamento experimental do aluno, visto que os erros fazem parte da aprendizagem; e d) ajudar o aluno a aflorar os saberes e conhecimentos práticos de sua cultura, colocá-los numa posição aberta a outros saberes, os sistematizados e, com a mediação das situações-problemas, procurar encontrar soluções para as questões propostas.

A valorização da cooperação entre o aluno e o professor é fundamental, como também ser capaz de *reencaminhar* a situação proposta na escuta das necessidades dos alunos – avaliação coletiva. Outro fator importante nessa nova mudança é a capacidade de o professor de engajar-se no trabalho, já que sua posição não é só de mediador da aprendizagem. É verdade que ele não é um aluno, mas sentir também “aquele que procura” é fundamental. Essa nova postura procura levar os alunos a formarem-se pessoas capazes de desenvolver-se, de aprender no decorrer de suas experiências, refletindo sobre o que gostaria de fazer, o que realmente fizeram e os resultados de tudo isso. Os conteúdos ou os saberes escolares vão surgindo graças aos contextos dos problemas colocados. Cada tema com sua problemática trazem consigo saberes que precisam ser trabalhados pelo grupo com a mediação do professor.

Muitos alunos relatam experiência do tipo “eu *me canso* de escrever” (7C, masc. 12 anos, grifos nossos); “*tenho preguiça* de até escutar o que os professores dizem.” (idem, grifos nossos). Querem dizer, na verdade, que os conhecimentos transmitidos pelos professores são praticamente “dado pronto” (Professora C) para os alunos que, na maioria das vezes, ficavam na sala de aula

¹⁸ Seguiremos aqui alguns conselhos de Perrenoud, 1999a: 53-70.

como espectadores. São exemplos de uma forma de dar aula, que por ser usado na maioria das vezes, perdeu sua eficácia. Ela tem seu lugar, mas os professores precisam “saber usar diferentes formas de aulas e metodologias” (Professor E), conforme a necessidade (o tema e o problema proposto). Assim, quando o aluno expõe seu problema ou sua dificuldade, isso ajuda muito a estabelecer que tipo de aula e metodologia usar. Um dos alunos da 7C (fem., 14 anos) elogia os professores pelo ensino, mas reclama que “poderíamos ter um conhecimento diferente”. Quando os professores reclamam que os alunos não participam, isso pode ser uma forma de nos dizer que “precisamos mudar” (Gestor B).

3.4 A Comunidade Escolar, como cultura no plural

A Escola não tem como fim ela mesma. Todos os entrevistados falam que ela é “um meio”, apontam para “exterior da escola”, a casa, a rua, a cidade/cidadania, o emprego, outros projetos etc. A grande questão é como os alunos devem relacionar os problemas que “o fora” traz com o saber (o conhecer).

Segundo algumas pessoas, as quais chamaremos de os defensores da PERSPECTIVA DOS UNIVERSAIS, *a escola deve apresentar conteúdos, e o aluno recolhê-los e aplicá-los às circunstâncias oportunas*. O currículo é anterior, e é a sociedade que os apresenta como bons e exemplares para todos. O chato é que cabe ao aluno saber uma quantidade enorme de conhecimentos para ter condições de saber usá-los eficazmente nos contextos de vida que são inúmeros. A época dos grandes cérebros enciclopedistas acabou, já que hoje há uma imensa extensão de campos de saber que nenhum homem sozinho pode dominar. É verdade que se deve aprender a escolher esses conhecimentos diante de uma imensa enxurrada de informações – o exemplo é a internet –, e isso requer circunscrição de um campo específico de saber. Essa perspectiva põe a responsabilidade de orientar a educação, o sistema de ensino. Já as escolas e os professores devem apresentar com clareza os conteúdos propostos, e o aluno, saber memorizar e expô-los ordenadamente.

