

# 5º Período

## Organização Escolar

*Ana Maria Borges de Sousa  
Rosely Zen Cerny  
Terezinha Maria Cardoso*

*Florianópolis, 2010.*



## **Governo Federal**

Presidente da República: Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro de Educação: Fernando Haddad

Secretário de Ensino a Distância: Carlos Eduardo Bielschowky

Coordenador Nacional da Universidade Aberta do Brasil: Celso Costa

## **Universidade Federal de Santa Catarina**

Reitor: Alvaro Toubes Prata

Vice-reitor: Carlos Alberto Justo da Silva

Secretário de Educação a Distância: Cícero Barbosa

Pró-reitora de Ensino de Graduação: Yara Maria Rauh Müller

Pró-reitora de Pesquisa e Extensão: Débora Peres Menezes

Pró-reitora de Pós-Graduação: Maria Lúcia de Barros Camargo

Pró-reitor de Desenvolvimento Humano e Social: Luiz Henrique  
Vieira da Silva

Pró-reitor de Infra-Estrutura: João Batista Furtuoso

Pró-reitor de Assuntos Estudantis: Cláudio José Amante

Centro de Ciências da Educação: Wilson Schmidt

## **Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol na Modalidade a Distância**

Diretor Unidade de Ensino: Felício Wessling Margotti

Chefe do Departamento: Adriana C. K. Dellagnelo

Coordenadoras de Curso: Maria José Damiani Costa

Vera Regina de A. Vieira

Coordenador de Tutoria: Raquel Carolina Souza Ferraz D'Ely

Coordenação Pedagógica: LANTEC/CED

Coordenação de Ambiente Virtual: Hiperlab/CCE

## **Projeto Gráfico**

Coordenação: Luiz Salomão Ribas Gomez

Equipe: Gabriela Medved Vieira

Pricila Cristina da Silva

Adaptação: Laura Martins Rodrigues

## Comissão Editorial

Adriana Kuerten Dellagnello  
Maria José Damiani Costa  
Meta Elisabeth Zipser  
Lêda Maria Braga Tomitch  
Vera Regina de Aquino Vieira

## Equipe de Desenvolvimento de Materiais

### Laboratório de Novas Tecnologias - LANTEC/CED

Coordenação Geral: Andrea Lapa  
Coordenação Pedagógica: Roseli Zen Cerny

### Material Impresso e Hipermídia

Coordenação: Thiago Rocha Oliveira, Laura Martins Rodrigues  
Diagramação: Felipe Augusto Franke  
Ilustrações: Maiara Ariño, Gustavo Apocalypse, Rafael Naravan Kienen, Tarik Assis  
Revisão gramatical: Arlindo Rodrigues da Silva

### Design Instrucional

Coordenação: Vanessa Gonzaga Nunes  
Designer Instrucional: Luiziane Silva

*Copyright@2010, Universidade Federal de Santa Catarina  
Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida  
e gravada sem a prévia autorização, por escrito, da Universidade  
Federal de Santa Catarina.*

## Ficha catalográfica

S725o Sousa, Ana Maria Borges de Organização escolar / Ana Maria Borges de Sousa, Terezinha Maria Cardoso, Roseli Zen Cerny. — Florianópolis : LLE/CCE/UFSC, 2010.  182 p. Inclui bibliografia. ISBN 978-85-61483-29-6  1. Organização escolar - teorias. 2. Currículo. 3. Propostas Curriculares Nacionais. I. Cerny, Roseli Zen. II. Cardoso, Terezinha Maria. III. Título.  CDU 371.2
--

Catálogo na fonte elaborada na DECTI da Biblioteca da UFSC



# Sumário

## Unidade A - Escola e Cultura ..... 13

### 1 Gestão da Escola .....15

- 1.1 Gestão X Administração .....15
- 1.2 Por uma gestão democrática .....18
- 1.3 Gestão democrática da escola e participação .....19
- 1.4 A Gestão da Escola é Pedagógica e Administrativa .....22
- 1.5 Por uma Gestão do Cuidado na Escola .....23
- Resumo* ..... 26

### 2 Para que Escola? .....29

- 2.1 Cultura Escolar e Cultura da Escola .....29
- 2.2 Um pouco da história .....32
- 2.3 A Escola no Brasil .....34
- 2.4 LDBEN nº 9.394/96 .....39
- 2.5 Aspectos inovadores da nova LDBEN .....40
- 2.6 Desdobramento e complementações da LDBEN .....41
- 2.7 O Lugar da Arquitetura na Cultura Escolar e  
na Cultura da Escola .....42
- Resumo* ..... 46

### 3 Significações Sociais da Escola .....49

- 3.1 Visão funcionalista da escola .....50
- 3.2 Visão Estruturalista ou burocrática da escola .....50
- 3.3 Visão reprodutivista da escola .....51
- 3.4 A escola como um lugar de resistência .....53
- 3.5 A escola como um espaço sociocultural .....54
- Resumo* ..... 56

## **Unidade B - Sujeitos e Contextos ..... 57**

### **4 Educação e Complexidade .....59**

4.1 Educação e Complexidade na Escolarização .....63

4.2 Saberes Indispensáveis para uma Educação Complexa .....66

*Resumo* ..... 73

### **5 Educação e Diversidade .....75**

5.1 O que podemos nomear como diversidade?.....76

5.2 Educação, escola e diversidades.....79

5.3 Conviver nas e com as diversidades:

um aprendizado essencial .....82

*Resumo* ..... 83

### **6 Educação do Campo.....85**

6.1 Da Escola Rural à Escola do Campo .....87

6.2 Desafios e perspectivas para a escola do campo .....92

*Resumo:* ..... 93

### **7 Os sujeitos que produzem o cotidiano da escola .....95**

7.1 Os educadores.....95

7.2 Os educandos..... 108

7.3 A equipe administrativa e pedagógica ..... 112

7.4 Arranjos familiares ..... 116

7.5 Prerrogativas de um Grupo de Convivência: Os Sujeitos da  
Escola ..... 118

*Resumo* ..... 122

## **Unidade C - Cotidiano..... 125**

### **8 Tempos e Espaços na Organização Escolar .....127**

8.1 Os Espaços/Tempos do Cotidiano Escolar ..... 128

8.2 Festas, Comemorações: suspensão da rotina nas escolas ..138

*Resumo* ..... 139

<b>9 Currículo e Avaliação .....</b>	<b>141</b>
9.1 A propósito da avaliação .....	141
9.2 Por uma avaliação formativa.....	144
9.3 O currículo .....	150
9.4 Avaliação e Currículo: o cotidiano em ação.....	154
<i>Resumo .....</i>	<i>156</i>
<b>10 O projeto político-pedagógico como articulador da organização escolar .....</b>	<b>159</b>
10.1 A gestão do cuidado na construção do projeto político-pedagógico.....	160
10.2 O Projeto, o Político e o Pedagógico: uma tríade indissociável .....	163
10.3 Enfoques indispensáveis do projeto político-pedagógico.....	165
10.4 Demandas inseparáveis dos pressupostos teórico-metodológicos do PPP.....	166
10.5 A Organização do processo.....	169
10.6 Reflexões das práticas cotidianas na elaboração do projeto político-pedagógico.....	172
<i>Resumo .....</i>	<i>174</i>
<i>Referências.....</i>	<i>177</i>
<i>Sites consultados.....</i>	<i>182</i>



# Apresentação

Caros educadores em formação,

A memória sociocultural que guardamos da escola e da sua organização faz distintas referências sobre a sua importância na formação de um povo e na construção de uma nação. Essas referências são constituídas, por um lado, de certas concepções e práticas das quais podemos nos orgulhar como educadores em formação, mas, por outro, de concepções e práticas das quais preferiríamos não lembrar, porque trazem consigo inúmeras experiências de desqualificação dos sujeitos e dos aspectos pedagógicos que dão sentido e significado à existência da escola.

Como ressalta Luis Carlos Restrepo, no seu livro *O Direito à Ternura* (1998), aprendemos que a afetividade e a ternura, por exemplo, não podem adentrar o palácio do conhecimento porque são dimensões sem importância para a formação humana. Essa aprendizagem está vinculada à formação dos professores que foram, e ainda são, ensinados a atuar como “autênticos marechais de campo, seja no momento de enunciar sua verdade ou quando se apresentam a qualificar a aprendizagem”. (p. 14). Desde as primeiras fases escolares, esses professores reproduzem, no processo de aprendizagem das crianças, saberes de guerra que buscam, de modo incansável, acessar o conhecimento com neutralidade e sem emoções, porque acreditam que é necessário um domínio absoluto sobre o objeto de conhecimento para que este possa ser considerado científico.

Orientados por esse modelo de conhecimento, os professores aprenderam a estudar as diversas formas de vida através *da vivissecção e do dissecamento de animais*. Ou seja, “toda a interação com a vida que nos rodeia passa pela sua destruição, como se a única coisa dos outros da qual pudéssemos nos apropriar fosse seu cadáver”. (p. 14). Essa ciência, que constituiu a nossa formação como professores, em geral, privilegiou esquemas alienados da dinâmica vital e, com isso, nos fez acreditar que só é possível o conhecimento do outro “decompondo-o, uma vez detido o movimento, metodologia que aplicamos diariamente tanto na pesquisa biológica, física, como na social, estendendo-a, além disso, à vida afetiva e à nossa relação com os outros”. (p. 14). Isso evidencia nosso equívoco como civilização, convencidos de que

a ausência da ternura nas relações educativas é garantia para a geração de conhecimentos objetivos. Neste modelo epistemológico permaneceu ausente a afetividade simultânea nas relações interpessoais, porque este lugar foi ocupado pelo que Restrepo chamou de *afetividade plana e definida do guerreiro*, a qual prepara as pessoas para que sejam subordinadas a domínios homogeneizadores e a enunciados abstratos, que reduzem a multiplicidade da vida.

Nesse sentido, as verdades bélicas ocuparam os lugares das verdades da ternura. Inspirado em Habermas, o autor lembra que “o conhecimento é um corpo de práticas e enunciados transpassados por uma diversidade de interesses que vão desde o afã de domínio instrumental, até o fomento da emancipação e da liberdade”. (p. 15). Constituído também por ausências, esse modelo de escola deixou de reconhecer a importância das experiências emocionais na modulação dos processos de aprendizagem e, por isso, não tornou possível compreender a aventura pedagógica como uma busca ininterrupta e *afetiva de figuras de conhecimento* e não só de um universo intelectual.

A arquitetura escolar de algum modo acompanhou esse modelo epistemológico e construiu espaços físicos cuja organização se apresenta fragmentada, inspirada que foi no modelo panóptico da vigilância e do controle. A ausência da estética, do belo, do aconchego, do cuidado nas relações, a hierarquização das práticas de mando e obediência, os jogos de cumplicidade, os individualismos exacerbados são algumas amostras do endurecimento da escola e dos saberes ali ensinados.

Paradoxalmente, essa mesma escola contribuiu de modo decisivo para o avanço das ciências e das tecnologias, que possibilitaram a criação de artefatos para tornar a vida social mais dinâmica. Esses artefatos ajudaram a curar enfermidades, a partir da descoberta de novos medicamentos; favoreceram as comunicações à distância com os sistemas de informação; socializaram os imaginários coletivos, especialmente através do mundo midiático; promoveram o acesso ao belo, ao estético; estimularam as insurgências e resistências; proporcionaram a participação nas leituras de mundos, ainda que distantes das realidades locais.

Essa experiência mostra que a educação e a escola são lugares sociais onde

processos de morte se encontram, ainda que conflituosamente, com experiências de expansão da vida. Nesse sentido, não é possível falar de uma e de outra no singular. Elas são a mais viva expressão da diversidade que constitui a vida em todas as suas manifestações, portanto são sempre, e em qualquer contexto, *ethos* de múltiplas possibilidades. A organização que escola e educação encarnam é constituída deste paradoxo. Ou seja, há movimento indissociável entre ordem-desordem-e-nova-organização, que se nutre de um caos criativo em que as transgressões e as sujeições ensinam tanto a liberdade quanto o aprisionamento a padrões e condutas. Nesse *continuum*, se forjam identidades sociais balizadas por rigidez e por gestos de ternura e acolhimento.

Conscientes disso, trazemos um olhar político-pedagógico que privilegia esses paradoxos. Apresentamos, então, uma compreensão de escola que é capaz de produzir cultura tanto quanto de se banhar na cultura produzida pela sociedade, uma escola com singularidades, com identidade, feita de pessoas, sujeitos socioculturais e históricos, que carregam para o convívio cotidiano na escola suas experiências e vivências, sejam elas sacrificiais ou aquelas às quais chamamos de eróticas, ou seja, onde as relações são guiadas pelo prazer do fazer junto, pela alegria do encontro, pela liberdade da troca e da criação, pelo tempo da escuta sensível.

Morin nos ensina, no livro *Amor, poesia, sabedoria* (1999, p. 66), que “as grandes linhas da sabedoria se encontram na vontade de assumir as dialógicas humanas, de sapiens-demens”, de prosa-poesia, afinal, a “vida é um tecido mesclado ou alternativo de prosa e de poesia”, onde as atividades práticas, as técnicas, dão feição à prosa, já que a poesia é o que nos insere num estado segundo: “primeiramente, a poesia em si mesma, depois a música, a dança, o gozo e, é claro, o amor”. A poesia é a estética da vida ou a vida mesma com suas poesias, na qual a sabedoria vai sendo incorporada por meio dos ritos de celebrações, do trabalho coletivo, das cerimônias de meditação e de adoração aos quatro elementos que formam a matéria primordial: o ar, a água, o fogo e a terra.

Desse modo, pensamos uma organização escolar que reconhece a educação numa base epistemológica que vamos denominar biocêntrica. Nela, a vida contém e está contida no movimento do cosmos e cada unidade é parte e todo de uma mesma dinâmica que se interliga, se complementa e

se desorganiza para se reorganizar, num processo contínuo de interações. A escola é nosso exemplo dessa compreensão: é parte da sociedade, que é parte do planeta, que é parte do universo. Em unidade constituem uma abrangência relacional onde a explicação de um se faz na e pela vinculação com o outro.

O estar e o reconhecer com o outro, o aceitar a sua legitimidade, é o fundamento ético que vai “transversalizar” cada uma das explicações que construímos sobre os aspectos da organização escolar e seus desdobramentos didático-pedagógicos. Nossa intenção é que a organização da escola se dê através de práticas e que estas afirmem as identidades de todos os sujeitos como unidades cósmicas que trazem consigo a capacidade de valorizar o sagrado que está contido na vida, promovendo o contato amoroso de estima entre os diferentes segmentos da comunidade escolar, aquele que nutre e preserva a nossa humanidade. Nosso desejo é que a organização escolar forje espaços-tempos para os encontros e sentimentos profundos de pertencimento que podem despertar nas pessoas o SER na presença do outro, o reconhecer o outro como um SI mesmo, referenciados no direito à vida em sua mais ampla acepção.

É essa compreensão de educação, de escola e de organização escolar que queremos compartilhar, de forma crítica e criativa, com vocês. Acreditamos que suas experiências e memórias escolares possam se somar às reflexões que fomos capazes de elaborar, num esforço conjunto de juntar nossas singularidades, nossos estilos de escrita, nossos dissensos e consensos, como pessoas e como pesquisadoras responsáveis pela criação artesanal deste caderno.

Recebam o nosso abraço afetivo,  
Tmaria e Anabaiana, como gostamos de ser chamadas.

Florianópolis, verão de 2010

*Os autores*



# Unidade A

Escola e Cultura



# 1 Gestão da Escola

## 1.1 Gestão X Administração

*Nosso objetivo neste capítulo será discutir a gestão da escola, compreendendo os aspectos envolvidos nesta atividade. Aprofundaremos essa discussão com a perspectiva da gestão democrática e da gestão do cuidado.*

Quando falamos em gestão, facilmente relacionamos esse termo à administração. Mas há distinção no uso de um termo ou de outro? O termo *gestão educacional* tem sido utilizado por alguns estudiosos como sinônimo de administração escolar; outros autores fazem uma clara distinção entre os termos *gestão* e *administração* (BORDIGNON; GRACINDO, 2000). Essa diferença de concepção está aliada ao entendimento que se dá ao termo *gestão*. Se *gestão* for compreendida como processo político administrativo, é necessário abordá-lo a partir dos conceitos de gestão dos sistemas educacionais. A concepção de gestão educacional supera e relativiza o conceito de administração escolar, embora não o despreze, porque a administração constitui uma das dimensões da gestão escolar. Almeida nos auxilia a refletir sobre o significado de gestão ao considerar que é

[...] mais abrangente, democrático e transformador, percebe a escola como um espaço de conflitos, de relações interpessoais, de emergência e de alternância de lideranças, de negociações entre interesses coletivos e projetos pessoais, em busca de consensos provisórios sobre suas necessidades, desejos e utopias, identificados na construção do projeto da escola. (2006, p. 103).

Ao adotarmos a perspectiva da gestão educacional, partimos da premissa de que os sistemas educacionais, independentemente do nível ou da modalidade de educação que discutam, diferenciam-se de outras instituições em vários aspectos, em especial na particularidade do trabalho pedagógico. Tais sistemas distanciam-se em muito de organizações empresariais e, por esse motivo, as instituições educacionais não podem ser compreendidas e estudadas somente a partir de teorias advindas da administração de empresas. Visto sob este ângulo, o sistema de educação

é uma organização na qual o aluno é entendido como cliente, os docentes são considerados fornecedores: as instituições educacionais funcionariam, portanto, como empresas. Nesta perspectiva, adota-se a postura gerencialista: cobranças para o aumento de produtividade, a massificação dos profissionais que atuam na escola, a falta de diálogo e de um processo decisório compartilhado. A posição por nós assumida contraria a perspectiva gerencialista na educação ao entender que a escola,

[...] é uma das únicas instituições para cujo produto não existem padrões definidos de qualidade. Isso talvez se deva à extrema complexidade que envolve a avaliação de sua qualidade. Diferentemente de outros bens e serviços cujo consumo se dá de forma mais ou menos definida no tempo e no espaço, podendo-se aferir imediatamente sua qualidade, os efeitos da educação sobre o indivíduo se estendem, às vezes, por toda sua vida, acarretando a extensão de sua avaliação por todo esse período. É por isso que, na escola, a garantia de um bom produto só se pode dar garantindo-se o bom processo. (PARO, 1998, p. 303).