Outras, que as chamaremos de defensores da PERSPECTIVA DOS PARTICULARES, já pensam que a escola deve partir de situações-problema, básicas. Cada série disporia de algumas

situações-problema – o currículo seria fruto das negociações sociais locais – e os alunos aprenderiam como resolvê-los e adquiririam os conhecimentos de cunho específico e necessários que seriam alocados nesse trabalho de resolução. O centro não é tanto os conhecimentos que a humanidade acumulou, mas a produção de conhecimentos do aluno no processo mesmo de resolução. Aqui a *dimensão pragmática e instrumental* é privilegiada, pois centraliza a atuação do aluno na produção do conhecimento meramente técnico, o ter¹⁹. O conhecimento – estratégias basicamente, mesmo banhadas pelo saber – mediado pelo professor/escola serve para o domínio. Os conhecimentos humanos acumulados seriam aprendidos e utilizados no “saber-fazer” mesmo da resolução de problemas. O centro dessa concepção é o “saber-fazer” escolar, que, em outras palavras, é colocar toda a responsabilidade educativa-pedagógica ao espaço da unidade escolar/sala de aula/professor/aluno em saber gerir através de habilidades cognitivas, psicológicas e técnicas as situações. A escola/o professor/ o aluno são os responsáveis – por analisar incertezas e contradições, estabelecer estratégias e pactos, negociar finalmente –, assim, são responsáveis únicos pelos resultados. As perguntas que devemos fazer aqui são: como fica *a relação dos sistemas educacionais* com a unidade escolar? O que tem haver a situação social do professor (greves) e sua árdua tarefa em ambientes de trabalho desestruturados? A escola/professores/alunos devem centrar-se somente nas estratégias (saber-fazer), dissociada das consequências do político, geram a homogeneização das pessoas: um complexo processo de descolamento do sujeito do mecanismo que produzem os processos sociais, gerando, assim, massificação. É urgente a crítica as ideologias neoliberais inculcadas nas ações estratégias do saber-fazer.

E por fim, defendemos a PERSPECTIVA DOS SINGULARES, em que a escola é o espaço local *do político* por excelência (Freire, op. cit., 1997), ou seja, o espaço local da escola deve ser o local do uso das competências (Perrenoud, op. cit., 1999a), do saber-fazer, e da reflexividade, enquanto capacidade dessa comunidade incluir - criticamente e dialogicamente - o maior número possível de falas/ações no seu discurso/ação (Geertz, 2007), e enquanto a postura da escola é uma postura local, mas intencionalizando influir nos complexos níveis sociais, políticos, econômicos e psicológicos. O centro mesmo da atuação de educar (ensino) da escola

¹⁹ Seguiremos de perto as análises de ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de; JARDILINO, José Rubens Lima, “Fundamentos Freirianos para uma discussão sobre as competências na formação dos professores”. Disponível em: <http://web.gseis.ucla.edu/~pfi/freireonline/volume1/1silverio_lima1portuguese.html> Acesso em: 23 de maio de 2009.

são as pessoas (aprender a ser), enquanto seres capazes de agir estrategicamente, visando ao bem da comunidade e de todos aqueles que ainda virão. Nesse sentido, tal perspectiva diz “aja localmente, mas pense globalmente”.

Este trabalho detectou uma mistura dessas perspectivas. Isso se verifica nos discursos dos da comunidade escolar. A grande questão – a ser vista – é tornar clara na Carta Magna da Escola, que é o PPP (o paradigma Pedagógico da Escola), as opções *da escola* que queremos. O Gestor A lembra que as opções da escola são políticas, e ratifica essa ideia, quando disse que “é preciso valorizar o ser e não o ter, respeitar os mais velhos, os pais”. E, quando lutamos por “uma sociedade unida” na qual “os problemas fossem resolvidos com civilização”. A sociedade deveria ser um lugar onde “as crianças possam viver livres para brincar na rua sem se preocupar com assaltos, brigas e acidentes” (9ª, fem., 17 anos); “bem unida, uns ajudando os outros, evitando ter acontecimentos de violência; uma sociedade que se preocupa com o futuro das crianças” (9ª, fem., 15 anos); “um lugar onde não tivesse violência, nem drogas; que a prefeitura fizesse áreas de lazer para toda a comunidade.” (9B, fem., 14 nos); “mais justa com punição para aqueles que comentem seus crimes. Sem exploração no trabalho, um bom salário para os trabalhadores.” (9ª, masc, 14 anos).

QUE ESCOLA QUEREMOS? QUE SONHO CONSTRUIR? O DESAFIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nosso estudo de caso – o currículo como escolha deliberada de uma comunidade escolar no bairro João XXIII da rede de educação municipal de Fortaleza, Ceará – foi realizado a partir de uma perspectiva mais ampliada da economia capitalista e dos seus modelos de Estado. Esses modelos, que configuram projetos políticos específicos, irão *repercutir* na forma de elaborar e institucionalizar, na gestão escolar, o Projeto Político Pedagógico (PPP).

A situação da configuração de um PPP – um amplo mapa de orientação pedagógica e modo de gestão – nos parece ainda em gestação. Percebe-se, nos discursos, um desejo de mudança. A comunidade escolar ainda se vê presa a antigas orientações institucionais e se considera ainda incapaz – mesmo que as questionando – de reconfigurá-las através de processos ativos de intervenção pedagógica e na forma de gestão dos processos propostos. Percebem que os processos geridos “por cima” (pelas políticas educacionais) não os satisfazem, não preenchem as suas necessidades, porém não interferem em termos de estratégias ativas, ou seja, modelos de sociedade e de homem desejados, e em propostas efetivas que realmente configurem essas imagens.

É verdade que há projetos na escola, mas ainda distantes de um mapa real, que se identifique com a comunidade escolar. Esse é o retrato que constatamos nos discursos dessa comunidade. Há um uso, pelo núcleo gestor e por professores, da linguagem pedagógica, mas, no sentido exterior, ainda não ruminada criticamente e adaptada às circunstâncias locais. O que os discursos mostram é a necessidade da própria cultura local captar as linguagens e os modos de proceder do saber formalizado, como um saber de si com proposição de configurar um projeto próprio escolar capaz de ajudar – em termos de competência, como a utilizamos nessa monografia – os alunos. O que querem de EDUCAÇÃO é a capacitação do aluno nas condições de eles próprios poderem pensar e realizar os seus sonhos e, para tanto, seus pensamentos em termos de GESTÃO é a configuração de um corpo escolar unido e participativo. Nesse sentido, a ESCOLA, para os alunos, é um antecipador ou um campo de treino, prevendo o que irá enfrentar no futuro. Infelizmente, esse campo de treino ainda é perpassado por muitos conflitos não resolvidos na palavra falada e ouvida, portanto, a antecipação de futuro que se tem se mantém

nos antigos processos de poder individual, e não nos comunitários. A imagem da comunidade escolar que os discursos revelam é ainda de profundos questionamentos e, por isso mesmo, estão no caminho certo.

Apresentamos algumas sugestões à comunidade escolar estudada. Sugestões que brotam da pesquisa e reflexão dos dados: envolver toda a comunidade educativa numa grande discussão para diagnosticar os problemas, apresentar soluções e encaminhamentos específicos e, finalmente, adotar um modo de avaliação periódica da escola. Essa discussão deve procurar responder, fundamentalmente, ao questionamento de que escola nós queremos para nossos filhos; dinamizar novas possibilidades de aprendizagem como a informática, o uso de TV, vídeo, fotografia, rádio, enfim, possibilitar o acesso a novas tecnologias de informação e comunicação. Não o seu acesso simples, mas pautado pela mediação pedagógica; dar atenção especial àquelas pessoas com desníveis de aprendizagem, corrigindo, assim, as desigualdades educativas; dispensar atenção àqueles que não se dão com o modelo de ensino que praticamos, porém, nesse caso, não são eles que têm que mudar, e sim nós, pois somos nós esses educadores, portanto não podemos abandoná-los. Devemos encontrar novas formas de lidar com isso, por exemplo, concentrar a atenção na aprendizagem e na avaliação, e não no rendimento escolar (ênfase no acesso, matrícula e nota). Isso representaria uma virada radical da pedagogia convencional, pois implica colocar o aluno no centro, mudar o sistema de avaliação, mostrar resultados efetivos de aprendizagem, o que requer incluir uma metodologia ativa e participativa que desperte nos nossos alunos o desejo de desenvolver seus potenciais. Não só precisamos *definir níveis aceitáveis de aprendizagem* dentro de nossos programas de educação, como também melhorar e aplicar *sistemas de avaliação de resultados de aprendizagem*; vincular inclusive o saber – de nossos alunos - a novas esferas: o saber sobre a vida do Brasil atual, do contexto internacional, o saber pela literatura cearense, nacional e internacional, o saber sobre nutrição – como comer, o que comer –, o saber de como se comportar à mesa; o saber de como cuidar do planeta e do meio ambiente, o saber de como tratar as pessoas e conversar com elas. Também nos faz lembrar a necessidade de dar atenção ao tratamento do lixo escolar e do cuidado na limpeza da escola, bem como de incentivar a luta por justiça e cidadania.