Assim, entende-se que o trabalho pedagógico envolve o trabalho com o conhecimento e o saber, e “o saber não se apresenta neste processo como algo que possa ser separado dele; ele se apresenta também como objeto de trabalho [...] O saber não pode ser expropriado do trabalhador sob pena de descaracterizar-se o próprio processo pedagógico”. (PARO, 1996, p. 15). Trabalhar com o saber envolve atitudes generosas, envolve partilhar e compartilhar cotidianamente todas as ações e conhecimentos dela advindos.

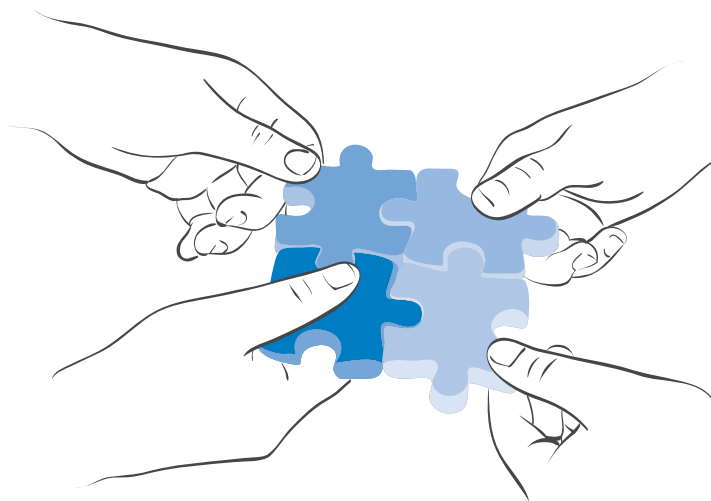


Figura 1. O trabalho pedagógico

Concordamos até aqui que vamos trabalhar com o conceito de gestão, então vamos procurar compreender como se constituem os modelos de gestão da escola. Para isso, vamos recorrer ao professor Lima (1996, p. 8) que faz uma reflexão sobre os modelos teóricos propondo uma distinção de três tipos:

- a. **Os modelos juridicamente consagrados:** são embasados em princípios e orientações jurídicas e expressos através de suportes oficiais. Modelos assim consagram os princípios e orientações que juridicamente constituem-se referências essenciais, na organização e administração do sistema escolar, sendo orientados a partir das políticas de estado ou de governo – por exemplo, a LDB, os decretos e portarias. São forjados a partir da *cultura da escola*.
- b. **Os modelos de orientação para ação:** são os modelos teóricos de referência, regras concretas. Traçam estruturas, dão lugar a formas, permitem a ação, conferindo-lhe sentido por referência a um quadro global mais ou menos formalizado. Esses modelos são aqueles sistematizados teoricamente. Por exemplo, quando a escola faz a opção de adotar o modelo administrativo, escolhe o teórico como referência.
- c. **Os modelos praticados:** como o próprio nome anuncia, são plurais e diversificados e correspondem às regras efetivamente praticadas no interior da instituição escolar. É o que efetivamente acontece no cotidiano da escola. Esse modelo reflete a cultura escolar.

*Este conceito será discutido no capítulo 2*

Compreender a gestão como um modelo teórico é assumir o seu caráter geral e potencial, não necessariamente dependentes da ação e das práticas organizacionais efetivamente realizadas, mas abrir um leque de possibilidades. Do contrário, apenas estaria inscrito nos textos oficiais, um modelo de gestão teria uma espécie de vida vegetativa (LIMA, 1996, p. 17). O modelo a ser adotado pela escola não se furta dos modelos juridicamente consagrados, pois a instituição educativa segue parâmetros legais e normativos, a exemplo das leis e decretos, nem tampouco do modelo de orientação para ação que comporta as práticas instituídas.

A partir desse entendimento, propomos como alternativa de reflexão a **gestão democrática**. Nessa perspectiva, a gestão escolar só tem exis-

tência **na** e **pela** ação dos sujeitos que produzem o cotidiano da escola e, neste sentido, encontra-se sempre em processo de criação e de recriação, em estruturação. **A gestão democrática é por natureza plural, diversificada, dinâmica e vinculada à produção e reprodução de diferentes regras, construídas e reconstruídas por todos os sujeitos envolvidos.**

### 1.2 Por uma gestão democrática



Figura 2. Gestão democrática

Ao falarmos de gestão democrática caracterizamos esse processo não apenas como um procedimento técnico, mas como uma **ação política**. O professor Fernando Almeida observa que a palavra “gestão” é um termo que se tornou tão banalizado que acabamos esquecendo o seu mais importante significado. Historicamente, ela tem sido identificada com poder e controle e o gestor, em muitos casos, assemelha-se ao burocrata e controlador de procedimentos da instituição. Ao contrário desta marca histórica, podemos retomar o sentido de “gestão” a partir de sua etimologia, que traz as ideias de *gestar*, *gerir*, *gesto*, *gerar*, *gestação*, *gerenciar* – “significa dar a vida, alimentar, proteger, fazer crescer, até o

momento de dar à luz.” Trata-se da acepção “dar vida.” Assim, “é nesse sentido em que a boa gestão de uma escola dá vida a algo novo e bom” (ALMEIDA, 2005, p. 68). Para o nosso estudo vamos adotar o conceito que compreende gestão.

[...] pela forma de se comprometer com o todo de um empreendimento: responsabilidade, capacidade de observação e descrição diagnóstica, análise e síntese, tomada de decisão - conjunta e solitária - comunicação, democracia, memória, identidade e utopia: articulação de pessoas e projetos em torno de algo chamado vida: gerar, gestar, organização, generoso ato de viver (ALMEIDA, 2005, p. 68).

O **gestor**, na sua prática, constrói conhecimento, adquire novas habilidades e competências, reconstrói sua experiência e aumenta o grau de compreensão sobre a realidade em que vive, gerando novos significados. Os significados são arquitetados no diálogo com “sua equipe, com sua comunidade e com o projeto de seu país”. Nesta abordagem, “a concepção de gestão enfatiza a práxis humana, considerando que os sujeitos se constituem socialmente. À medida que desenvolvem suas produções, os sujeitos se transformam, produzem sua realidade e são transformados por ela” (ALMEIDA, 2006, p. 26).

### 1.3 Gestão democrática da escola e participação

A escola pode ser organizada de forma democrática ou autoritária. **Podemos definir uma escola democrática como mais aberta à participação da comunidade escolar.** Seu contraponto é a escola autoritária (gerencialista), na qual a participação não é incentivada. Para compreender melhor as duas perspectivas, veja o seguinte quadro:

Gerencialista	Democrática
Ênfase na questão técnica da gestão: supõe que a eficiência sustenta-se no bom uso dos recursos técnicos, tais como controles estatísticos, padronizações e ranqueamento, etc.	Ênfase na dimensão político pedagógica da gestão: baseia-se na indissociabilidade dos meios/finalidades; nesse sentido, pressupõe que as técnicas subordinam-se às dimensões político-pedagógicas da gestão.
Gestão centrada na pessoa do diretor; ênfase na sua liderança para mobilizar sinergias da comunidade escolar.	Gestão centrada nos colegiados da escola: conselho de escola, grêmios estudantis e outras formas de organização.
Gestão participativa significa a comunidade colaborando com a escola, não necessariamente deliberando sobre os seus rumos; a participação fica associada à resolução de problemas, ocorrendo de modo pontual e assistemático.	Gestão participativa significa, aqui, a comunidade escolar participa efetivamente da escola, discutindo e decidindo coletivamente seus rumos; a participação ocorre de forma sistemática, por meio dos órgãos colegiados ou por via direta.
Pressupõe autonomia e responsabilização individualizada, com consequências para professores e diretores pelos resultados do desempenho dos alunos e da escola.	Pressupõe autonomia e co-responsabilização pelos resultados da aprendizagem dos alunos e da unidade escolar.
Procura atingir metas de eficiência e eficácia previamente definidas em planos estratégicos, acordo, etc.	Procura atingir a qualidade socialmente referenciada da educação; suas metas e objetivos devem expressar não apenas resultados quantitativos, mas, sobretudo, qualitativos.
Considera a competitividade entre as escolas como o principal fator para alavancar a qualidade das mesmas; estimulam o ranqueamento das escolas, prêmios por desempenho, etc.	Considera que a qualidade da educação se conquista com medidas efetivas em prol da autonomia, da gestão democrática, do financiamento público e da formação de professores.

Fonte: CAMPOS, Roselane de F; SCHEIBE, Leda. O trabalho do Gestor na Escola: dimensões, relações, conflitos, formas de atuação. In: *Curso de Especialização em Gestão Escolar*. MEC/SEB, 2007.

Os diversos modos de compreender a escola estão relacionados ao lugar social em que os sujeitos se encontram. Nessa diversidade de concepções há aspectos similares, como, por exemplo, aqueles que prevêem estruturas de administrações hierárquicas e burocráticas e reconhecem apenas papéis predeterminados nos regimentos escolares: as visões funcionalista, estruturalista e mesmo aquelas fundamentadas nas teorias marxianas, como a visão reprodutivista. Os estabelecimentos escolares que têm sua filosofia pautada nessas concepções ensejam práticas au-



toritárias, ainda que desejem introduzir processos de maior abertura à participação. Eles têm dificuldades de reconhecer, nos seus afazeres, a legitimidade dos acordos e das negociações firmados com diferentes segmentos escolares. A democracia, nesses casos, nomeia formas legais e institucionalizadas que funcionam como rótulo.

Assim, uma escola pode ter na sua organização interna tempos e espaços como a Associação de Familiares e Professores, o Conselho Escolar, o Grêmio Estudantil, que indicam a participação coletiva, mas consideram a importância da presença ativa dos sujeitos apenas nos espaços formais, cuja participação não é incentivada e as deliberações e encaminhamentos não são levados em conta nas tomadas de decisões pedagógicas e administrativas da escola.

Os **processos democráticos**, nos ensina Werle (2003, p. 24), não devem ser, “simplesmente, um aspecto conceitual ou um direito assegurado por lei, mas sim algo que deve ser desenvolvido e construído como prática pela comunidade”. A democracia é aprendida por meio do exercício e da vivência de processos e espaços participativos. Nesse caso, os espaços-tempos estruturados podem não apenas figurar no organograma e/ou fazer parte da estrutura burocrática da escola, mas antes devem ser lugares de prática, aprendizagem e desenvolvimento de valores e conhecimentos que efetivam a formação de cidadãos, isto é, “sujeitos-políticos capazes e dispostos a participar do processo político-democrático”. (WERLE, 2003, p.23).

A democracia é praticada e aprendida à medida que a cultura da escola proporciona espaços e tempos de aprendizagem das igualdades e das diferenças, do discordar sem deslegitimar o outro por sua posição contrária. Para isso, é preciso flexibilizar a tomada de decisões, retardando-a caso se faça necessário. A participação ativa tem visibilidade quando, na escola, se garante às pessoas a troca de ideias e o aprendizado de lidar com suas diferenças. Os **espaços-tempos** do cotidiano escolar, estruturados ou não, se consolidam no processo mesmo onde constroem como lugar de “conversa, de negociação, acordo e discussão, onde a participação deve prevalecer sobre a necessidade de decidir”. (WERLE, 2003, p. 27).

## 1.4 A Gestão da Escola é Pedagógica e Administrativa

Quando falamos de organização escolar, pensamos logo em uma escola funcionando sem problemas, sem conflitos. Cada coisa em seu lugar e no seu tempo. Estudantes nas salas de aula, motivados, trabalhando nas atividades propostas pelos educadores, conversando somente sobre o trabalho e levantando a mão para pedir a palavra. Docentes nas salas, propondo atividades criativas que motivam os educandos a trabalhar, atendendo a cada um que solicita, explicando a matéria tantas e quantas vezes forem necessárias. O processo de ensinar e aprender acontecendo sem percalços, sem rupturas. A escola cumprindo a sua função de “socializar o conhecimento historicamente construído pela humanidade”, formando crianças e jovens cidadãos capazes de participar ativa e criticamente da sociedade.

Entretanto, a escola é feita de pessoas, uma “multidão” que convive diariamente, ou a cada turno, nos estabelecimentos de ensino. Conforme o tamanho e a localização, as escolas trabalham concomitantemente com os diferentes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e, às vezes, Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse caso, convivem pessoas em fases de desenvolvimento diferenciadas: as crianças da Educação Infantil são diferentes das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que são diferentes dos adolescentes e jovens dos anos finais do Ensino Fundamental, que são diferentes dos jovens do Ensino Médio, que são diferentes daqueles que frequentam a EJA. Todos têm aspirações e preocupações diferenciadas. De outro lado, também estão nesse mesmo espaço os adultos (professores, pedagogos, funcionários técnicos e de serviços gerais) vivendo ciclos diferentes da profissão. Há os adultos mais jovens e os adultos mais velhos, alguns cansados e outros com o vigor de quem se inicia na carreira. Todos aprendem com todos.



Figura 3. Convivência social e afetiva

Olhando a escola por esse prisma, podemos entendê-la como uma microsociedade. Para viver nela é preciso construir de *convivência social* e afetiva capazes de pensar formas de encaminhar as decisões coletivas, que podem ter fundamentos autoritários ou democráticos.

**Se pensarmos na organização da escola** como ação administrativa, não deixaremos espaço para as aprendizagens, levaremos em conta apenas o organograma, as regras de conduta, a obediência ao número de dias letivos previstos na legislação, a quantidade de reuniões propostas no calendário escolar enviado pelos órgãos gestores. Deixaremos de pensar nas necessidades das pessoas que compõem a comunidade escolar e nas questões elencadas como prioritárias no projeto político-pedagógico.

**Se pensarmos no projeto político-pedagógico** como síntese dinâmica da gestão democrática da escola, as pessoas terão prioridade sobre os procedimentos. Levar-se-ão em conta suas necessidades culturais e pessoais, a pluralidade de concepções, as singularidades manifestas no processo de ensinar e aprender, as temporalidades, bem como a incorporação de linguagens pedagógicas, críticas e motivadoras que apresentem referências sobre os princípios organizativos e os critérios ético-políticos mais gerais da sociedade (ASSMAN, 2000, p. 210).

Nessa escola, o **tempo-espaço da convivialidade** é privilegiado como uma experiência pedagógica de importante valor na formação de homens e mulheres solidários. Aprende-se a participar dos dilemas e das conquistas sem que sejam exigidos resultados *a priori*. Nesses pressupostos está implicada a visão que a escola tem do processo de formação para aperfeiçoar a hominização e a humanização de todos os seus integrantes.

## 1.5 Por uma Gestão do Cuidado na Escola

A Gestão do Cuidado é entendida a partir de uma perspectiva transdisciplinar, protetiva, ecológica, ética e estética, que considera a vida como permanente **sacralidade** viva para sustentar, teórica e metodologicamente, todos os processos pedagógicos. Portanto, uma modalidade de Gestão e de Cuidado que respeita as especificidades inerentes aos organismos vivos, tais como o ritmo, o ímpeto, as emoções e sentimentos endógenos; que reconhece as instituições, e de maneira singular a escola, como lugar social do cuidado, para assegurar a cada criatura humana o pleno desenvolvimento e a sua integridade.

Nesse sentido, a Gestão tem uma compreensão de políticas públicas que não se pautam pelo estado de exceção (da falta), mas do direito, não opera na lógica do dever-ser, que em geral, “despossui” a população infanto-juvenil de seu reconhecimento como *legítimo ser-no-mundo* (Maffesoli, 1996). É uma Gestão que acontece como política de afetos, particularmente porque se orienta para tornar viáveis os corpos: da infância pobre, marginalizada; das sexualidades das meninas-mulheres e dos meninos-homens das camadas populares; que se organiza pelo entrelaçamento das suas legitimidades, recusando o controle e a anulação das diferenças.

O Cuidado, por sua vez, se expressa no movimento de congruência entre corporeidade e cognoscibilidade, porque se realiza em um espaço de potencialização da vida: o *nicho vital* (Asmann, 1999).

Uma escola que se pauta na gestão do cuidado:

- √ Reconhece, teórica e praticamente, crianças, adolescentes, jovens e adultos que se encontram imersos em contextos de violências, a partir de suas necessidades vitais.
- √ Compreende as violências como fenômenos complexos, que não se pode explicar pelo olhar binário de causa e efeito.
- √ Desconstrói política, pedagógica e afetivamente as concepções patriarcais, adultocêntricas e segregacionistas, que se revelam nos processos escolares e não escolares e que produzem procedimentos carregados de outras violências.
- √ Dedicar uma escuta sensível às falas dos sujeitos, viabilizando a expressão de sua história a partir dos lugares em que se encontram.
- √ Irradia, a partir da escola para o seu entorno, um trabalho qualificado de enfrentamento e recusa de todas as formas de violências.
- √ Produz materiais didáticos que problematizam as questões de gênero, sexualidades, etnias, raça, os preconceitos e atitudes que produzem violências dentro e fora da escola.
- √ Trabalha criticamente para superar os discursos:

**a. Jurídico-normativo:** orientado pela homogeneização, pelo legalismo, pelas convenções adultocráticas que apostam em procedimentos nem sempre pertinentes aos interesses dos sujeitos. Norteados por um modelo que se julga “senhor das decisões” e que se nutre de um poder-dominância (Foucault, 1995), tem dimensão judicativa, racionalista e atua sobre aquilo que considera como minoridade do social, guiado por um *ethos* da virilidade, das regras predominantes. Este discurso oportuniza a produção de outras violências, entre as quais: os modelos de avaliação da aprendizagem; as concepções que pautam a organização escolar; a evasão e a culpabilização isolada do sujeito; os referenciamentos ao outro como não legítimo em seu contexto.

**b. Médico-patológico:** regulado pelas ideias do higienismo, de modo mais visível por aquelas que historicamente legitimaram as práticas eurocêntricas de assepsia social e geraram isolamentos em instituições criadas para tomar posse da corporalidade do outro. É o discurso-prática, proprietário das certezas que decompõem o outro para dele saber e consolidar a patologia social da pobreza e da marginalidade.

**c. Pedagógico-assistencialista:** uma modalidade de discurso pastoral, salvacionista e seguidor de preceitos advindos especialmente do racionalismo judaico-cristão, que vê o outro como digno de piedade. Em tese, esquarteja o sujeito separando-o de sua cultura e história, de seu estar em convivência com o outro. Sustenta-se na pseudoneutralidade dos acontecimentos, fecha os espaços para a dúvida e mira os problemas do seu *belvedere* social; torna-se prescritivo, carregado de uma emotividade pura e sem estranhamento. Na maioria das vezes, se vale de veredictos econômicos, por exemplo, para produzir diagnósticos de encarceramento e marginalização da pobreza por sua estrutura familiar.