O que está em jogo são as realidades que envolvem a vida escolar e a vida da pessoa, por isso devemos tratar do papel educativo da família e da repercussão da vivência dessa família na

vida de nossos estudantes; mostrar a importância de uma estratégia contínua de informação, orientada para resolver os problemas de necessidades básicas que são, a saber: 1) A sobrevivência; 2) O desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) A conquista de uma vida e de um trabalho dignos; 4) A participação plena no desenvolvimento; 5) A melhoria da qualidade de vida; 6) A tomada de decisões conscientes; e 7) A possibilidade de continuar aprendendo.

Vale salientar que estamos falando de universalizar a aprendizagem (todos são capazes de aprender) e despertar a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Precisamos não só centrar nossa atenção na permanência dos nossos alunos na escola e na conclusão qualitativa do ciclo escolar, como também valorizar o ambiente de aprendizagem: certas condições materiais, físicas e emocionais essenciais para aprender, incluindo nutrição, saúde, limpeza.

A educação em favor da paz e da não violência na escola deve ser acompanhada pela educação de valores morais, portanto devemos valorizar encontros entre a escola e a família – um fórum permanente – para discutir questões pertinentes aos dois âmbitos. A temática que deve envolver toda a sociedade é “A escola na vida e a vida na escola”, de modo que escola e família ficassem envolvidas. Outra forma promover essa aproximação é abrir a escola para a comunidade, proporcionando encontros esportivos nos finais de semana.

A sociedade precisa saber que a escola lhe deseja o bem e procura cuidar de seus interesses, no entanto isso requer ampliar nosso entendimento sobre aprendizagem. A aprendizagem começa ao nascer. É toda a vida, logo a educação deve ser permanente. E, para tanto, precisamos ajudar nossos alunos aprender a aprender. Como ensinar o aluno a aprender a aprender na escola? A educação se dá na família, na escola, na rua, no local de trabalho etc. A escola precisa entender isso e saber que não é a única educadora. Precisa incorporar esses outros modos de educação. Aprender é ser capaz de situar-se diante de diversos contextos em que se vive e de dar encaminhamentos aos acontecimentos que na vida acontecem.

Aprender significa saber que - num contexto atual, contaminado pela violência, pelo assalto, pela diminuição contínua do valor da pessoa humana – a única saída é a não-violência, o diálogo franco sobre os problemas e a ação de dar encaminhamentos aos problemas coletivamente. Aprender significa melhorar as condições de vida das famílias de nossos alunos – é uma luta que se aprende também na escola; oferecer melhores salários para os professores e melhores condições de trabalho – é uma questão de consciência do real papel do professor-

educador; lutar por concurso público para professores – é uma forma de mostrar que acredita no papel importante que o professor desempenha e deve desempenhar para a sociedade no futuro.