**d. Indignação Inútil:** situado na vitimização isolada do sujeito ou do adolescente, se orienta pela simples culpabilização destes, enquanto se exclui, e aos demais, de qualquer responsabilidade social. Alega a impotência para justificar sua indiferença. É centrado na oralidade e na espetacularização dos fatos, já que atribui menoridade ao outro pela “coitadização” do mesmo. Mostra-se incapaz de empatia social e abona suas práticas com a retaliação formativa, alegando que o que observa não é da sua área de conhecimento e, por isso, nada pode fazer a não ser transferir a alguém o possível encaminhamento vislumbrado.

O desafio é reconhecer a escola como um lugar possível de proteção e emancipação dos sujeitos. Isto só será possível com a participação de todos os seus integrantes, portanto, a responsabilidade da gestão é compartilhada e assumida pelo coletivo da escola.

## Resumo

Neste primeiro capítulo, abordamos a temática da gestão escolar, iniciando pela distinção dos termos *administração* e *gestão*. Concluímos que o termo administração traz uma concepção atrelada a uma visão burocrática de gestão. Já a concepção de gestão educacional supera e relativiza o conceito de administração escolar, embora não o despreze, porque a administração constitui uma das dimensões da gestão escolar. Ao adotarmos essa perspectiva temos claro que os sistemas educacionais, independentemente do nível ou da modalidade de educação em que atuam, diferenciam-se de outras instituições, em vários aspectos, em especial na particularidade do trabalho pedagógico.

Na sequência, procuramos compreender como se constitui o modelo de gestão na escola. Vimos que o modelo de gestão é orientado pelas políticas de estado e de governo, pelos referenciais teóricos sistematizados e pelas regras praticadas na instituição.

Trouxemos a gestão democrática como a perspectiva a ser seguida, conceituando-a a partir de sua etimologia, que traz as ideias de *gestar*, *gerir*, *gesto*, *gerar*, *gestação*, *gerenciar*, isto é, dar a vida, alimentar, proteger, fazer crescer até o momento de dar à luz. Nessa mesma perspectiva, apresentamos como alternativa a gestão do cuidado, entendida a partir de uma perspectiva transdisciplinar, protetiva, ecológica, ética e estética, que considera a vida como permanente **sacralidade** viva para sustentar, teórica e metodologicamente, todos os processos pedagógicos.





## 2 Para que Escola?

*Neste capítulo, temos como objetivo apresentar os conceitos de Cultura Escolar e Cultura da Escola. Veremos que a Cultura Escolar precede o estabelecimento de ensino e a Cultura da Escola é tecida cotidianamente, em razão das interações sociais e afetivas que ocorrem no seu interior. Discutiremos aspectos relevantes da história da Instituição Escolar, ressaltando as dimensões que compõem o que aqui denominamos por Cultura Escolar. Trazemos, também a dimensão da arquitetura escolar com o objetivo de refletir a arquitetura como expressão do projeto político-pedagógico da escola, como uma dimensão que expressa tanto a cultura escolar como a cultura da escola.*

### 2.1 Cultura Escolar e Cultura da Escola



Figura 4. O prédio da escola

Aparentemente, todas as escolas se parecem. Ao passarmos, por exemplo, diante de um prédio da rede pública de ensino, mesmo que nada o indi-

que, temos a certeza de que ali funciona uma escola. É muito raro não reconhecermos um prédio escolar. Mas será que todas as escolas são iguais?

Pare e reflita. Procure lembrar das escolas nas quais você já viveu a experiência de estudante e/ou de professor(a). Troque informações com seus colegas de trabalho ou de grupo de estudo. O que as escolas têm em comum? No que elas se diferenciam? Anote as semelhanças e diferenças e discuta com seus colegas e com o coordenador pedagógico.

Se a conclusão a qual você chegou foi a de que todas as escolas pelas quais você passou se parecem, têm mais elementos que as assemelham do que as diferenciam, sua conclusão está correta. A esse movimento de similitude denominamos *Cultura Escolar*. A Cultura Escolar está tão arraigada na compreensão que todos temos de Escola e da finalidade da educação escolar que temos imensa dificuldade em propor, aceitar e materializar ações que tragam mudanças significativas para esta Instituição.

Entretanto, se a sua conclusão foi a de que as escolas, apesar de se parecerem, possuem elementos que as diferenciam entre si, ela também está correta. Os estabelecimentos de ensino possuem identidade própria, o que os torna singulares. A esse movimento de diferenciação denominamos **Cultura da Escola**. Esta compreende o cotidiano do estabelecimento de ensino, a multiplicidade de sentidos do qual ele é produto e produtor, resultado do amálgama de três dimensões, quais sejam: a dimensão da cultura escolar e das políticas de gestão da educação; a dimensão da cultura local do lugar em que está situado o estabelecimento de ensino; e a dimensão da subjetividade dos atores (histórica, social e culturalmente situados). De modo indissociável, estão:

- A cultura escolar composta pelas diferentes significações e finalidades que, ao longo da história, foram atribuídas à escolarização e pelas as políticas públicas para a educação nacional (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDBEN, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs) estadual e municipal, nas

*Jean-Claude Forquin, pesquisador francês define cultura escolar como o "conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normalizados', 'rotinizados', sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas". (FORQUIN, 1993, p. 167).*

quais estão contemplados os documentos orientadores das ações administrativas e pedagógicas da escola, como por exemplo: os documentos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para as Escolas Técnicas Federais, as Propostas Curriculares e as Diretrizes produzidas pelas Secretarias de Educação dos Estados (para as escolas públicas estaduais) e dos Municípios (para as escolas públicas municipais), além das diferentes Diretrizes produzidas pelas Instituições Privadas, que administram redes de escolas.

- O contexto histórico, social, econômico e cultural no qual o estabelecimento de ensino está situado, seja no campo ou na cidade, na metrópole ou em um município pequeno, no centro ou na periferia; a origem racial, étnica e religiosa das famílias da localidade.
- Os sujeitos que fazem o cotidiano da escola: educadores, alunos, familiares, gestão pedagógica e administrativa, funcionários técnico-administrativos (secretária, reprografia, bibliotecária, etc.) e de serviços gerais (merendeiras, faxineiras, vigias, etc.). São eles que trazem para o interior do estabelecimento de ensino os significados (conflitos, disputas, embates, alianças) por eles tecidos a partir de suas histórias individuais e/ou coletivas e que dão vida à cultura da escola.

Nesse sentido, a cultura da escola expressa características universais, reveladas nos imperativos da “cultura escolar”, que fazem com que a escola seja reconhecida como tal em qualquer lugar do mundo. Expressa também características referentes aos valores atribuídos à escola pela sociedade, em cujo contexto está inserida e, do mesmo modo, àquelas trazidas pela subjetividade dos atores que nela se juntam. Portanto, não está dada *a priori*, mas se constrói em virtude da trama de interações que acontece no seu interior, no entrelaçamento dessas três dimensões. A cultura da escola expressa a singularidade do estabelecimento de ensino. Podemos tecer uma primeira compreensão da organização escolar: nela encontramos permanências, advindas da história da instituição escolar, e transitoriedades referentes à diversidade dos sujeitos (educadores, educandos, famílias) que tecem do cotidiano escolar e do contexto em que o estabelecimento de ensino se localiza.

## 2.2 Um pouco da história...



FIGURA 5. A escola de Atenas, Rafael (1511) - Palácio do Vaticano, Roma.

Os seres humanos, ao longo de sua história, desenvolveram e produziram grandes civilizações. Nesse processo, foram confrontados com a necessidade de consagrar um lugar e um tempo à difusão da aprendizagem e da cultura. Com o surgimento das cidades e da burguesia, nos séculos XI, XII e XIII, a ideia da escola se fortaleceu, voltada aos interesses e necessidades dessa nova classe em ascensão.

Michel Lobrot, no livro *Para que Serve a Escola?* (1992), identifica a existência de diferentes finalidades atribuídas à escola, conforme os períodos históricos:

1. Período que inicia nos séculos VII e VIII da era cristã e termina no fim do século XIV (Idade Média), no qual a escola tinha como finalidade exclusiva a **transmissão da doutrina cristã**: seus dogmas, os textos sagrados, os grandes padres e teólogos.

2. Período clássico, que inicia no século XV com a invenção da imprensa e as grandes descobertas e se encerra no século XVIII, com a era das revoluções. A finalidade religiosa não desaparece, contudo é sobreposta pela finalidade de **socialização do indivíduo**. Se na Idade Média o fundamental era a salvação do homem no além, na Idade Moderna, o importante é a salvação do homem na terra. Os valores que a sociedade coloca em evidência são aqueles exaltados pelo protestantismo tais como a civilidade, a decência, a moderação, a honestidade, o trabalho, a adaptação social, a conformidade. É nesse período que surge a escola no sentido em que a entendemos hoje, como um lugar de educação das crianças.
3. Período tecnicista, que teve início no século XVIII, deixou influências que ainda marcam a educação contemporânea. Durante a sua vigência, a escola se volta para a ciência e a técnica, abandonando os desígnios humanistas dos períodos anteriores, marcados pela transmissão da doutrina cristã e pela socialização moral. A ideia de que a escola tem como finalidade a **disseminação de saberes técnicos e científicos** está ligada à concepção da sociedade como sendo uma grande máquina. O perfeito funcionamento dessa máquina exige que cada indivíduo ocupe seu lugar e trabalhe, o que implica em aptidões e capacidades – adquiridas na escola – entre elas a aprendizagem da leitura que constitui a base da alfabetização. Desse modo, a escola assume um papel principal na socialização dos conteúdos científicos e técnicos e na incorporação dos valores da sociedade capitalista emergente.

É importante destacar que as experiências históricas de cada um desses períodos não se esgotam na mudança dos séculos. Elas têm extensão nos períodos seguintes, se misturam com eles e se aperfeiçoam, permanecendo ainda hoje impregnadas no nosso imaginário sobre as finalidades da escola.

Antônio Nóvoa (1991, p. 115), outro autor estudioso da escola, indica as seguintes diferenças essenciais entre as escolas da Idade Média e as escolas dos tempos modernos:

- a passagem de uma comunidade de mestres e alunos a um sistema de autoridade dos mestres sobre os alunos;
- a introdução de um regime disciplinar, baseado numa disciplina constante e orgânica, muito diferente da violência de uma autoridade mal respeitada;
- o abandono de uma concepção medieval indiferente à idade dos alunos, em favor de uma organização centrada sobre classes de idades bem definidas;
- a instauração de procedimentos hierárquicos de controle do tempo e da atividade dos alunos, de utilização do espaço, etc.; a implantação de currículos escolares e de um sistema de progressão dos estudos, onde o exame exerce um papel central.

### 2.3 A Escola no Brasil



Figura 6. Crianças brincando no pátio da escola



O processo de universalizar a escolarização da população brasileira é muito recente. Enquanto na Europa a disseminação da ideia da necessidade da escolarização teve início no século XVIII, no Brasil só ocorreu no início do século XX, ganhando projeção com o processo de urbanização e de desenvolvimento industrial, a partir dos anos 50.

Tentativas de se legislar sobre a educação no território nacional, entretanto, já vinham sendo realizadas desde o período do Império. É de 1827 a primeira Lei Nacional que objetivava regular a educação primária nos quesitos da gratuidade, do currículo e do salário dos professores. Essa Lei durou oito anos. Com relação à educação escolar primária, passaram-se cem anos até que uma Constituição Federal voltasse a mencionar a Educação Nacional, trazendo alguns princípios a serem observados em todo o território.

Carlos Roberto Jamil Cury, no livro *Medo à Liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional da Educação*, de 1997, traz alguns elementos para que reflitamos sobre esse “**descompromisso atávico**” para com o Ensino Fundamental:

- Inicialmente para as elites, com o Ensino Superior. A educação básica era dada por preceptores estrangeiros, professores para as primeiras letras, música, etc.
- A educação popular não era de interesse do Estado e só acontecia, praticamente, nas capitais e nos centros comerciais maiores.
- Não havia industrialização e o comércio era incipiente com a extração do pau-brasil, minérios, cana-de-açúcar e café.
- O trabalho escravo era o suporte da produção nacional.

Nem mesmo durante a República, apesar da esperança de maior democratização, a sociedade brasileira viu garantida em lei a gratuidade do ensino primário. A educação era vista como uma virtude, um ato de esforço individual e não como dever do Estado. A escolarização somente se efetivava à medida em que a população procurava e pressionava o

#### **Descompromisso atávico**

Refere-se às concepções e práticas inerentes à educação escolar no Brasil, permeada por subjetividades e pela ideia da escola como dever e não como direito das pessoas e dever do Estado.

Estado para oferecê-la. Contudo, num país de analfabetos, coronelista e escravocrata, a busca pela sobrevivência vinha em primeiro lugar. No imaginário da população brasileira estava a concepção de que frequentar a escola vinha em segundo lugar.

Somente no alvorecer do século XX é que a organização da educação nacional surgiu como necessidade para o Estado brasileiro. A escolarização da população era condição indispensável para a expansão industrial, quer do ponto de vista da qualificação da mão de obra, quer da formação de condutas necessárias ao convívio “civilizado” na cidade. Em função do alargamento da escolarização fez-se necessário estruturar um sistema de educação nacional para legislar e organizar a expansão das redes de ensino nos Estados e Municípios da Federação.

Assim, nos anos 30 do século passado, foi criado o MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E DE SAÚDE PÚBLICA e inaugurado o Conselho Nacional de Educação. Nessa mesma época, surgiu o Movimento da Escola Nova, que defendia a educação fundamental massiva da população brasileira como importante para a formação de uma identidade nacional. Com a contribuição também desse Movimento, na Constituição de 1934, a educação é incluída como direito do cidadão, gratuita e obrigatória, sendo garantidos os recursos públicos exclusivos para financiá-la. O Golpe de 1937, conhecido como “Estado Novo”, no entanto, impediu a tramitação e a discussão dessa lei no Congresso Nacional. A educação voltava a ser uma função complementar do Estado e as instituições privadas tiveram prioridade nos subsídios oriundos de recursos públicos. Nesse contexto, foram criadas as Leis Orgânicas que passaram a regular a Educação Nacional: Ensino Secundário, Ensino Comercial, Ensino Agrícola, Ensino Normal e Ensino Primário.

Com o retorno à incipiente democracia, em 1946, são retomados os dispositivos de obrigatoriedade e gratuidade da educação nacional contemplados na Constituição de 1937 e não considerados pelo Estado Novo. Legislar sobre a educação voltava a ser competência privativa da União e, em 1961, depois de 15 anos de espera, o Brasil teve sua primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): Lei nº. 4.024. Essa LDBEN deu ênfase à Educação Fundamental e a questões do acesso à escolaridade.



Passados apenas dezoito anos de vida democrática, o país enfrentava uma nova ditadura, instaurada pelo Golpe Militar de 1964. Um novo modelo de desenvolvimento econômico baseado na concentração de renda é implantado. A LDBEN nº 4.024/61 é reformulada e em seu lugar editam-se as Leis nº. 5.540/68 e nº. 5.692/71. A primeira reorganiza a estrutura e o funcionamento do ensino universitário com as seguintes inovações:

- a. o período letivo passa a regime semestral;
- b. acaba-se a **cátedra** e criam-se os departamentos, para pulverizar a integração entre as áreas de conhecimento;
- c. terminam as turmas regulares que iniciavam e terminavam o curso juntas;
- d. inaugura-se a matrícula para todos, com garantia de vaga na disciplina e no horário escolhidos para aqueles com melhor índice de aproveitamento;
- e. a universidade passa a ser organizada com base no tripé: ensino/pesquisa/extensão.

Com relação à Lei nº. 5692/71, atenção especial foi dada ao Ensino Médio profissionalizante, compulsório e obrigatório, que tinha como objetivo formar mão-de-obra para a sociedade civil, que reagiu à compulsoriedade e à universalidade do 2º grau. Em 1982, esta legislação foi modificada pela Lei nº. 7.044/82, que acabou com a obrigatoriedade do Ensino de 2º grau.

O anseio pela democratização da sociedade brasileira, traduzido nas ações desencadeadas pelo movimento estudantil, pelas associações de professores, sindicatos e pelo movimento “diretas já”, favorece o retorno à democracia. Com ela, uma nova constituição e novos ordenamentos para a educação escolar. Em 1988, uma nova Constituição confirma a **educação como um direito social** e, mais, como um **direito público subjetivo**.

### Cátedra

Posto ocupado pelo professor titular da disciplina - pessoa reconhecida pelos estratos dominantes da sociedade como de notório saber.

Art. 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. Art. 208: § 1º “O Acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. § 2º “O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”

Como direito público subjetivo, qualquer cidadão pode exigir do Estado o cumprimento imediato do oferecimento regular de Escola de Ensino Fundamental. Com relação ao Ensino Médio, a Constituição afirma que ele deve ser gratuito em estabelecimentos públicos de ensino e progressivamente obrigatório, com vistas à universalização do atendimento. Uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é elaborada: a Lei nº. 9394/96.

Como todo processo democrático envolve mudanças, divergência de ideias e contradições, os *projetos de LDBEN* tiveram processos de tramitação longos, lentos e extremamente polêmicos, como aconteceu com a Lei nº. 4.024/61. A atual LDBEN, nº. 9394/96, também teve um longo percurso, de oito anos, desde o seu início até ser sancionada.

Como nos ensina Carlos Roberto Jamil Cury (1997, p.9), “toda vez que um novo projeto de lei de Educação Nacional vier à tona é porque algo de muito significativo e problemático está passando pelas forças sociais presentes em nossa sociedade. Por isso, ele, como sempre o foi, talvez não deixe de ser complexo e de difícil encaminhamento”.

Trazemos algumas questões, entre muitas outras, que são postas à mesa em tempos de democracia, quando se discute e se organiza um projeto de LDBEN.

4. A questão mais problemática é justamente o caráter nacional e a complexidade advinda desse contexto. As mudanças pelas quais a sociedade brasileira passa têm implicado, quase sempre, mudanças nas *DIRETRIZES e BASES da EDUCAÇÃO NACIONAL*.

*Diferente daqueles projetos feitos nos gabinetes do Executivo e impingido à sociedade pelas ditaduras, como foi o caso das Leis Orgânicas de 1937 e das LDBNs nº. 5.540/64 e nº. 5.692/71*

*DIRETRIZES – linha de orientação, norma de conduta = direção geral a seguir. BASES – superfície de apoio, fundamento = alicerce do edifício. EN = Educação Nacional.*

5. Uma LDBEN é polêmica também por ser obrigada a contemplar na sua formulação aspectos relativos ao nosso modelo de colonização, à experiência da escravidão e ao extermínio quase absoluto da população indígena. É polêmica, ainda, porque toca na nossa constituição como país excludente e discriminatório, com relação aos negros, aos caboclos, aos indígenas, aos migrantes, ao povo do campo e às classes subalternas urbanas.
6. As disputas entre as modalidades de ensino público e privado. Aqui se colocam questões relacionadas ao financiamento público da educação no país: a luta da sociedade civil para manter as verbas públicas para o ensino público como forma de garantir a qualidade das condições de trabalho e de aprendizagem nas escolas; às formas de intervenção do Estado ao legislar sobre escolas privadas, entre outras.
7. Em relação às diretrizes curriculares nacionais: orientação de uma base comum do que deve ser ensinado em todo o território nacional.
8. As questões suscitadas com o ensino religioso. Um Estado Leigo, moderno, deve abrir suas portas para o ensino religioso? Qual(ais) ensino(s)? Problemática que mexe com a diversidade cultural e religiosa do Brasil.

## 2.4 LDBEN nº 9.394/96

Esta Lei, diferente das outras, nasce do Legislativo e não do Executivo. O Projeto inaugural foi um dos primeiros a dar entrada na Câmara e teve participação da sociedade civil com representatividade de diferentes organismos, entre associações e entidades de classe. Para a formulação do texto, foram consultados especialistas, administradores e pesquisadores. Foram várias as questões que atravessaram sua tramitação e atrasaram sua aprovação. Entre elas, a participação da sociedade civil organizada que disputou com o Congresso interesses e conflitos. Esses fatores contribuíram para prolongar sua trajetória de discussão e aprovação, cuja tramitação durou cerca de oito anos.

Outra questão diz respeito ao fato de o projeto não ter sido apoiado pelo executivo federal, pelos secretários estaduais de educação e pelos segmentos ligados ao setor privado. Os principais problemas levantados para esse não apoio se relacionavam às acusações de corporativismo, de excesso de regulamentação, de querer invadir a autonomia dos estados e de não propiciar a incorporação plena da jornada integral.

Por outro lado, vários dos parlamentares comprometidos com o projeto não conseguiram se reeleger para dar continuidade às suas ideias e alianças, o que trouxe dificuldades à continuidade das discussões.

## 2.5 Aspectos inovadores da nova LDBEN

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trouxe algumas inovações em relação às Leis que a precederam.

O primeiro ponto inovador diz respeito à mudança na estruturação dos níveis de ensino, que passou de três níveis (Ensino de 1º Grau; Ensino de 2º grau e Ensino Superior) para dois: Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o *Ensino Médio*; e o Ensino Superior. Com relação à Educação Básica, destacamos a inclusão da Educação Infantil e a extensão progressiva da obrigatoriedade do Ensino Médio, como uma significativa conquista para a plena escolarização da sociedade brasileira.

Outro ponto se refere à formação inicial e continuada dos professores, à qual é atribuída importância fundamental para o projeto de Educação Nacional. Roselane Campos (2002) indica que o projeto de profissionalização dos professores, proposto pelo Estado, está assentado em três estratégias: a) novas referências para a atuação dos docentes da educação básica, centralizadas no estabelecimento de ensino; b) formação única para todos, construída a partir do referencial de competências; c) deslocamento da formação de professores da universidade para outras instâncias educacionais voltadas exclusivamente para este fim, como os Institutos Superiores de Educação. Essa inovação, entretanto, vem sofrendo críticas por parte dos pesquisadores da educação, que apontam como possíveis consequências: o aprofundamento da concepção

*Etapa final da educação básica, estabelece a preparação básica para o trabalho "formação ética, a autonomia, a cidadania e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos"... (art. 35). O ensino médio é propedêutico a uma possível profissionalização no âmbito da formação superior ou técnica, com cursos pós-médios. Esse estágio da formação, além do caráter propedêutico, tem o objetivo da terminalidade, ou seja, de assegurar aos estudantes a conclusão da Educação Básica.*

técnico-instrumental na formação, a diversificação e diferenciação das instituições de formação, a expansão e privatização do ensino superior, o “aligeiramento” da formação, entre outros aspectos.

Além dessas duas importantes inovações propostas pela LDBEN, outras se agregam. Entre elas, citamos o acolhimento dado à questão da diferença dos sujeitos, com dispositivos relacionados às comunidades indígenas, que apoiam sua cultura, e o bilinguismo; inclusão escolar, dando importância à educação de jovens e adultos, por exemplo; inclusão dos indivíduos com necessidades especiais na escola regular.

## 2.6 Desdobramento e complementações da LDBEN

A sociedade não é estática, está continuamente em transformação. Nesse sentido, as Diretrizes e Bases da Educação precisam acompanhar o fluxo das mudanças – produzidas tanto pelas acomodações ao modo de produção capitalista global como para atender as demandas das lutas sociais. Desse modo, no decurso da promulgação e implementação da LDBEN 9.394/96, complementações legais e alterações nos seus dispositivos foram efetivados:

**Lei 10. 436/2002** – prevê a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de professores.

**Lei 10. 639/2003** – inclui a História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio

**Lei 11.114 de 2005** – altera artigos 6 e 32 da LDB para tornar obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental.

**Lei 11 274 de 2006** – altera artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB, ampliando a duração do ensino fundamental de 8 para 9 anos.

**Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009** – amplia a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade.

## 2.7 O Lugar da Arquitetura na Cultura Escolar e na Cultura da Escola

A escola, na forma como a conhecemos – um prédio escolar, com salas destinadas aos diferentes fazeres – nasceu no século VII. Neste período, os jovens aristocratas que não tivessem herança, tinham duas escolhas de independência: ir para o exército ou para a igreja. As escolas existentes tinham como papel principal dar a conhecer a doutrina cristã – eram os monastérios. Esses jovens não escolhiam o destino religioso por vocação ou vontade. Havia uma sobre-determinação dos genitores e da sociedade. Cabia então à instituição a vigilância constante sobre esses jovens – daí uma arquitetura que levava em conta assegurar tanto o ato de vigiar quanto o de controlar, até a internalização, pelos estudantes, de que estavam em permanente estado de vigilância - o panóptico.

O *Panóptico de Bentham* é uma figura arquitetural para a vigilância: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas com janelas para o interior e para o exterior: as primeiras correspondem as janelas da torre e as segundas permitem que a luz atravesse a cela de lado a lado. Tudo o que acontece no interior da cela, cada movimento, é visível a um vigia postado na torre central. (FOCAULT, 1986, p. 177)

Esse modelo é característico das antigas construções escolares. Pensemos numa escola religiosa, construída no início do século – no formato quadrado, com o pátio rodeado por salas – o educando não tem saída, por onde ele andar poderá ser visto.

No século XV, com a invenção da imprensa, a finalidade religiosa fica em segundo plano e a escola se abre para a formação da aristocracia como um todo – aí ela tem a finalidade de socialização. Entretanto, o modelo arquitetônico continua baseado na vigilância sobre os jovens, o que reafirma o *papel principal da escola*. No século XIX, a finalidade da escola muda: as necessidades da sociedade industrial requisita uma escola que ensine a ciência e a técnica. Lentamente, a arquitetura da

*Assista o filme: O Nome da Rosa. Ele pode ajudá-los a entender esse tempo.*

escola começa a modificar-se, chegando ao modelo de escola “aberta” que encontramos hoje. Mesmo nesse modelo arquitetônico “aberto”, a vigilância e o cerceamento da movimentação das crianças e jovens ainda pode ser encontrado nos muros que cercam as escolas, nos vários portões pelos quais o estudante tem de passar e no controle que exige que ele se identifique para poder ter acesso aos espaços físicos da escola.

A escola vive, portanto, a ambiguidade de ser um lugar social moderno e, ao mesmo tempo, de valores antigos que foram conservados. Ou seja, nada na escola é neutro, nem mesmo a sua arquitetura. Quando olhamos para uma escola devemos nos perguntar: esse prédio evidencia qual PPP?

Vimos até aqui elementos da cultura escolar impressos na sua arquitetura. São eles que nos possibilitam reconhecer uma construção como um estabelecimento de ensino. Isso porque as escolas se assemelham na arquitetura.

Os prédios escolares, independente da idade de sua construção, têm semelhanças: geralmente edificações no formato de um U ou quadradas, com um pátio interno, na maioria das vezes descoberto, uma quadra e/ou um campo em um dos lados e, mais recentemente, com ginásios cobertos, com quadras polivalentes. Essa arquitetura denuncia uma concepção de escola como um lugar social de controle e vigilância, de relações hierarquizadas de mando e obediência, de valorização de determinados saberes em detrimento de outros.

Por essa razão, a biblioteca, os laboratórios, as salas informatizadas, as salas de vídeo, por exemplo, são espaços adaptados e não fazem parte do projeto político-pedagógico da escola. Ou seja, não estão incorporados ao projeto arquitetônico porque não são considerados fundamentais como as salas de aula. O saber, nessa concepção, se realiza entre professor e aluno e se restringe ao ambiente da sala de aula. Estas têm uma arquitetura que obedece a um modelo padrão: com janelões de um lado e a porta do lado oposto, próxima à parede, onde fica o quadro de giz e a mesa do educador, voltada para o corredor interno.

Além desses lugares, pode haver outros que servem como depósito para material de limpeza, merenda ou, ainda, para guardar material didático, principalmente o de educação física, podendo também se destinar ao uso da equipe pedagógica, quando a escola conta com esses profissionais no seu quadro funcional, algo cada vez mais raro. Nos fundos estão localizados a cozinha e os banheiros. No lado em que se encontra o portão de entrada estão também a secretaria, a sala dos dirigentes e dos educadores. Existem poucas variações nesse aspecto arquitetônico das escolas, mas a base permanece a mesma e é isso que nos permite reconhecer que ali existe uma escola. As escolas/empresas, tais como cursinhos pré-vestibulares e supletivos, constituem a exceção, uma vez que funcionam, nas grandes cidades, em prédios comerciais, para facilitar o acesso dos alunos/clientes.

Contudo, um olhar mais arguto ao observar o cotidiano da escola pode nos indicar diferenciações entre um estabelecimento de ensino e outro. Isso se dá em vista dos diferentes significados que os sujeitos atribuem aos espaços construídos. Ou seja, os lugares são ocupados por indivíduos que têm uma história e uma cultura das quais decorrem concepções de mundo, de escola, de educador, de educando e da profissão docente, às vezes convergente, outras divergente. Nas escolas, os sujeitos se apropriam dos espaços e recriam novos sentidos e formas de sociabilidade.

De escola para escola, conforme os sujeitos e as relações que se estabelecem entre eles, o espaço construído ganha contornos, adereços, formas, usos e significados diferentes. Uma secretaria de escola é, em princípio, igual em todas as escolas: localiza-se sempre à entrada. Pode ter como função o **controle** da chegada e da saída de visitantes, famílias, educandos, educadores e outros funcionários. Com esse significado, geralmente o espaço da secretaria tem um *layout* típico: uma porta, logo em seguida um grande balcão e, por trás dele, as mesinhas da secretária e suas auxiliares; aos fundos, uma porta que se abre para a sala da direção, que também pode localizar-se ao lado. Ou seja, quem quer que seja o visitante, este, antes de chegar à direção da escola, passa pelo crivo dos funcionários da secretaria.

Também pode ter como função o **acolhimento**, isto é, receber e encaminhar as pessoas. Nesse caso, o espaço da secretaria é aberto, an-



tes do balcão há uma mesa e cadeiras para recepcionar os visitantes. A sala da direção se abre para esse espaço, num estímulo ao intercâmbio, à conversa, à escuta.

Assim como a secretaria, a outros espaços podem ser atribuídos significados diferenciados: a sala dos especialistas tanto pode estar próxima ou junto à secretaria, num significado de controle ou de acolhimento, quanto pode estar próxima às salas de aula, revelando um convívio mais íntimo com os educadores e educandos ou uma relação de controle ou de acolhimento das questões e conflitos inerentes ao processo de ensinar e aprender.

As salas de aula podem manter o *layout* conhecido: quadro para giz, mesa do professor à frente de carteiras enfileiradas – cuja dinâmica de ocupação é determinada pelo educador, o nosso velho “espelho de classe”, separando os grupos de educandos conversadores –, próxima da porta, para que o educador possa controlar a entrada e saída dos estudantes, e um armário nos fundos. Podem, conforme a metodologia de ensino, haver uma outra organização do espaço: as carteiras em círculo, denotando a possibilidade do diálogo e do debate aberto, relativizando as hierarquias e possibilitando vez e voz a todos os participantes do processo de ensinar e aprender. Pode, também, ter as carteiras agrupadas (com quatro carteiras formando um grupo) indicando a compreensão de que a produção do conhecimento é social e que a discussão em grupos possibilita uma maior compreensão de um determinado tema – perspectiva sóciointeracionista. A organização espacial da sala de aula nos diz muito sobre a compreensão que o educador tem de “ensinagem” e de aprendizagem.

As mesas do refeitório podem ter múltiplos significados, tais como: lugar onde os educandos lancham e se integram; espaço para os educadores trabalhar com aulas mais criativas, com a participação dos educandos, produzindo maquetes, desenhos, atividades artísticas, num dia de frio em que o sol se faz necessário, ou em um dia de calor, quando uma brisa é sempre bem-vinda; podem ser também lugar de recepção das famílias e de descanso das faxineiras e merendeiras. A biblioteca pode também ser ponto de encontro dos alunos, além de lugar de “guarda” de livros e periódicos para leitura e pesquisa.

Outros aspectos da arquitetura e do uso do espaço físico poderiam ainda ser relacionados, como a exposição das produções de educandos e educadores nas paredes dos corredores e pátios das escolas, socializando a criatividade que emana do processo de ensinar e aprender; os banheiros, os jardins, entre outros, que evidenciam as novas significações do espaço pelos atores das escolas e que marcam a distinção entre os estabelecimentos de ensino.

### Resumo

Neste capítulo, trouxemos a diferenciação entre Cultura Escolar e Cultura da Escola. A primeira diz respeito ao que se construiu em termos de concepções teóricas e políticas sobre a Instituição Escolar, as quais fazem parte do **imaginário coletivo** que temos com relação à configuração de seu conteúdo curricular e arquitetônico. As escolas se assemelham no que diz respeito à cultura escolar. A Cultura da Escola, por sua vez, se relaciona às singularidades que expressam identidades diferenciadas a cada estabelecimento de ensino. É produzida no entrelaçamento de múltiplos fatores, entre eles a dimensão da cultura escolar. Também fatores relacionados à dimensão do contexto histórico, geográfico, social e cultural da população de seu entorno, além daqueles relacionados às subjetividades dos atores que dela fazem parte. Enquanto a Cultura Escolar é um *a priori*, isto é, precede este ou aquele estabelecimento de ensino, a Cultura da Escola é tecida cotidianamente, em virtude da trama das interações sociais e afetivas que acontecem no seu interior, no entrelaçamento das três dimensões citadas: das concepções teóricas e políticas sobre a Instituição Escolar; do contexto geográfico, histórico, social e cultural e das subjetividades dos atores.

#### Imaginário coletivo

tecido por um conjunto de manifestações culturais que são apropriadas pelos indivíduos no processo mesmo de suas relações sociais; essas manifestações se configuram como valores, práticas, dados de realidade socialmente aceitos e incorporados como referências para o pensar e o agir das pessoas

Aprendemos um pouco da história da Instituição Escolar, ou seja, vimos elementos que fazem parte do que denominamos Cultura Escolar. Os estudiosos da história da educação identificam três grandes períodos: o primeiro, em que a finalidade da escola se voltava exclusivamente à transmissão do cristianismo e que perdurou, pelo menos, durante sete séculos; o segundo, denominado período clássico, em que a escola tinha

como função a socialização dos indivíduos e que perdurou do século XV ao século XVIII; e um terceiro período, que tem início no século XVIII e que ainda hoje vigora, denominado período tecnicista. Nesse último, a finalidade da educação escolar se volta para a disseminação de saberes técnicos e científicos e tem início a universalização da escola. A escola que conhecemos hoje vem se construindo desse jeito há pelo menos 300 anos, desde o século XVIII. Comparada à da Europa, a universalização da escolarização no Brasil tem, pelo menos, cem anos de atraso. A educação escolar da população brasileira tornou-se necessidade somente nas décadas iniciais do século XX, quando veio a representar condição indispensável para a expansão industrial. Na Constituição de 1934, a educação é incluída como direito do cidadão, gratuita e obrigatória, sendo garantidos recursos públicos para financiá-la. Nessa mesma década, é criado o MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E DE SAÚDE PÚBLICA e inaugurado o Conselho Nacional de Educação. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024, é de 1961 e tramitou pelo Congresso Nacional por um longo período. Com o golpe militar perpetrado à nação em 1964, uma nova LDBEN foi estruturada, a Lei nº 5.540/64, que legislava sobre o Ensino Superior, e a Lei nº 5.692/71, sobre o Ensino de 1º e 2º Graus. Com a volta da democracia, na década de 1980, uma nova LDBEN foi proposta e longamente discutida no Congresso Nacional, a Lei nº 9.394/96, que hoje está em vigor.

Também refletimos sobre a arquitetura escolar que conhecemos, a qual não tem sofrido grandes transformações desde que nela foi incorporada a finalidade de transmissão dos saberes da técnica e da ciência, no século XVIII. Ou seja, há pelo menos trezentos anos que essa escola na qual estudamos e pretendemos trabalhar não experimenta profundas modificações. A arquitetura escolar é expressão do projeto político-pedagógico da escola e vice-versa. O modo como os espaços são utilizados e organizados nos falam da compreensão de concepções de mundo, de conhecimento, de escola, de educador, de educando e da profissão docente, de ensinar e de aprender que têm os sujeitos (educadores, equipe pedagógica e administrativa) diretamente responsáveis pela condução da educação escolar.