Sem concurso público e com o atual retrato de professores temporários, a classe só vai enfraquecer-se. O professor precisa do ócio para criar e produzir conhecimento científico. Sem o ócio, o professor se tornar chato, rabugento. Isso não é luxo, é valor de vida. O professor deve ser, sem sobra de dúvida, um pesquisador ininterrupto de sua disciplina, procurando encontrar novas descobertas e colocar a serviço dos demais. São as condições objetivas e subjetivas para fazer acontecer a educação. O ideal seria que se formasse um grupo para se pensar melhor nas questões sobre aprendizagem na escola, tendo como centro os alunos e suas necessidades. Esse fórum ou grupo ficaria responsável por apresentar, de forma dinamizadora, sugestões de mudanças em termos de aprendizagem para melhoria da escola.

Outras sugestões seriam: promover clubes de leitura, para tanto, a biblioteca deve ser um centro de conhecimento; disponibilizar o instrumento ábaco para facilitar os cálculos; montar um laboratório de química para o aluno entender na prática os processos químicos. Essas sugestões deverão ser discutidas com toda a comunidade educativa (gestores, professores, alunos e pais), ou pelo menos com um grupo representativo de cada segmento.

A escola, fundamentalmente, deve preservar a qualidade e não a quantidade nos resultados; introduzir, no início de cada ano, uma semana pedagógica que realmente responda às necessidades do corpo docente; e adotar a avaliação institucional periódica é um meio de corrigir o caminho que se percorreu. Para isso ocorrer, é necessário que o Projeto Político Pedagógico da escola esteja claro para todos. Nesse sentido, é fundamental estar bem definido que escola queremos, assim é possível estabelecer metas para alcançar instrumentais explícitos, visando à sua aplicação na realidade da vida. Para que se tenha uma escola de qualidade, requer modificar urgentemente o currículo, incluindo outras situações que satisfaçam àquelas necessidades básicas. Urge ter uma ampliação da permanência dos nossos alunos na escola com a inclusão de novas matérias e a reformulação das tradicionais e fundamentais. O esporte aqui não deve ser esquecido, como também a arte, entendida no seu sentido amplo.

REFERÊNCIA

ALMEIDA Cleide Rita Silvério de, JARDILINO José Rubens Lima, “*Fundamentos Freirianos para uma discursão sobre as competências na formação dos professores*”. Retirado em: <http://web.gseis.ucla.edu/~pfi/freireonline/volume1/1silverio_lima1portuguese.html> Acesso em: 23 de maio de 2009.

BOBBIO, Norberto, **Dicionário de Política**, Brasília: Ed. da UnB, 1991.

_____, **Liberalismo e Democracia**, São Paulo, Brasiliense, 1994.

BOOG, Gustavo G., “*Os Novos Paradigmas do Mundo dos Negócios*”, In: Manual de Treinamento e Desenvolvimento ABTD, 1996:4-6, citado por SQUILASSE, Maria do Carmo, “paradigmas organizacionais em gestão escolar: um estudo piloto”. Acesso em: <http://www.ufpe.br/daepe/n4_3.htm> Acesso em: 26 de maio de 2009.

BRAGA, Elza Maria Franco, BARREIRA, Irllys Alencar Firmo, **A Política da Escassez – lutas urbanas e programas sociais governamentais**, Fortaleza, Fundação Democrito Rocha, 1991:78ss.

CERTEAU, Michel de, **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**, Petrópolis: Vozes, 1995.

_____, **La cultura em plural**, Ediciones Nueva visión, Buenos Aires, 1999.

COIMBRA, Ivanê Dantas, “*Educação contemporânea e currículo escolar – alguns desafios*” in *Candombá*”, Revista Virtual, v. 2, n. 2, p. 67–71, jul – dez 2006. Retirado em: <<http://www.fja.edu.br/candomba/2006-v2n2/pdfs/IvaneDantasCoimbra2006v2n2.pdf>> Acesso em: 09 de outubro de 2008.

DOMINGUES, José Luiz. **O Cotidiano das Escolas de 1º Grau: o sonho e a realidade**, São Paulo: PUC (Tese de Doutorado), 1985 Citado por PAIXÃO, Carlos Jorge, CULTURA VIVIDA E ESCOLARIZAÇÃO. Retirado em: <www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas/19.pdf> Acesso em: 22 de maio de 2009.