### 3 Significações Sociais da Escola

*Neste capítulo objetivamos identificar as matrizes teóricas das principais concepções construídas sobre a função da escola e refletir sobre as permanências dessas concepções na Organização Escolar.*

Este capítulo também é dedicado ao que denominamos de Cultura Escolar. Nele estudaremos as diferentes perspectivas que foram sendo construídas sobre as finalidades da escolarização. Veremos distintas concepções, desde as mais tradicionais, que entendem a escola como uma instituição autônoma, sem qualquer determinação social, até aquelas que atribuem à escola uma esfera de autonomia relativa, onde as resistências são possíveis. Estas formam a compreensão que temos sobre o porquê e o para que da educação escolar, os quais, no cotidiano da sua organização, entram em conflito e impõem limites ao seu projeto político-pedagógico. Nos autores clássicos da Sociologia, isto é, nos fundadores desta área do conhecimento – *Durkheim, Weber e Marx* – encontramos as matrizes teóricas das diferentes formas de compreender e organizar a escola.

*Para maiores informações sobre a biografia desses importantes sociólogos clássicos, consulte o site: [www.netsaber.com.br/biografias](http://www.netsaber.com.br/biografias)*



Figura: 8 As concepções de escola que temos

### 3.1 Visão funcionalista da escola

A teoria de Durkheim está na base da visão **funcionalista** da escola. Para essa perspectiva a sociedade e a escola se assemelham a um organismo vivo. Tal como o corpo humano, composto de órgãos que desempenham funções necessárias ao seu equilíbrio, a escola também tem seus órgãos que desempenham diferentes funções, cujo cumprimento é imprescindível para o seu funcionamento. Os regimentos escolares são bons exemplos dessa forma de conceber a escola. Neles, encontramos as funções: de aluno, de professor, de diretor, de especialista (supervisor escolar, orientador educacional, etc.), de secretário, etc.; para cada uma destas funções se encontram descritos os direitos e os deveres, isto é, qual o papel a ser desempenhado em cada uma delas. O correto desempenho dessas funções, ou seja, o cumprimento por cada indivíduo com seus direitos e deveres é fundamental para o **funcionamento** da escola, para que ela possa cumprir com sua função de integrar os indivíduos/estudantes à sociedade.

### 3.2 Visão Estruturalista ou burocrática da escola

Para Weber, burocracia é sinônimo de organização. Um sistema no qual a divisão do trabalho se dá racionalmente, onde existe coerência na relação entre os meios e os fins visados. A burocracia tem como características: o formalismo nas comunicações; a existência de normas e regulamentos escritos; a impessoalidade nas relações; o recrutamento de quadros, baseado no mérito e na competência técnica e não em preferências pessoais e políticas; a profissionalização do funcionário na medida em que a burocracia exige que ele seja um especialista e assalariado; a separação entre a propriedade e a administração, isto é, os administradores da burocracia não são seus donos; o planejamento numa previsão do funcionamento. Contudo, o que melhor define essa perspectiva de organização é a presença de uma **estrutura hierárquica de autoridade** (no topo o diretor, na base os alunos e entre eles os especialistas, os professores e os demais funcionários) e de uma divisão horizontal e vertical

*Motta, no livro **O que é Burocracia**, define burocracia como “uma estrutura social na qual a direção das atividades coletivas fica a cargo de um aparelho impessoal hierarquicamente organizado, que deve agir segundo critérios impessoais e métodos racionais”. (MOTTA, 1988, p.7)*

do trabalho que atende a uma racionalidade e busca a eficiência na organização. Também o regimento escolar, nessa perspectiva, é o melhor exemplo, nele se encontra uma divisão metódica do trabalho, traduzida em papéis bem definidos, cujo desempenho se dá de acordo com uma descrição precisa de direitos e deveres, que é, entretanto, estabelecida e modificada pelos ocupantes dos níveis mais altos do próprio grupo (diretores, especialistas e professores). No regimento, se encontram a **estrutura** e o **funcionamento** da escola. Portanto, no que se refere à compreensão da organização da escola, as visões **funcionalista** e **estruturalista** se complementam.

### 3.3 Visão reprodutivista da escola

Também chamada de crítico-reprodutivista, essa perspectiva de olhar para a educação escolar recebeu essa denominação por fazer a crítica às teorias conservadoras (funcionalista e estruturalista) e afirmar, com base na teoria marxista, que a escola tem um papel fundamental na reprodução da ideologia burguesa, desmistificando a imagem da educação como um fator determinante de equalização e de mobilidade social. No interior dessa perspectiva de olhar para a escola encontramos duas vertentes: aquelas que veem na escola a função de reprodução social e aquelas que veem na escola a função de reprodução cultural.

Representando a abordagem da *reprodução social*, os franceses Baudelot & Establet, no livro *La Escuela Capitalista* (1986), argumentam que a escola única, apregoada pelo Sistema de Ensino Francês, não existe. Em seu lugar, apresentam a escola dividida em duas redes: a rede SS (Secundário Superior) que possibilita aos estudantes o prosseguimento dos estudos em nível superior e a rede PP (Primário Profissional), que profissionaliza os estudantes não lhes dando chance de prosseguimento dos estudos. A divisão em redes diferentes percorre o mesmo caminho da divisão de classes antagônicas na sociedade capitalista. Desse modo, para a rede SS vão os filhos da burguesia e para a rede PP os filhos das classes populares. Os estadunidenses Bowles & Gintis são também importantes autores dessa perspectiva. Na obra *Schooling in Capitalist America* (1976), argumentam haver correspondência entre as relações



sociais que administram a interação entre os indivíduos no local de trabalho e as relações sociais do sistema educativo. Há uma estreita correspondência entre a estrutura organizacional da escola e a estrutura de empregos: o papel reprodutor da instituição escolar se efetiva na medida em que desenvolve nos seus alunos traços de personalidade compatíveis com as características e necessidade da empresa capitalista. Para essa perspectiva, a sala de aula é o lugar onde as práticas escolares se concretizam e a reprodução da divisão de classes se desenvolve. O professor cumpre a função de supervisionar e moldar os comportamentos não cognitivos dos educandos. Faz isto à medida que exerce sobre o aluno autoridade disciplinar, sob a forma de sanções e recompensas, valendo-se muitas vezes do recurso da avaliação e das notas.

As teorias da reprodução cultural afirmam a função reprodutora da educação escolar sem, no entanto, traçar uma correspondência entre a esfera econômica e a esfera da educação. O elemento distintivo dessa perspectiva, que tem como principal representante o autor francês Pierre Bourdieu, se encontra no fato de a educação e, portanto, a escola possuir seus próprios princípios de organização. Em conjunto com Passeron, Bourdieu analisa o sistema de ensino francês na obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1982). Nesse livro, os autores afirmam que a manutenção e a reprodução da ordem social são garantidas pela instituição escolar, por intermédio dos mecanismos de “violência simbólica” que exerce sobre os estudantes, na medida em que impõe a cultura dominante, isto é, as significações e os conceitos considerados como legítimos pela burguesia. A violência simbólica é exercida pela “Ação Pedagógica” praticada pela instituição escolar, a qual reproduz e impõe a cultura dominante. A “Ação Pedagógica” se efetiva ao longo do tempo por meio do “Trabalho Pedagógico” realizado durante toda a escolarização e, por isso mesmo, é capaz de produzir um *habitus* que se perpetua nas práticas mesmo depois de cessada. Nesse sentido, o trabalho pedagógico substitui a repressão e a coerção exterior, dissimulando a lógica das realidades profundas do poder, tanto no que diz respeito aos grupos sociais dominantes como aos subordinados. Para Bourdieu, a teoria da violência simbólica não foi construída para favorecer e/ou criticar nenhuma forma particular de pedagogia (tradicional, diretiva, não-diretiva, etc.), uma vez que ela é inerente à essência

*Forma de ver, estar e agir no mundo, fortemente interiorizada nos indivíduos e, portanto, difícil de ser modificada. Em outras palavras, uma estrutura estruturante do agir e do pensar dos sujeitos.*



da natureza da comunicação pedagógica. O que caracteriza a abordagem de Bourdieu é o fato de que, ao contrário das teorias da reprodução social e da correspondência econômica, seu principal objeto de análise são as consequências reprodutivas dos sistemas educativos para as estratégias dos atores sociais e não para o sistema econômico enquanto tal. Bourdieu parte da premissa de que a escolarização tem uma importância real para a obtenção de empregos, mas mais pelo *habitus* ou pelas qualidades de legitimidade que inculca do que pelas competências técnicas adquiridas.

Analisando o raciocínio dos autores da teoria crítico-reprodutivista, podemos perceber que eles têm razão quando afirmam e criticam o papel de reprodutora das relações sociais dominantes na sociedade que a escola exerce. Ora, o funcionalismo e o estruturalismo eram, até esse momento, as formas dominantes de se ver a escola. E, de acordo com seus princípios, a escola deveria se organizar de modo a exercer o papel de integrar o estudante à sociedade, de modo que ele se ajustasse à forma como a sociedade estava organizada. Contudo, será que as pessoas que habitam a escola não resistem, não se rebelam? Será que a Ação Pedagógica é exercida sem resistência por parte dos alunos e mesmo dos professores?

### 3.4 A escola como um lugar de resistência

Uma outra maneira de pensar a escola vê nela um lugar de luta e de resistência às formas dominantes de organizar a sociedade. As chamadas **pedagogias crítica e da resistência** são parte de um conjunto de críticas construídas em torno, principalmente, das teorias da reprodução social. Os estadunidenses [Henry Giroux](#) e Michel Apple são os principais representantes dessa perspectiva de análise da escola. Como teóricos críticos, preocupam-se com a centralização da política e do poder na análise do funcionamento das escolas. A intenção desses autores é a de conjugar, no domínio da educação, a teoria da reprodução cultural com uma análise da resistência e dos movimentos sociais, capaz de apreender a diversidade das potenciais fontes de ação transformadora da educação escolar. Veem a Escola como uma instituição inserida na

*O esforço de Giroux encontra-se nos livros: **Teoria crítica e resistência em educação**, Vozes, 1986; **Escola crítica e política cultural**, Cortez, 1987; e **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**, Artes Médicas, 1997. As ideias de Apple encontram-se nos livros: **Educação e poder**, **Artes Médicas**, 1989, e **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**, Artes Médicas, 1995*

sociedade capitalista e que, como tal, contém em seu interior as mesmas determinações e contradições encontradas na sociedade e em suas instituições. Assim, no interior da escola se encontram tanto formas de reprodução como também formas de resistência às relações sociais do modo de produção capitalista. Centram sua atenção nos processos históricos e culturais pelos quais os sujeitos do processo educacional produzem significados sobre a escola, observando neles elementos de luta (negação, recusa, reflexividade) e de acomodação frente a determinações de classe, gênero e raça.

### 3.5 A escola como um espaço sociocultural

A escola constitui um filtro que modela as mudanças que vêm do exterior, bloqueando-as ou dinamizando-as. Na organização desenvolvem-se padrões de relação, cultivam-se modos de ação e produz-se uma cultura própria em função da qual os indivíduos definem o seu mundo, elaboram juízos e interpretam as inovações (...) De pouco servirão os esforços isolados dos indivíduos para mudar as suas práticas, se se realizarem à margem da dinâmica própria da escola. (González, apud, NÓVOA, 1992, p. 41)

Leia a citação acima e reflita sobre ela. O que ela traz de diferente das concepções de escola anteriormente apresentadas?

Em primeiro lugar, diferentemente das concepções funcionalista, estruturalista e reprodutivista, a concepção sociocultural atribui à escola uma esfera de autonomia que lhe possibilita filtrar as determinações exteriores. Em segundo lugar, atribui-lhe a condição de produtora de cultura, ou seja, possibilita compreender a escola como um “mundo social” com ritmos e ritos, linguagens, imaginários, modos de regulação ou de transgressão, que lhes são singulares; um sistema próprio de produção e de gestão de símbolos. E por último, nos diz que qualquer mudança de prática só será possível se estas estiverem em consonância com as dinâmicas construídas pelos sujeitos (adultos, jovens, crianças, homens, mulheres, negros, brancos) no interior de cada escola. Enfim, a escola é concebida como um espaço sociocultural.

Ainda que estejam integradas, fazendo parte de um contexto cultural mais amplo, as escolas produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da instituição partilham ou deixam de partilhar. Assim, conceber a escola como um espaço sociocultural é reconhecer os múltiplos sentidos presentes no cotidiano escolar, frutos das interações que ocorrem entre os diferentes atores, cada um deles com interesses, experiências e maneiras diversas de olhar o mundo. Isso torna possível compreender cada escola como uma instituição singular, que constrói uma identidade própria, o que possibilita seu reconhecimento como um espaço cultural. Essa abordagem amplia a visão da organização escolar, uma vez que leva em conta os processos reais que ocorrem no seu interior, ao mesmo tempo em que resgata o papel ativo dos sujeitos na trama social cotidiana que a constitui.

É importante reafirmar que as escolas não estão descoladas de um contexto sociocultural maior, portanto essa identidade que cada estabelecimento de ensino constrói para si, a qual denominamos por “cultura da escola”, é constituída com base na combinação de múltiplas dimensões:

- a. **dimensão da Instituição Escolar:** um conjunto de posições, normas e regras que tendem a unificar e delimitar a ação dos sujeitos. Essa dimensão compreende as políticas de gestão da educação, a história da escola e do seu funcionamento;
- b. **dimensão do cotidiano:** uma complexa trama de relações sociais e afetivas levada a cabo pelos sujeitos que diariamente transitam e se relacionam, tecem alianças e conflitos, transgressões e acordos, sujeitos históricos e culturais, com capital cultural e social diversos, ocupando diferentes lugares no interior da escola (docentes, especialistas, diretor, alunos, etc.) e que trazem essa diversidade para as relações que estabelecem no cotidiano da escola;
- c. **dimensão do contexto:** a cultura local do lugar em que está situado o estabelecimento de ensino, isto é, se a escola está localizada no campo, na cidade, no centro, na periferia; se a predominância étnica e cultural da população é alemã, italiana, açoriana, negra, cabocla, por exemplo, a teia de significados que constitui a cultura do lugar se junta às outras dimensões para constituir a identidade da escola;

d. **dimensão da arquitetura:** o espaço construído não é neutro, de um lado ele é delimitado formalmente e expressa uma expectativa de comportamento daqueles que o utilizam. De outro lado, os sujeitos no uso desses espaços dão novos/outros sentidos à arquitetura, atribuindo-lhes estéticas de acolhimento, de distanciamento, de vigilância, de sociabilidade.

Trataremos dessas dimensões nos próximos capítulos, não necessariamente nesta ordem.

### Resumo

Este capítulo também é dedicado ao que denominamos de Cultura Escolar. Nele estudamos as diferentes perspectivas que foram sendo construídas sobre as finalidades da escolarização. Essas perspectivas formam a compreensão que temos sobre o porquê e o para quê da educação escolar, os quais, no cotidiano da sua organização, entram conflito e impõem limites ao seu projeto político e pedagógico.

Vimos diferentes concepções desde as mais tradicionais que atrelam a escola a determinações exteriores a ela tais como: a visão funcionalista, estruturalista e a reprodutivista. Também vimos concepções de escola que lhe atribuem uma esfera de autonomia que filtra as determinações exteriores. Aqui temos as visões que a identificam como um lugar de resistências e como um espaço sociocultural. De modo provisório, podemos afirmar que as primeiras perspectivas não vêem a possibilidade do estabelecimento de ensino ter uma identidade que o singularize, ou seja, contribuem para a visão de que escola é igual em todo mundo.

# Unidade B

Sujeitos e Contextos



## 4 Educação e Complexidade

*Neste capítulo, estudaremos a complexidade que transversaliza os processos educativos e a construção do conhecimento. Discutiremos, também, como a nossa atividade profissional produz selos culturais, os chamados imprintings culturais, os quais forjam a nossa identidade como educadores e educandos.*

Começa-se a observar que tudo o que existe é interdependente e circunstancial; que todas as normas se modificam constantemente e perecem; que a troca e a interação são o modo natural de vida; que o indivíduo e o ambiente exercem influências recíprocas; que nada é estável; que tudo vive em estado de processo. (REISSIG, 1946)

Iniciamos este capítulo conversando sobre um tema contemporâneo de fundamental importância, cujo paradigma propõe novas premissas para pensarmos a educação. Falamos da complexidade que está viva em todo o universo, que atravessa a vida em qualquer de suas manifestações e que imprime movimento à existência. Já sabemos que as condutas humanas guardam consigo uma característica extraordinária para se conservarem e se transformarem no tempo e com o tempo: elas são dinâmicas. É isso que lhes permite revolucionarem-se, seja para conservar o que aprenderam como sendo imprescindível, seja para promover as rupturas que se tornaram significativas para a história da humanidade.

A educação, por sua complexidade, é originária dessas condutas e experimenta desde as concepções de mundo que se pautam em lógicas binárias de causa e efeito, até àquelas que compreendem e explicam a realidade como uma arquitetura multidimensional, tecida por múltiplos fios implicados em relações interdependentes e que decorre, como síntese materializada, do olhar do observador (MATURANA, 1998) imerso em práticas e contextos. Isso indica que aquilo que chamamos de realidade tão somente esclarece a nossa compreensão sobre o que observamos.

REISSIG, Luiz. *A educação para a vida nacional*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.7, n. 19, p.17-33, jan. 1946

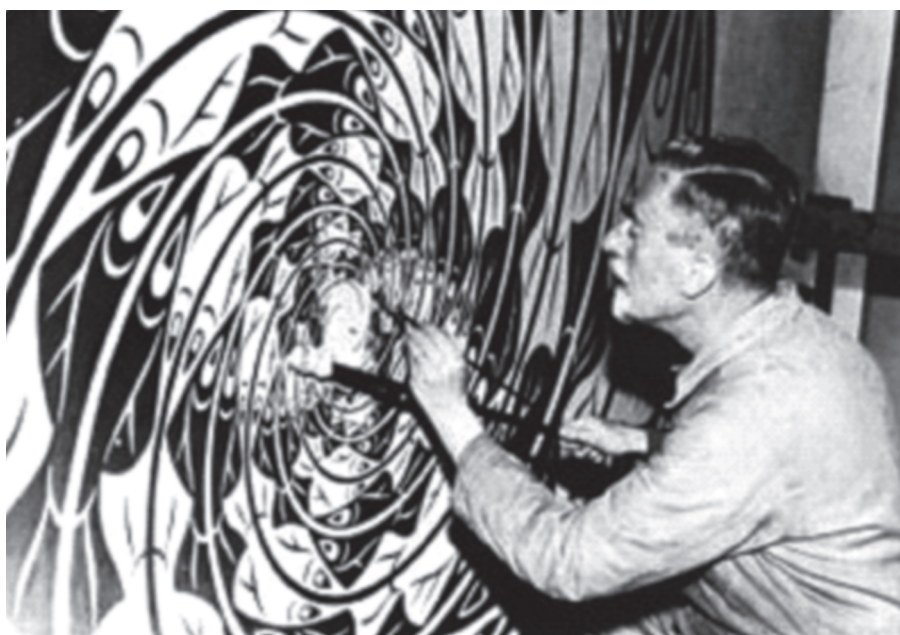


Figura 8. “A complexidade está viva em todo o universo” aqui representada pela obra de Mauritus Cornelis Escher (1898 - 1970) e que dedicou toda sua vida às artes gráficas. Conhecido por explorar o infinito, a metamorfose e a complexidade nas xilogravuras.

Nesse sentido, cada observador, de acordo com as lentes histórico-culturais e políticas que o constituem, apresentará ao outro a sua explicação acerca das realidades, ainda que nem sempre reconheça que esta é transitória e insuficiente, que as verdades que ensina e aprende são decorrentes das crenças e experiências incorporadas ao longo da vida, das quais traz consigo o “germe” (MORIN, 2002) da sua própria destruição, já que as mesmas verdades são passíveis de novas explicações por outros observadores, em outros contextos, e condizentes com o seu olhar. Essa premissa indica que a ideia de cientificidade decorre do reconhecimento que certa *comunidade* atribui àquele conhecimento tornado público (MATURANA, 1998). Isto é, que os conteúdos registrados nos livros e em outras modalidades de publicações não são verdades absolutas que exigem do leitor uma conduta de reverência incondicional para que sejam apreendidas sem que se garanta o espaço da criticidade.

Autores são sujeitos de ação, mas são também humanos e, por isso, têm sua trajetória mesclada pelas contradições e antagonismos. São ambíguos, e nesse fluxo alguns revelam sua arrogância intelectual quando assumem posturas teórico-metodológicas condizentes com suas supo-

*Comunidade não é um todo amorfo, isento de conflitos e constituído por práticas homogêneas. Uma comunidade pode ser compreendida como um agrupamento de pessoas em torno de interesses culturais, políticos, científicos, mas que conserva os conflitos, os interesses particulares, as singularidades, as concepções de mundo. (MATURANA, 1997, p.)*



sições vividas. Entre elas, a crença de que há supremacia de algumas ciências, com uma hierarquia considerada natural entre as áreas de conhecimento. Em nome dessas concepções, quando estão no exercício do magistério, por exemplo, buscam impor aos educandos a incorporação desses saberes, muitas vezes de forma linear e sem questionamentos. Esses saberes, ensinados dessa forma, geram sujeições e resistências, podendo se transformar em camisas-de-força que aprisionam a curiosidade tão salutar para formar um sujeito crítico e pesquisador do mundo em que vive.

Outros se recusam a reduzir o conhecimento a definições que apagam a grandeza dos saberes e experimentam práticas pedagógicas que convidam os estudantes a pensar a multidimensionalidade do universo, com tudo o que ali está vivo. Não abrem mão da dúvida e da crítica. Não dispensam o passado para compreender o presente. Não aceitam fazer sucumbir as realidades às explicações unicasais, porque transitam pela história para situar as revoluções e as permanências. Não hierarquizam saberes, porque sabem que as ciências se criam e se desenvolvem pela complementaridade entre eles.

Situar a educação no âmbito da complexidade, desse modo, evoca a escola e seus educadores a reeditarem os paradigmas e as práticas que privilegiam as explicações dinâmicas das realidades. São eles que edificam espaços para que os educandos, em parceria com o educador e com a ambiência didático-pedagógica, construam **sinergismos** entre os conceitos e, do mesmo modo, situem os antagonismos complementares, transitem pelas distinções associativas, reconheçam as emergências que pululam no movimento onde o conhecimento se encontra com a vida. Esses paradigmas permitem ao educando perceber a rede de conectividade que dá sentido à existência e incluir-se criticamente nessa rede para desenvolver uma conduta ética na relação com a vida. Portanto, eles promovem com os estudantes um movimento sinuoso que transversaliza o conhecer, refutando a ordem excessiva que torna a aprendizagem patológica, na medida em que paralisa o que é dinâmico.

### Sinergia

Esforço coordenado de vários sujeitos na realização de uma atividade; associação simultânea de vários fatores que contribuem para uma ação coordenada.

Reunidos no Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, no Convento de Arrábida, em Portugal, em novembro de 1994, pesquisadores de várias áreas de conhecimento e de distintas nacionalidades afirmaram que “a proliferação atual das disciplinas acadêmicas conduz a um crescimento exponencial do saber que torna impossível qualquer olhar global do ser humano”. (NICOLESCU, 2000, p. 177). Isto é, não é possível ensinar às crianças e aos jovens conceitos fragmentados, despossuídos de contextos e que neguem a multidimensionalidade dos sujeitos. Por isso, consideram que é indispensável fomentar, nos processos didáticos, a construção de uma inteligência que se situe numa dimensão planetária, para compreender os grandes conflitos da atualidade e, com isso, encontrar os meios criativos para “fazer frente à complexidade de nosso mundo e ao desafio contemporâneo de autodestruição material e espiritual de nossa espécie”. (Idem, p. 178). Para esses intelectuais, há muito a vida vem sendo ameaçada por “uma tecnociência triunfante que obedece apenas à lógica assustadora da eficácia pela eficácia”. (Idem, p.177) Por essa razão, consideram “que a ruptura contemporânea entre um saber cada vez mais acumulativo e um ser interior cada vez mais empobrecido leva à ascensão de um novo obscurantismo, cujas consequências sobre o plano individual e social são incalculáveis”. (Idem, p.177). Não pode haver triunfo científico quando está em jogo a destruição da vida, quando esta não é considerada nas experiências de laboratórios, quando se tenta fundamentar certezas apoiadas exclusivamente nas informações quantitativas, e ainda, quando se considera que o saber de uma ciência não precisa transitar entre e com as demais.

A escola é tão somente uma parte da totalidade abrangente, mas, por ser inter-relacional, é ela também a própria totalidade, que exclui e inclui, que leva em conta, ou não, as diferenças constitutivas da nossa humanidade, que olha as pessoas nos olhos do mesmo jeito como a elas se mostra indiferente, que classifica os educandos e os educadores como melhores e piores, conforme os critérios cimentados na sua organização, tanto quanto agrupa pela diversidade. Isso indica que a ambiguidade está viva na escola e, portanto, que está posta a possibilidade de ensinar e aprender sa-

beres significados pelas experiências vivas de mundo, praticando as recusas onde o professor é visto como senhor de todo saber e os alunos como gavetas que se enchem por acumulação. Ao educador, cabe a responsabilidade de dirigir o espaço da sala de aula e coordenar o processo de ensino de sua área de conhecimento, mas sem perder de vista que os educandos não são “*tábulas rasas*” e que suas explicações podem ser complementadas com as informações sistematizadas em outras áreas de conhecimento.

*Empiristas, como Bacon, Hume, Locke, entre outros, supunham a mente como uma “tábula rasa”, uma tela em branco que era pintada pela realidade exterior captada pelos sentidos humanos.*

## 4.1 Educação e Complexidade na Escolarização

Uma educação escolar pautada na complexidade considera:

- Que é indispensável a **dialogicidade** da prática pedagógica, para que os educandos possam identificar os contrários, que são, simultaneamente, antagônicos e complementares. A partir dessa identificação, valorizar os conflitos pedagógicos e refutar os conformismos, para que possam desenvolver concepções que reconheçam que há contradições não superáveis, como, por exemplo, a relação indissociável entre a morte e a vida.
- Que o conhecimento **transdisciplinar** não reduz as pessoas a meras definições, isto é, o ser humano não pode ser dissolvido em “estruturas formais, sejam elas quais forem”. (NICOLESCU, 2000, p. 178). Nesse sentido, a transdisciplinaridade afirma que não é possível conhecer a parte desconhecendo o todo, ou conhecer o todo sem considerar suas partes, o que nos convida a uma prática pedagógica que junte o múltiplo e o diverso no processo de construção e recriação do **conhecimento**. Isso significa que é relevante conservar o diálogo entre pensamentos diferentes, desde os mais lógicos aos mais intuitivos.
- Que a aprendizagem, para se consolidar como processo que atravessa toda a vida do sujeito, precisa experimentar a maior diversidade de linguagens possível no âmbito da formação escolarizada. Assim como a linguagem auditiva é contemplada numa exposição dialogada, a linguagem visual se manifesta por meio de aprendizagens imagéticas. Deve-se também incluir a

### Dialogicidade

Princípio que considera a negociação dos conflitos para a conquista do consenso ativo, isto é, a incorporação de ideias divergentes num movimento de construção de sínteses e novas reflexões entre os diferentes sujeitos que compõem o trabalho coletivo da escola.

*Segundo o art. 3o da Carta da Transdisciplinaridade (1994), o termo transdisciplinar é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa.*

*O conhecimento é antecipatório. Ele nos poupa de termos de reinventar o mundo em cada ocasião em que somos confrontados com o novo de uma determinada realidade (...) É um aprendendo a conhecer, um conhecendo como reconhecer, um aprendendo como aprender. (TAYLOR, 2000, p. 77).*

*A compreensão de homo complexus remete à multidimensionalidade que constitui o ser humano como sujeito situado histórica e culturalmente. (Cf. Morin, 2002)*

*A autonomia é considerada por Pineau (2000) o traço central da organização dos sistemas vivos*

*Para a complexidade não há uma hierarquia entre as ciências, portanto, os saberes são complementares e a sua relação promove a ampliação da consciência do mundo.*

corporeidade do aprendiz através de linguagem teatral, estética, mágica, mímica, sensorial, entre outras.

- ue o educando é sujeito de seu processo de formação e que, como *homo complexus*, é constituído de uma razão que emociona e de uma emoção que pensa. Nessa perspectiva, pode experimentar, na convivência: reconhecer o outro como legítimo outro (MATURANA, 1998); o outro como *autônomo*, mas interdependente de sua cultura e do ambiente onde materializa a sua existência; o outro como seu semelhante e diferente. Na condição de educando, ele pode aprender a diferença complementar entre ser sujeito de múltiplas subjetividades e indivíduo com características singulares.
- Que o educador é responsável por uma dinâmica pedagógica que possa, progressivamente, contribuir para que o educando substitua sua forma de pensar disjuntiva por uma modalidade de pensamento associativa. Nessa dinâmica, o educando pode vivenciar aprendizagens que desenvolvam também uma auto-ética, a qual contempla: uma ética de *religação dos saberes*; uma ética do debate em torno de ideias distintas; uma ética da resistência a qualquer forma de imposição; uma ética da magnanimidade para com todas as formas de vida; uma ética de compromisso incondicional com a paz.

### Certas Coisas

Composição: Lulu Santos / Nelson Motta

Não existiria som Cada voz que canta o amor não diz Se não houvesse o silêncio Tudo o que quer dizer, Não haveria luz Tudo o que cala fala Se não fosse a escuridão Mais alto ao coração. A vida é mesmo assim, Silenciosamente eu te falo com paixão... Dia e noite, não e sim...

Eu te amo calado,

Como quem ouve uma sinfonia Eu te amo calado, De silêncios e de luz. Como quem ouve uma sinfonia Mas somos medo e desejo, De silêncios e de luz, Somos feitos de silêncio e som, Mas somos medo e desejo, Tem certas coisas que eu não sei dizer... Somos feitos de silêncio e som,

Tem certas coisas que eu não sei dizer... A vida é mesmo assim, E digo.

Dia e noite, não e sim...

- Que o *homo sapiens* é um *homo complexus* que encontra a plenitude de sua realização “na e pela cultura”. (MORIN, 2002, p. 35). É o surgimento da cultura que vai provocar uma nova dinâmica entre os organismos vivos, promovendo a distinção do ser humano como um ser capaz de absorver suas aprendizagens, inovar seu cotidiano e reorganizar-se conforme as exigências para sua sobrevivência. Como sujeito que cria e vive a cultura de seu tempo, de sua gente, de seu lugar social, o ser humano desenvolveu técnicas importantes durante a sua evolução, praticou suas crenças e reverenciou seus mitos. “No seio das culturas e das sociedades, os indivíduos evoluíram mental, psicológica e afetivamente.” (MORIN, 2002, p. 35).
- Que as culturas se constituem de um conjunto de experiências humanas no qual homens e mulheres, na convivência e pela convivência, criam práticas, hábitos e costumes necessários à preservação da vida. Disso decorrem os saberes que vão sendo incorporados às estratégias de qualificação da vida comunitária, mediados pela linguagem e por uma inteligência afetiva. Nesse conjunto estão os parâmetros de convivência, os valores, as ideias, os rituais de celebração, entre outros artefatos, que vão sendo transmitidos às novas gerações, recriados e inovados por elas no âmbito da complexidade social das comunidades. Para Morin (2002, p. 35), “a cultura acumula o que é conservado,

*Teoria formalizada por Theodore Schultz, na década de 1960, que lhe rendeu o Prêmio Nobel de Economia, em 1979. A Teoria do Capital Humano fundamenta-se na crença de que todos os indivíduos têm condições de tomar decisões livres e racionais. Seguem-se duas conclusões a esse axioma. A primeira é a de que as desigualdades sociais e as diferenças na distribuição de renda são de responsabilidade dos próprios indivíduos. A segunda conclusão, decorrente da primeira, é que o sistema educacional apenas responde às demandas individuais, não tendo como atribuição promover a igualdade de oportunidades. (CATTANI, 1998).*

transmitido, aprendido e comporta vários princípios de aquisição e programas de ação”. É por isso que a cultura é considerada como o primeiro *capital humano*.

- Que a complexidade não pode ser reduzida a um conceito teórico, visto que ela está presente na dinâmica da vida, em qualquer de suas manifestações. Nesse sentido, a complexidade “corresponde à multiplicidade, ao entrelaçamento e à contínua interação da infinidade de sistemas e fenômenos que compõem a vida”. (MARIOTTI, 2000, p. ). Para o autor, “os sistemas complexos estão dentro de nós e a recíproca é verdadeira”. Quanto mais compreendemos como esse entrelaçamento opera em todo o universo, mais sentido encontramos para vivenciar, no cotidiano, uma ética de proteção e conservação da vida.
- Que a impossibilidade de reduzir a multidimensionalidade dos sistemas vivos “a explicações simplistas, a regras rígidas, às fórmulas simplificadoras ou aos esquemas fechados de ideias” é a principal indicação da complexidade. Eis por que a “complexidade só pode ser entendida por um sistema de pensamento aberto, abrangente e flexível — o pensamento complexo”. É este pensamento que conforma uma nova concepção de mundo. Ele abriga e busca compreender as modificações constantes que ocorrem naquilo que denominamos realidade e que não tem por intenção “negar a multiplicidade, a aleatoriedade e a incerteza”, mas aprender a conviver com elas (MARIOTTI, 2000).

## 4.2 Saberes indispensáveis para uma Educação Complexa

A educação pautada na complexidade considera sobremaneira a relevância de uma prática pedagógica que promova a religação dos saberes, sem hierarquizá-los e sem rejeitá-los, para que possa desencadear, em parceria com os estudantes, uma reflexão crítica sobre as formulações sistematizadas pela humanidade ao longo de sua história. Para Morin (2000, p. ), há alguns saberes que podem estar presentes nessa reflexão, os quais

podem contribuir para a ampliação de cada conteúdo ensinado.

#### 4.2.1 – Integrar ao processo de conhecimento o erro e a ilusão

É necessário que os processos educativos explicitem que não há conhecimento isento da ameaça do erro e da ilusão. Isto é, que o conhecimento, por ser uma prática humana, não é um “espelho das coisas ou do mundo externo”. O conjunto de nossas percepções é, simultaneamente, engendrado por “traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos”. (MORIN, 2000, p. 20). Eis por que pode gerar distintos erros de percepção, conforme, por exemplo, a visão de quem observa um aspecto da realidade.

Nesse sentido, o conhecimento que construímos e expressamos através de palavras, de nossas ideias ou de teorias, torna-se possível porque somos capazes de traduzi-lo e de reconstruí-lo através da linguagem e daquilo que pensamos. Se são os seres humanos que organizam todo esse processo, o erro torna-se constitutivo do mesmo processo. Qualquer conhecimento está sujeito ao erro na medida em que permite a interpretação e esta, por sua vez, comporta a nossa subjetividade, mesclada com nossas visões de mundo, com princípios que orientam a nossa conduta como sujeitos que conhecem.

Como mamíferos que também somos, os sentimentos e as emoções manifestam-se como dimensões constitutivas de nossa humanidade. Por essa compreensão, não é possível desenvolvermos a nossa inteligência separada de nossa afetividade. O nosso ser-estar-no-mundo afeta o outro, o meio, o social, o planetário, do mesmo modo que é afetado por eles, já que estamos imersos num mesmo movimento cósmico. A curiosidade que temos, as paixões que inundam nosso ser, os desejos que, por vezes, nos fazem acreditar que somos onipotentes são algumas amostras do elo indissociável que há entre o intelecto e o afeto.

Os erros mentais evidenciam que não há dispositivos cerebrais que façam a distinção daquilo que percebemos, de quando estamos em vigília ou sonhando, do que é imaginário e do que é real, por exemplo. Tanto a fantasia quanto o imaginário são dois aportes de grande relevância



### Afazeres

Representam o conjunto das atividades humanas, sejam elas de ordem individual, coletiva, cultural, social, política, histórica. Tudo o que fazemos está contido nos afazeres: pensar, agir, sonhar, sentir. (Maturana, 1997).

para o ser humano. Desse modo, “as vias de entrada e saída do sistema neurocerebral, que colocam o organismo em conexão com o mundo exterior, representam apenas 2% do conjunto, enquanto 98% são referentes ao funcionamento interno”. (MORIN, 2000, p. 21). Para Morin, é no âmbito do *mundo psíquico* que fermentam nossas necessidades, os sonhos individuais e coletivos, os desejos revelados ou não, as ideias pré e pós-concebidas, as imagens preferenciais e recusadas, as fantasias, ou seja, este mundo psíquico infiltra-se em nossas concepções de mundo que são exteriorizadas através de nossos **afazeres**.