DINIZ, Eli, **Crise, Reforma do Estado e governabilidade**, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder: Formação do Patronato Político Brasileiro**, Rio de Janeiro, Editora Globo, s/d.

FORQUIN, Jean-Claude. “*Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais*”. Teoria e Educação. Porto Alegre, 1992, v.6. p. 49-129.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____, **Pedagogia da Autonomia — saberes necessários à prática educativa**, São Paulo, Paz e Terra, 1997.

_____, **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**, São Paulo, UNESP, 2000.

GEERTZ, Clifford, **A interpretação das culturas**, Ed. Zarah, 1991.

_____, **O saber local – novos ensaios em antropologia criativa**, Petrópolis, Ed. Vezes, 2007.

GREEN, Bill. BIGUM, Chris. “*Alienígenas em sala de aula*”, in Tomaz Tadeu da Silva (org.) Petrópolis RJ, Vozes, 1995. p. 206-243.

GRAMSCI, Antonio, **Cadernos do cárcere**, v. 4. Ed. Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001; Id., v. 1, 1999.

HABERMAS, J., **Consciência moral e agir comunicativo**, editora tempo brasileiro, 1989.

JORNAL O NORDESTE, 29 de dezembro de 1961.

JORNAL O POVO, Caderno O Povo nos bairros, sábado, 24 de maio de 1994.

JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO, Caderno cotidiano, quinta-feira 16 de abril de 2009.

LIBÂNEO, José Carlos, **Adeus professor, adeus professora? : novas exigências educacionais e profissão docente**, 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2000.

LÜCK, Heloísa, **Gestão Educacional – Uma questão paradigmática**, Petrópolis, 2007.

NÓVOA, António, “*Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*”. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf> Acesso em: 02 de abril de 2009a.

NÓVOA, Antonio, “*o professor pesquisador e reflexivo*”. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/antonio_novoa.htm> Acesso em: 02 de abril de 2009b.

PEREIRA, Henrique Manuel S.; VIEIRA, Maria Cristina, “*Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa*”. Disponível em: <<http://www.esepf.pt/SeE/SeE11/entrevista-pelaeducacao.pdf> retirado em02> Acesso em 02 de abril de 2009.

PERRENOUD, Philippe, **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: ARTMED, 1999a.

_____, **Avaliação - Da Excelência à Regulação das Aprendizagens**, Porto Alegre, Artmed Editora, 1999b.

_____, **Pedagogia diferenciada: das intenções a ações**, Porto Alegre, ArtMed, 2000.

_____, **A prática reflexiva no ofício do professor – profissionalização e razão pedagógica**, São Paulo, ArtMed, 2002.

_____, “*O que fazer da ambigüidade dos programas escolares orientados para as competências?*”, Pátio. Revista pedagógica (Porto Alegre, Brasil) n° 23, setembro-outubro de 2002, p. 8-11. Disponível em: <<http://abopbrasil.org.br/arqs/Documento76.pdf>> Acesso: 28 de março de 2009^a.

_____, “*As competências a serviço da solidariedade*”, Revista Pátio, 2003, n° 25, pp.19-24. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_07.html> Acesso em: 28 de março de 2009b.

_____, **Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia**, Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____, “*A arte de construir competências*”. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/2901316/Construindo-competencias>> Acesso em: 27 de março de 2009c.

SANTOS, Boaventura de Sousa, **Reinventar a democracia**. Lisboa, Gradiva, 1998.

_____, **Democratizar a democracia – os caminhos da democracia participativa**, Porto, Afrontamento, 2003.

SEMERARO, Giovanni, “*Filosofia da práxis e (neo)pragmatismo*”, Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Maio /Jun /Jul /Ago 2005 No 29. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a03.pdf>> Acesso em: 31 de março de 2009.

SCHIAVO, Marcio; MOREIRA, Eliesio N., **Glossário Social**, RJ, Comunicarte, 2005, citado por VALOURA, Leila de Castro, “Paulo Freire, o educador brasileiro autor do termo empoderamento, em seu sentido transformador”. Retirado em: < www.fatorbrasil.org/arquivos/Paulo_Freire> Acesso em: 25 de maio de 2009.

SCHUMPETER, Alois Joseph. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**, Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1984.

ANEXO 1

ROTEIRO DE PERGUNTAS FEITAS AOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 6º E 7º ANOS

Série: _____ - Sexo: _____ - Idade: _____

01. Frequento a escola porque...
02. Aprendo mais na escola ou fora dela? Por quê?
03. A escola serve para...
04. Se eu pudesse dar uma nota à escola, que nota seria? Por quê?
05. Os alunos da escola são...por quê?
06. O que você aprende na escola? Isso serve para seu dia-a-dia? Justifique.
07. O que o aluno precisa efetivamente aprender?
08. O que um professor deve ensinar?
09. Qual a postura – comportamento - do professor na sala de aula? Por quê?
10. Quais os principais problemas que você sente nas aulas dos professores?
11. Como você organizaria a escola se estivesse na direção dela?

ROTEIRO DE PERGUNTAS FEITAS AOS ALUNOS DO 8º ANO B

Série: _____ - Sexo: _____ - Idade: _____

01. Qual a escola que você deve ajudar a construir?
02. Sua escola é interessante? Comente.
03. O que tornaria a sua escola mais interessante?
04. Qual a finalidade da escola?
05. Sua escola prepara você para o futuro?

06. Quais as principais prioridades da escola?
07. O que os alunos precisam aprender mais?
08. Se você fosse diretor da escola o que você faria?
09. O que um professor deve ensinar?

ROTEIRO DE PERGUNTAS FEITAS AOS ALUNOS DO 9º ANO

Série: _____ - Sexo: _____ - Idade: _____

01. Que tipo de sociedade você encontra hoje?
02. Que tipo de sociedade você SONHA construir?
03. Quais os principais problemas da sua escola?
04. Quais os principais avanços de sua escola?
05. Como é a direção da escola e sua relação com professores, alunos e famílias? Cite os pontos positivos e negativos.
06. Os saberes, os conhecimentos ensinados, ajudarão na vida mais adiante?
07. O que é bom e ruim no modo de ensinar dos professores?

ROTEIRO DE PERGUNTAS FEITAS AOS PROFESSORES E GESTORES

IDENTIFICAÇÃO: Sexo, idade, escolaridade, função na escola, tempo de trabalho na escola, salário, renda familiar.

01. Como você analisa a sociedade em que vivemos? Qual a relação entre a escola que você trabalha e a sociedade?
02. Qual a sociedade que você deseja e sonha? Que valores seriam predominantes?
03. Comente a relação “Prefeitura de Fortaleza e Escola”. Como as ações da prefeitura repercutem na escola?

04. Sobre as exigências de formação – saberes, habilidades, competências exigidos pelo mercado de trabalho - como você relaciona com a atual situação da escola?
05. A família dos alunos participa das atividades da escola? Como acontece essa participação? Se não há participação da família, analise os motivos do distanciamento escola X família.
06. Qual é o retrato ou a imagem que você faz da escola hoje?
07. Qual é o modelo da escola de seus sonhos que se deseja construir? Cite os principais valores envolvidos.
08. A escola prepara para os desafios da vida? Explique.
09. Que conteúdos os alunos precisam efetivamente aprender na escola?
10. Que cidadão se quer formar?
11. Você participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola? Como foi essa elaboração?
12. Como você percebe o nível de engajamento dos professores, alunos e pais na escola?
13. Há espaços participativos na escola? Como se dá essa participação? Que segmentos da escola – direção, professores, alunos, funcionários e pais – têm maior participação?
14. Que conteúdos básicos devem ser incluídos na formação dos alunos? Que outros conteúdos devem ser levados em consideração para a formação atualizada dos alunos a fim de melhorar sua condição de vida?
15. Cite os principais problemas que ocorrem na escola. Quais as necessidades de melhoria em termos ensino-aprendizagem e de gestão da escola?
16. Que sugestões você aponta para resolver esses problemas na escola?
17. Em sua opinião, quais são as características de um bom professor e de um mau professor?
18. Como você avalia a atuação dos professores em termos de ensino-aprendizagem dos alunos da sala de aula?
19. Qual é a reação dos alunos ao receberem os conteúdos propostos pelos professores?
20. O que explica as dificuldades de aprendizagem dos alunos? Escreva abaixo sua opinião.
21. O sistema de ensino no qual a escola de ensino fundamental está inserida deveria adotar só conteúdos básicos voltados especificamente para os problemas práticos – o como fazer - que os alunos enfrentam no dia-a-dia (trabalhar, leitura e escrita, domínio das operações fundamentais, relacionamento) ou trabalhar conteúdos de forma geral que formem o