Cada um de nós, desse modo, pode ser considerado um sujeito que percebe uma realidade a partir da percepção de si mesmo, das memórias histórico-culturais e afetivas que guardamos. Nossa memória é mediadora de nossos pensamentos e, portanto, é também um manancial de muitos erros e, quando é *regenerada pela lembrança*, está sujeita a modificar, de muitos jeitos, aquilo que chega à lembrança, ou seja, tanto podemos embelezar nossas memórias presentes quanto desfigurá-las. Experimentamos, ainda, os erros intelectuais, que estão presentes na lógica organizadora de qualquer sistema de ideias (teorias, doutrinas, ideologias), para que possamos resistir às informações que não nos convêm ou que não podemos assimilar. Nossa mente, por exercer uma atividade racional, tem a capacidade de distinguir quando estamos acordados ou dormindo, o imaginário do real, o subjetivo do objetivo, entre outras possibilidades. Temos uma racionalidade corretiva e, por isso, ela ainda é o que de melhor temos para proteger o conhecimento do erro e da ilusão. Há uma “racionalidade construtiva que pode construir teorias mais coerentes -caráter lógico da organização teórica, compatibilidade entre as ideias que compõem a teoria, concordância entre suas asserções e os dados empíricos aos quais se aplica”. (MATURANA, ANO, p. 23).

Esta racionalidade precisa conservar-se aberta ao que a contesta, para que não se transforme numa doutrina e se converta em *racionalização*, em uma ideologia. Mas há também uma *racionalidade crítica* sobre os erros e as ilusões que estão vivos em nossas crenças, nas doutrinas consolidadas e nas teorias. Para Maturana, a *racionalidade aberta* é aquela que conserva uma relação dialógica com o real que lhe resiste, que assume e identifica suas insuficiências, que age num contínuo voltar



para olhar o que faz e diz, na busca incessante da unidade possível entre a teoria e a prática.

Os *paradigmas* instauram “relações primordiais que constituem axiomas, determinam conceitos, comandam discursos e/ou teorias”. (MORIN, 2000, p. 26). São eles que organizam a sua própria *organização* e produzem a sua *geração* ou *regeneração*. O paradigma cartesiano, tomado aqui para uma brevíssima ilustração, ainda está vivo no modo como muitos educadores ensinam os educandos a pensar, através da separação/disjunção entre sujeito e objeto, por exemplo. Com esse paradigma, ensinamos uma visão do mundo baseada na dualidade, na premissa de que existimos somente porque pensamos, excluindo de nossa humanidade tudo o mais que nos constitui. Nesse sentido, um paradigma pode, ao mesmo tempo, elucidar saberes importantes, como pode cegar por sua prepotência científica. É no seu seio que se esconde o problema-chave do jogo da verdade e do erro e que se conserva a histórica dissociação de conceitos que podem ser aprendidos por associações.

*Embora o paradigma possa ser identificado como um modelo em determinadas áreas do conhecimento, na perspectiva da complexidade este se constitui de explicações e argumentos coerentes que dão sentido teórico-prático a uma corrente de pensamento.*

#### 4.2.2 - O imprinting e a normalização

Cada paradigma instituiu seus poderes imperativos, gestou suas proibições quanto à apropriação de outros saberes, determinou as crenças que eram consideradas oficiais, tentou converter-se em *doutrina reinante* para estabelecer e consolidar suas verdades. Por essa conduta teórico-metodológica, construiu “os estereótipos cognitivos, as ideias recebidas sem exame, as crenças estúpidas não contestadas, os absurdos triunfantes, a rejeição de evidências em nome da evidência, e fez reinar em toda parte os conformismos cognitivos e intelectuais”. (MORIN, 2000, p. 27). Lutou para impor às pessoas a força do sagrado, os dogmas normalizadores e cerceou suas liberdades mais vitais ao instituir os tabus, a moral adequada à conservação do *status* econômico de cada época.

Os paradigmas, cada um a seu modo, criaram o que Morin denomina em seu texto de *imprinting cultural*, isto é, as marcas humanas que nos acompanham desde o nascimento. Na família, ganhamos os primeiros selos culturais. No processo, a escola está orientada para dar continuidade a essa tarefa, em conformidade com os interesses dominantes das sociedades. E estes selos continuam a ser impressos em nós

por toda a nossa vida, muitos deles filtrados por nossas resistências ou mesmo recusados e substituídos por outros. Assumimos as referências da normalidade e passamos a não tolerar tudo aquilo que não se enquadra nessas premissas incorporadas. Nossa conduta social aprendida e apreendida é a de eliminar tudo o que possa contestar as nossas verdades. Por isso, como educadores, não aceitamos, na maioria das vezes, que os educandos pensem diferente do que ensinamos e construam suas próprias respostas para as perguntas que formulamos.

Essa força imperativa de alguns paradigmas, por exemplo, oportunizou aos seres humanos experimentarem algumas das maiores tragédias de sua história, como os conflitos raciais da África do Sul, a loucura ariana do nazismo, as guerras justificadas por xenofobias variadas, os genocídios cimentados na doença da univerdade. Como educadores, temos a responsabilidade de educar para o pensar com liberdade e dar incentivo à curiosidade, para que os educandos redescubram a grandeza do diverso, instaurem a importância das diferenças, incorporem a religação dos saberes e reconheçam que, ainda que divergentes, estes podem ser complementares à compreensão das possíveis divergências.

### 4.2.3 – A noologia: possessão

A educação que se realiza na forma escolarizada pode contribuir para que as crianças e os jovens compreendam como aquilo em que acreditamos e as ideias que criamos não são apenas produtos de nossa mente. São também “seres mentais que têm vida e poder”. (MORIN, 2000, p. 28) e que, por isso, têm a faculdade de nos possuir. Desde a mais remota ancestralidade, por exemplo, está colocada a ideia de **noosfera**. Nesse sentido, os conhecimentos que ensinamos nas escolas não podem negar as concepções míticas, mágicas, intuitivas, lendárias para **afirmar** que há apenas uma concepção que é válida, porque é a detentora da verdade: a científica.

Os conhecimentos que as ciências construíram são fundamentais para que possamos compreender como a humanidade, no processo de sua **hominização** e de sua humanização, conservou e transformou seus saberes. Para cada pessoa e sua cultura está posta a liberdade de refutar ou **conservar consigo** os “seres nascidos do espírito”. (MORIN, 2002, p.

#### Noosfera

A esfera das coisas do espírito, que emerge com a criação dos mitos, das divindades, entre outros, e que conduziu o Homo sapiens e suas relações estabelecidas para se conservar como organismo vivo inteligente e criador de artefatos culturais.

#### Hominização

O processo evolutivo pelo qual a espécie humana se constituiu, tomando as características físicas, fisiológicas e psíquicas que a distinguem dos demais primatas. (Fonte: Dicionário Eletrônico Aurélio)

44), de transformá-los ou negá-los como ideias-força, que podem ganhar vida a partir de suas crenças, da fé que orienta a sua existência e enriquece a sua cultura.

No texto de Morin, a noosfera está em nós, como humanidade, do mesmo modo que nós estamos imersos nela. “Os mitos tomaram forma, consistência e realidade com base nas fantasias formadas por nossos sonhos e nossa” imaginação, mas as ideias também constituíram suas formas, ganharam consistência e realidade pautadas nos símbolos e no modo de pensar da nossa inteligência. Ele afirma ainda, em sua reflexão, que “no alvorecer do terceiro milênio, como os **daimons** dos gregos e, por vezes, como os demônios do Evangelho, nossos demônios ‘idealizados’ arrastam-nos, submergem nossa consciência, tornam-nos inconscientes, ao mesmo tempo em que nos dão a ilusão de ser hiper-conscientes”. (MORIN, 2002, p. 29).

Desse modo, acreditamos que as teorias criadas pelas diversas correntes de opinião e experimentos têm como papel prioritário auxiliar e propor direcionamentos para as *estratégias cognitivas* que são governadas por sujeitos humanos.

#### 4.2.4 - O inesperado...

Todos os dias, o inesperado nos surpreende, mesmo diante de nossa insistência em controlar as realidades. Assentados sobre as supostas certezas de nossas teorias, de nossas ideias, fechamos as portas quando o novo se aproxima. As crianças e os jovens que educamos nas escolas, por sua insurgência cultural, sabem que o “novo brota sem parar”. (MORIN, 2002, p. 30). Mesmo que nossas previsões não se realizem, que não saibamos qual é a face desse inesperado, quando ele se manifesta nos convida a rever nossas concepções afirmadas em nossas teorias.

Isso pode nos conduzir a uma outra abertura epistemológica, para considerar que o efêmero para nós, o não-importante, conforme o nosso ponto de vista, o que permanece nas sombras de nossas luzes, as impermanências de todos os dias, o misterioso com seus sustos provocados e seus silêncios escondidos, os conhecimentos comuns para a nossa ideia de cientificidade, o sensível para a nossa rigidez, o emocional para a

### Refutado

Aquilo que é negado, que não é reconhecido e/ou acolhido pela concepção divergente.

nossa racionalização, o simplório para a nossa suposta erudição, o imediato para a nossa eterna recorrência, o amplo demais para o nosso controle de modelos, enfim, tudo isso e muito mais, compõem o inesperado que a ciência convencional pensa que pode controlar ou que pode ser inteiramente **refutado** por nós no ato de conhecimento. Não obstante, sabemos que é impossível conservar a vida sem as regularidades que se apresentam **através** das formas que são centrais para o processo de ensinar e aprender.

### 4.2.5 - A incerteza do conhecimento

Em qualquer processo educativo é primordial recorrer às interrogações acerca de nossas possibilidades de conhecer. Trazer para a prática pedagógica os questionamentos sobre os conceitos e explicações que produzimos oxigena a arte de ensinar novos saberes e faz das incertezas um pressuposto importante para o pensar. A incerteza é um dos fundamentos do conhecimento complexo, que reconhece o movimento da vida para nos permitir criar hipóteses que podem ser estudadas, problematizadas e transformadas em conhecimentos pertinentes, mas provisórios.

Para Morin (2002, p. 31), é importante a nossa compreensão de que não há um conhecimento que se materialize independente e separado do autoconhecimento, ou uma observação que se concretize sem a presença viva e implicada do observador. A crítica reflexiva exige a nossa autocrítica, na medida em que os processos de reflexão se efetivam de maneira indissociável dos processos de objetivação científica.

*Para saber mais sobre o século XX, sugerimos como leitura complementar o livro de Eric J. Hobsbawn, *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.*

Não podemos esquecer que os erros e as ilusões que compuseram o grande mosaico da história da humanidade causaram sofrimentos desnecessários e desorientaram os princípios de promoção e conservação da vida, especialmente no século XX, considerado por muitos estudiosos um **século genocida**.

Sem perder de vista a importância do local, a era planetária em que adentramos reclama uma educação que possa estar situada *no contexto e no complexo planetário*. Para isso, ainda temos como desafio reformar nossos pensamentos, enquanto pensamos a reforma de nossos afazeres, assumindo que conhecer o mundo, enquanto mundo plural, traduz-se

como uma necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. Nossos problemas são os problemas da Terra, de todos os povos e nações, mesmo com as nossas especificidades. A fome de um só ser humano é uma ameaça permanente à possibilidade que outros têm de alimentarem-se todos os dias; a miséria social, política, econômica, cultural, em qualquer lugar do planeta é uma bomba armada e pronta para explodir contra a abundância de alguns e a insuficiência de outros.

Nesse sentido, a educação escolarizada que os educadores e as educadoras realizam, principalmente nas escolas públicas, expressa que o problema do conhecimento alcança uma dimensão universal, uma responsabilidade de toda a sociedade. É preciso perguntar pela ética e pela auto-ética das informações que permitimos circular e que são de nossas autorias; das relações que instituímos com os educandos, crianças e jovens que se inspiram em nós para se tornarem adultos; dos conteúdos que elegemos para compor uma das atividades mais importantes da prática curricular; dos processos de avaliação que imprimimos aos estudantes e que fomentam o fracasso e a competição entre eles ou o sucesso escolar de todos, porque sabem que aprender é um direito; dos paradigmas que orientam nossa docência e nossas relações de mundo. O ser humano é multidimensional, portanto não pode ser reduzido pelo conhecimento escolar à unidimensionalidade que restringe suas potencialidades e atrofia a sua inteligência criadora.

É a nossa multidimensionalidade que nos permite conceber e agir a partir da nossa condição biológica, psíquica, social, afetiva, cultural e racional. Permite-nos olhar para a sociedade sabendo que ela comporta as dimensões históricas, econômicas, sociológicas, religiosas, entre outras. Nesse contexto, o conhecimento e a vida se encontram, ganham sentidos e significados, fazem-se na feitura do mundo.

## Resumo

Embora não seja fácil admitir, convivemos todos esses séculos com certas prepotências paradigmáticas que resultaram em catástrofes para o planeta e seus organismos vivos. Vimos neste capítulo que cada paradigma é composto de *conceitos-mestre da inteligibilidade*, conforme a promoção e a seleção que se fazem dos mesmos. Assim, as concepções que eles encerram são traduzidas em práticas cotidianas, mediadas de modos variados por suas orientações. Para Morin (2000, p. 25), “o paradigma efetua a seleção e a determinação da conceptualização e das operações lógicas. Designa as categorias fundamentais da inteligibilidade e opera o controle de seu emprego”. Desse modo, cada um de nós conhece, pensa e age de acordo com os paradigmas inscritos culturalmente em nossa história, o que elimina a ideia de que podemos agir com neutralidade diante das situações que para nós se apresentam.

Discutimos também como a nossa atividade profissional produz selos culturais, os chamados *imprintings* culturais. Tais selos forjam as identidades de mestres e aprendizes e, de modo paradoxal, asseguram a estes resistirem ativamente àqueles que são contrários aos princípios que norteiam as suas existências orgânicas, culturais e sociais. Isso evidencia que, como seres humanos, temos a plasticidade de transformar a história e a cultura que forma e com-forma a nossa identidade.

Por isso, a educação que realizamos em nossa profissão evoca o nosso compromisso com a construção da paz, com mundos culturais onde caibam outros mundos. É fundamental concebermos e praticarmos a nossa autonomia intelectual numa relação de interdependência com a vida, em qualquer de suas manifestações.

## 5 Educação e Diversidade

*Neste capítulo, vamos conversar (SUGIRO padronizar a apresentação, temática, para o início dos capítulos.) sobre diferenças, sobre como distintos atributos constituem diversidades, especialmente aqueles que têm expressão no nosso corpo. Para que o diálogo seja criativo e nos desafie a refletir é fundamental que você faça o exercício permanente da autocrítica, acompanhado de uma crítica anunciadora. Pense: por que fomos educados para ver, pensar e agir a partir de referências homogêneas? Por que raramente aprendemos sobre educação e diversidade? Por que sentimos resistência para aceitar as pessoas como elas se apresentam a nós na convivência e, a partir desta aceitação, experimentar diálogos problematizadores sobre modos de vida comunitários? De que maneiras artefatos culturais como a mídia, os textos, os meios de comunicação em geral incutem em nós significações sobre os mundos que habitamos? Que outras perguntas podemos nos fazer sobre educação e diversidade?*

Entre as ansiedades humanas, a que parece mais latente é aquela que deseja tornar o outro *um igual a mim*, uma *cópia* que respire e até sinta de acordo com o meu gosto, que se *comporte* na medida das minhas definições e *caminhe* pela vida com o mesmo ritmo de meus passos. Esta ansiedade nos faz insistir historicamente na pretensão da igualdade, muitas vezes sem aclarar as suas implicações, o que nos caracteriza como humanos diversos. Ou, então, ela nos motiva a exigir o reconhecimento de certas diferenças que nos discriminam e nos rotulam com desqualificações típicas, observadas no ambiente escolar e fora dele: aquele é gordo, por isso não corre na aula de educação física; eis aí um baixinho que quer jogar vôlei; João é um compridão e arruma tudo que está no teto; Maria é feia, não vai namorar; que pena, Ana é surda; coitado do Marcos, ele é cego. Não suportamos lidar com o outro quando características singulares deflagram em nós o desejo de ver nele apenas o que nos agrada, o que conforma as nossas verdades, o que se encaixa em nossos conceitos.



## 5.1 O que podemos nomear como diversidade?

Há uma dinâmica no imaginário social que entrelaça o modo como nos relacionamos conosco e com o outro, que caracteriza o nosso corpo em relação (a?). Essa dinâmica, para ser transformada criticamente, implica ao sujeito se colocar em questão no ato de refletir sobre: como vejo as pessoas? O que falo a respeito de seus corpos? Como a cor de sua pele é descrita por mim? Como a orientação sexual do outro me afeta? O que caracteriza uma pessoa feia ou bonita nas minhas descrições? Quais os padrões de comportamento que exijo do outro? Em que eles se referenciam? Quando reconheço a diversidade como inerente à vida? O que o outro altera em minhas percepções? O outro me faz ver o que não suporto em mim? Meus preconceitos são uma maneira de lutar a favor do apagamento das diferenças? Por que é tão difícil lidar com as ideias divergentes do outro? Quais os rótulos que mais utilizo para descrever as pessoas com quem convivo? Por que insisto na crença de que o outro deve-ser uma extensão do que eu acredito que sou? Essa reflexão se inicia na primeira pessoa do singular para, então, transversalizar os diálogos como os outros, os *meus* e os outros dos outros.



Figura 9. A diversidade e a escola

Skliar e Souza (19, p. 02) destacam que *se o atual milênio trouxe a tranquilizadora ilusão de que o homem poderia ser entendido completamente a partir de certos determinismos (psicológicos, biológicos, econômicos), dos quais poderiam ser derivadas leis de desenvolvimento (do*



*indivíduo, do ser vivo, da sociedade) supostas universais, o início do novo milênio nos interpela justamente a pensar nas porções que tiveram que ser deixadas de fora para que os postulados sobre as igualdades pudessem ser engendrados. Ou seja, vivemos um tempo que nos exige entender a alteridade também a partir da própria alteridade, ao menos para se colocar em permanente crítica os estreitos laços entre o saber – que tecemos sobre o outro – e o tipo de poder que esse saber quer ter sobre ele. O outro, rebelde desde a sua gênese, não se rende às nossas definições porque não se permite modelar com o barro que utilizamos para fundamentar nossas pretensões.*

Fonte: [http://www.virtual.udesc.br/Midiateca/Publicacoes\\_Educacao\\_de\\_Surdos/artigo09.doc](http://www.virtual.udesc.br/Midiateca/Publicacoes_Educacao_de_Surdos/artigo09.doc).