homem/mulher para a vida no seu sentido geral? Por quê? E como se poderia encaminhar concretamente uma dessas práticas na escola?

22. Qual sua opinião sobre o modo de como o grupo gestor encaminha o dia-a-dia da escola? (referente ao ensino-aprendizagem e orientação do proceder da comunidade escolar). Quais os principais valores que orientaram a gestão no decorrer da caminhada escolar? Como efetivamente a gestão encaminha os problemas da escola?
23. Que tipo de gestão responderia as necessidades do desenvolvimento da escola como um todo e em termos de ensino-aprendizagem?

ROTEIRO DE PERGUNTAS FEITAS AOS PAIS

Sexo: _____ - Idade: _____ - Trabalho: _____ - Renda familiar mensal: _____

01. Qual a sua opinião sobre o bairro onde mora? (principais problemas e esperanças)
02. Qual a sociedade que o (a) senhor (a) sonha?
03. O que o (a) senhor (a) acha da escola? (problemas e avanços/ sugestões)
04. Qual a finalidade da escola?
05. Quais os assuntos que o (a) seu (sua) filho (a) comenta em casa?
06. O (A) senhor (a) acompanha seu (sua) filho (a) nos estudos?
07. O (A) senhor (a) acha que a escola prepara seu (sua) filho (a) para os desafios do futuro?
08. Qual sua opinião sobre o ensino oferecido pelos professores de seu (sua) filho (a)?
09. Os professores da escola se comprometem com a aprendizagem dos alunos ou não?
10. O (A) senhor (a) participa dos eventos da escola e os outros pais percebem sua participação?
11. Qual a sua opinião sobre o grupo gestor da escola (pontos positivos e negativos)?

ANEXO 2:
QUESTIONÁRIO APLICADO A PROFESSORES E NÚCLEO GESTOR

Sexo:_____ - Idade:_____ - Nível de escolaridade:_____ - Salário:_____

1. Você conhece o bairro onde a escola está localizada? Como você o percebe?
2. Sobre a estrutura física da escola, o que há de adequado, regular e irregular na escola?
3. Como você avalia o espaço das salas de aula na escola? (conservação, seu uso por alunos e professores)
4. Quais os equipamentos pedagógicos postos a disposição a professores e alunos?
5. Qual o seu salário bruto (com adicionais, se houver) como professor (a) ou como diretor (a)? Cite a soma de tudo o que você ganha.
6. Qual a sua renda familiar?
7. Qual é a carga horária de trabalho nessa escola?
8. Quantas vezes o conselho escolar dessa escola se reúne? Quais os principais assuntos?
9. A escola tem Projeto Político Pedagógico? Como foi o processo de elaboração do mesmo?
10. Qual o critério utilizado para a formação de turmas nessa escola?
11. A escola desenvolve algum projeto de reforço escolar? Como isso é feito?
12. Que atividades extracurriculares são desenvolvidas regularmente com os alunos nessa escola?
13. O espaço dessa escola é utilizado para atividades comunitárias?
14. Quais são as verbas regulares e as não regulares que a escola recebeu ou vai receber nesse ano? (Essa pergunta pode ser aplicada ao ano anterior como parâmetro).
15. Quais as condições existentes para o exercício do cargo de professor (a) ou diretor (a) na escola?
16. Percebe-se na escola atos de violência? Exemplifique se os houver?
17. Qual foi o resultado da escola no SAEB (Sistema de avaliação da Educação básica)?