De acordo com o *Dicionário de Filosofia* (1998, p. 291), diversidade significa “toda alteridade, diferença ou dessemelhança”. Diversidade é mais abrangente que esses três termos anteriores “e pode indicar qualquer um deles ou todos juntos”. Alteridade (1998, p. 34) denota “ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro”. Alteridade “é um conceito mais restrito do que diversidade e mais extenso do que diferença”. Diferença (1998, p.276) significa “determinação da alteridade”; ou, para Heidegger, a diferença tem uma dimensão ontológica, “entre o ser e o ente; consiste na transcendência do ser aí, ou seja, no seu confronto com o ser mediante a compreensão deste”. Na compreensão da diferença ultrapassamos a visão homogênea e alcançamos uma visão heterogênea.

Contudo, cada um de nós pode atribuir um sentido plural e alargar a compreensão para diversidades e, com isso, contemplar as diferenças, as alteridades, as singularidades, as subjetividades, as interações, as interculturas, as transculturas, as sombras, as adversidades, as multidimensionalidades vivas, as multiplicidades materiais e simbólicas que engendram modos de ser e de viver em comunidade. Nessa direção, dizem Skliar e Souza (19..., p. 03), “a proposta genealógica de Foucault ganha espaço: tem o propósito de fazer reaparecer as narrativas, as vozes, os saberes desqualificados daqueles sobre os quais se fala (dos negros, dos prisioneiros, dos surdos, dos homossexuais, etc.) a fim de liberá-

los da sujeição das verdades constituídas”. E, ainda, de desmistificar os conceitos pré-formados sobre o outro ou sobre si para enquadrá-lo e enquadrar-se nos lugares já instituídos.

O convite a você é para complexificar o seu olhar acerca das relações e assim pensar o outro a partir dele mesmo, não a partir de você. O convite é para refletir sobre o que consideramos normal, sobre o que se encaixa na ideia de normalidade, sobre o que tratamos de homogeneizar quando olhamos os corpos e os afetos como cultura e não como culturas. Refletir a respeito de quando “o que é dado apresenta-se diante de nós como algo que não só não deve ou não pode ser superado, como também na forma do que está ainda por ser alcançado em sua plenitude, visto que é o desejável”. (LARA, 1998, p. 11). O convite é para que você dê vida à sua inquietude, para que não aceite as explicações como verdadeiras em sentido absoluto, mas como argumentos que podem ser questionados e formulados a partir de outros olhares.

A formação histórica da sociedade brasileira serve como referência para considerarmos o pluralismo que nos constitui, para reconhecermos a diversidade cultural que trama a vida em comunidades. Nosso país é expressão ativa das interculturalidades que se manifestam concretamente no cotidiano, não apenas como um *mosaico de culturas*, mas como lutas por direitos humanos, por justiça social, por liberdade de expressão, por espaços para manifestação de crenças e ritos, por oportunidades para todos. Nosso desafio consiste em acolher as diversidades e transformá-las em práticas pedagógicas que nos eduquem para uma convivência solidária, pautada em interesses coletivos, no respeito mútuo, no cuidado de si e do outro, sem condicionalidades. Diversidades que se materializem em experiências abrangentes, com a consolidação de espaços dialógicos entre as diferentes culturas. Que sejam aceitas como um valor fundante do modo de vida social porque enriquecem o encontro com o outro e contribuem para superar os distanciamentos sexistas, homófobos, xenófobos, de gêneros, geracionais, raciais e étnicos, por exemplo.

Larrosa & Skliar (2001, p. 17-8, grifo nosso) alertam que é necessário estarmos atentos a tudo e a

todos aqueles que querem nos incluir em sua realidade, com pretensões

de ser a única realidade; em seu mundo, com pretensões de ser o único mundo; em sua linguagem, com pretensões de ser a única linguagem; em sua razão, com pretensões de ser a única razão; em sua história, com pretensões de ser a única história; ou em sua humanidade, com pretensões de ser a única humanidade.

Como educadores e educadoras em formação, torna-se relevante a percepção de como a apropriação e a troca entre diferentes culturas acontecem. Esse movimento intercambiante cria, por vezes, a impossibilidade para que possamos insistir na ideia de que há *um lugar social estático e permanente para o tratamento de certo grupo*. Como manifestações culturais, se modificam continuamente, ainda que conservem raízes ancestrais ou mais recentes, o que permite que diferentes grupos coexistam ([Bartolomé, 2008, p.](#) ).

## 5.2 Educação, escola e diversidades

Somos cidadãos e cidadãs de outro tempo histórico, por isso, temos o privilégio de viver em uma sociedade complexa que não se rende às explicações totalizantes, que recusa toda forma de homogeneização, que resiste às imposições científicas de verdades universais. A formação acadêmica que estão realizando precisa promover reflexões que lhes permitam identificar a circulação de ideias, de pessoas, de culturas, de saberes, de rituais, entre outros ritmos presentes nas interrelações, que todos os dias ocupam os cenários nacional e internacional. Grupos se encontram, afirmam lugares diversos, reivindicam reconhecimento nas políticas governamentais, expressam suas singularidades, confrontam conceitos e preconceitos sedimentados nas esferas dominantes, recusam padrões normatizadores, refutam modelos normalizadores, exigem o espaço para expressão individual e coletiva de suas culturas, de suas escolhas e visões de mundo. Essa circulação é feita de guerras, de consensos ativos conquistados, de opressões, de poderes, de paz, de recusa a toda forma de violências, mas está aí, em todos os lugares, nos espaços públicos e privados por onde transitamos. Ela também nos educa para assumirmos posições sobre conhecimentos, modos de explicar as realidades, de conviver com o outro. Cria uma ética e uma estética de

Cf: [http://www.cultura-livre.org.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=178&Itemid=61](http://www.cultura-livre.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=178&Itemid=61) – Palestra do professor argentino Miguel Bartolomé, que abriu os trabalhos do primeiro painel do Seminário Internacional sobre Diversidade Cultural, realizado pelo Ministério da Cultura nos dias 27 a 29 de março de 2008, em Brasília-DF.

*ser-estar* em comunidade.

Essa estética assinala os modos como nos relacionamos com a vida e o viver, a dimensão criativa do processo que evolui em nós na convivência com o outro, alguém que também nos torna o que somos porque evoca em nós o belo, o horrendo, o mágico, o trágico, a doçura, a ferocidade, o limite. Ou seja, ela revela a existência de uma energia mediada pela presença, complementar e oposta no movimento mesmo que nos faz perguntar e silenciar inspirados em Nietzsche: como nos tornamos o que somos? Sujeitos de masculinidades, de feminilidades, de múltiplas sexualidades, perdidos, confusos em suas rotas, ora alternativas, ora conservadoras, mas que fornecem um rumo a trilhar?

Como humanos indefinidos e indefiníveis vagamos por diferentes espaços de aprendizagens, mas nem sempre reconhecemos por onde seguem os nossos passos. Aportamos em alguns deles, como a escola, lugar por excelência de nosso aprendizado sistemático e, mesmo presentes nela e com ela, seguimos descrentes de nós, por vezes cegos pelas verdades formuladas nas práticas pedagógicas a respeito do mundo, do outro, seja ele um estrangeiro ou mesmo um próximo, de perto, a nos revelar, muitas vezes, repulsivamente o que somos. Diante de outro humano, não é raro transferirmos a ele o que não suportamos enxergar em nós porque, assim, parece que viver se torna razoável. Outras vezes, agimos na convivência utilizando máscaras, como a da serenidade, que esconde a indiferença diante da dor do outro, a hipocrisia com que julga o seu semelhante e se exclui de qualquer autocomprometimento.

Mas a estética também comporta narrativas polifônicas que não se reduzem ao sentido das diferenças. São narrativas que desnudam identidades múltiplas, que remetem a uma percepção plural e complexa do outro, mesmo em contextos culturais que persistem em *de-formá-lo* como uma imagem única. É uma estética que, de alguma maneira, argumenta a herança moderna e medieval, paradoxalmente configuradas na escola, ambiente de discursos distintos que percorrem sentidos e veiculam, a um só tempo, o prazer e a flagelação humana em suas íntimas ressonâncias. Onde o antigo se defronta com o atual e este pede passagem para expressar-se como “corpos do presente”, feitos de experiências vivas que traçam marcas identitárias, singulares, comuns, de contrastes

que afrontam para resistir e conformar-se. Onde os textos do cotidiano inquietam e provocam diálogos com o que ainda pode ser.

As diversidades atravessam e permanecem em todos os acontecimentos cotidianos da escola, onde ditam parâmetros reguladores, formulam significações nos conteúdos curriculares, tecem maneiras de ser em relação, organizam grupos por identificações, geram conceitos e preconceitos sobre a vida coletiva, mesclam as informações científicas e tecnológicas, modulam os afetos interpessoais e criam cenários e linguagens onde o outro é narrado em detalhes. Imbricadas nas referências homogêneas, a escola busca ensinar a assimilação da cultura oficial, mas é obrigada a tolerar as diversidades. O nascimento da rede informática mundial quebrou fronteiras e paradigmas, encurtou distâncias e gerou oportunidades para um número significativo de sujeitos, e se alarga cada vez mais na ampliação do acesso e da inclusão digital. Com ela, muitos de nós podem visitar territórios à distância, cursar uma universidade, aprender sobre diferentes culturas, conhecer povos de nações longínquas, enfim, mergulhar em contextos outrora inimagináveis. Na escola, gradativamente ela provoca alternativas pedagógicas e desafia educandos e educadores a olharem o mundo com olhos plurais.

Reconhecer a riqueza contida nas diversidades permite aos jovens, às crianças e aos adultos tornarem-se protagonistas de um mundo novo e isso implica também saber comunicar-se. A comunicação é uma das principais maneiras para se estabelecer a conexão com o outro. Esta se efetiva através de inúmeros recursos: de nossos gestos formais e corriqueiros; de nossas palavras que trazem alentos ou desqualificações; de nossos ensinamentos que encorajam a descoberta de que *sempre há uma razão para viver*, ou que se amedrontam ao enfrentar a labuta social; da arte que emancipa ou que insiste no enquadramento do olhar; do movimento corporal que revela acolhida ou aspereza; da escuta atenciosa ou dispersa; dos meios midiáticos que libertam ou alienam; da liberdade de expressão que potencializa ou reprime a vida de grupo; das relações democráticas ou autoritárias... *Podemos nos elevar sobre nossa ignorância e podemos ser livres! Podemos aprender a voar!* Mas teremos que enfrentar nossas escolhas, pessoais e coletivas, porque elas são expressão do viver social.

É necessário instituir uma comunicação que instaure uma vida

com direitos, que transforme o que for possível no tempo presente, que é também o tempo de realizar. Para que os sujeitos da educação, especialmente crianças e jovens, iniciem um jeito peculiar de comunicação e fortaleçam, desse modo, a conexão fraterna com o outro.

### 5.3 Conviver nas e com as diversidades: um aprendizado essencial

Skliar (2003, p. 20) destaca que é indispensável, para falarmos de mudanças na educação, iniciarmos com um profundo silêncio e uma longa espera, talvez com uma estética não tão delineada e com uma ética um pouco mais desalinhada, “deixar-se vibrar pelo outro mais do que pretender multiculturalizá-lo, abandonar a homodidática para heterorrelacionar-se”. Provocar uma reflexão que tenha ressonâncias para a maioria e que nos permita inovar o nosso olhar sobre o já visto, eis aí um aprendizado essencial para conviver, na escola e fora dela, nas e com as diversidades. E o que podemos voltar para olhar? O que é possível ver com olhos despoluídos dos prévios julgamentos? O que há por detrás dos detalhes? O que não enxergamos naquilo que já conhecemos? Esse percurso está aberto a todos que desejem recomeçar.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar**. Organização e Tradução Paula Yone Strob. Rio de Janeiro: Garmond, 2000.

Para começar vamos refletir sobre a multidimensionalidade que compõe a nossa condição humana, conforme o que nos diz *Morin* (2000, p. 59-60):

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violências e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real; é consciente da morte, mas que não pode crer nela; um ser que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas ideias, mas que duvida dos deuses e critica as ideias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras. E quando, na ruptura de controles racionais, culturais, materiais, há confusão entre o objetivo e o subjetivo, entre o real e o imaginário, quando há hegemonia de ilusões, excesso desencadeado, então o Homo demens submete o Homo sapiens e subordina a inteligência racional a serviço de seus monstros.

Como humanos em formação, como educadores de outros e de nós mesmos, do que somos capazes na convivência? O que há além das violências que ordenam as tolerâncias diante das diferenças? Quais as maneiras que podemos utilizar para conviver com ética com o outro? Como transformar o respeito mútuo num valor pedagógico que se aprende na escola, na convivência social? Como agir com o outro exclusivamente com atitudes que queremos para nós? Nossa inteligência é convidada a formular e realizar preceitos que transbordem a ordem instituída e a escola tem um papel peculiar nesse processo, na medida em que pode confrontar as diversidades com relação às disparidades existentes e predominantes nos modelos de avaliação, nas formas de comunicação, no exercício da autoridade pedagógica, no reconhecimento dos ritmos singulares que fazem de cada um único.

## Resumo

Neste capítulo, falamos de educação e diversidade, uma temática relevante hoje mais do que antes, dadas as conquistas sociais de grupos historicamente reduzidos à condição de minorias. Abordamos a importância de um olhar plural sobre o mundo em que vivemos, para que possamos perceber os sujeitos imersos em diferentes realidades, sujeitos que se fazem das e nas culturas que criam, que assimilam (?) das e nas relações com que interagem. Se acolhermos as explicações apresentadas nesse capítulo, então, seremos convidados a pensar que os humanos compartilham processos de múltiplas dimensões: biológicas, afetivas, linguísticas, materiais, simbólicas, interpretativas, artísticas, políticas, imaginárias, econômicas, culturais, históricas, entre outras. Ou seja, que são sujeitos multidimensionais, inseridos em realidades complexas, o que exige dos educadores e coordenadores de grupos “abertura, dialogicidade de processos” ([MORAES e VALENTE, 2008, p. 77](#)) para lidar com as mudanças, para se ver co-implicados nestas mudanças tecidas por encontros intersubjetivos, onde cabem as incertezas, os acasos e inesperados que animam a vida.

MORAES, Maria Cândida e VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.





## 6 Educação do Campo

*Neste capítulo, temos como objetivo estudar a escola do campo, evidenciando que o contexto no qual o estabelecimento de ensino se situa traz para ele imperativos tanto no que diz respeito à Cultura Escolar como à Cultura da Escola.*

A educação escolar para os sujeitos do campo, no Brasil, foi descontínua e desordenada, sem uma legislação que implicasse a sua organização. A escolarização era restrita à elite, que contratava preceptores estrangeiros, professores para as primeiras letras. Nem mesmo o advento da republica modificou esse quadro. A educação no campo somente passa ser preocupação para o Estado Brasileiro em decorrência dos movimentos migratórios internos nos anos de 1910/1920. (LEITE, 1999).

A escola do campo passa então a ser temática de debates acadêmicos e políticos, com discursos que tinham (e ainda têm, hoje) como pressuposição a contenção da forte migração interna, com a fixação do homem no campo. Para tanto, se advogou uma escola integrada às condições regionais, uma escola com “mentalidade agrícola”, conforme Sud Mennucci, pioneiro do ruralismo brasileiro, que defendia a separação do ensino ministrados nas escolas do meio rural, da cidade e da zona litorânea (MENUCCI, 1932 *apud* MONARCHA, 2007). Esse movimento ficou conhecido como Ruralismo Pedagógico e, de 1920 a 1930, implementou programas de extensão rural e currículos especiais para as escolas rurais, com o objetivo de arrefecer o esvaziamento populacional das zonas rurais e evitar problemas sociais nas cidades.

No Estado Novo (1930/1945) a escola rural é objeto de atenção, em 1937, com a criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o objetivo de expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais. Sublinha Eni M. Maia (1982 *apud* LEITE, 1999, p. 30) que “a grande ‘missão’ do professor rural seria a de demonstrar as ‘excelências’ da vida do campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos be-

nefícios da civilização urbana”. O campo era apresentado como pleno de virtudes, com loas à vida roceira em relação às cidades, apresentadas como lugar de indigências. No contexto do Estado Novo foram criadas as Leis Orgânicas do Ensino Primário, Ensino Agrícola e Ensino Normal, este último dicotomizado em Normal Regional (ginasial) e o Ensino Normal (médio), o primeiro voltado para a formação de professores para as escolas rurais (SCHNEIDER, 2008, p.).

Na redemocratização da sociedade brasileira, com o fim do Estado Novo, a educação para os povos do campo se manteve por meio dos projetos da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), que tinha como objetivo o desenvolvimento das regiões campestres, com a criação de programas de extensão e de Centros de Treinamento para professores (que repassavam as informações técnicas para os campestinos). O objetivo de conter a migração rural-urbana se mantinha, agora com a perspectiva de desenvolvimento econômico das comunidades rurais. Com esse mesmo objetivo, em 1950, aconteceu a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Em que pese o esforço empregado pelo CBAR e CNER, os anos 50 foram palco de migração que se intensificou na década de 1960, com grande êxodo rural (CALAZANS, 1981, p.). Fundadas na crença de que a educação pudesse apontar soluções para problemas sociais, estas iniciativas acentuaram ainda mais o isolamento das populações rurais, através da proposta de educação regionalizada. Os programas eram modelos prontos, concebidos burocraticamente como os mais corretos e se pautavam em metodologias padronizadas para enquadrar o homem no campo, em projetos formais rígidos e repetitivos, desconsiderando seus valores, heterogeneidade e experiências educacionais bem sucedidas.



Figura 10: Escola do Campo

A LDBEN 4.024/61 deixou a estruturação das escolas rurais a cargo das administrações municipais que, desprovidos de recursos humanos e financeiros, quase nada fizeram. Proviam as comunidades de professores primários, quando estas se organizavam e estruturavam salas de aula, a maioria delas salas de visitas de uma casa, cedida pelo morador para as aulas. Esta lei manteve a dicotomia na formação de professores para o campo (normal regional em nível ginásial) e para a cidade (Ensino Normal, em nível médio), evidenciando uma compreensão de que ao homem do campo não havia necessidade de um professor com preparo pedagógico para o ensino. Afinal, para plantar não é necessário saber ler e escrever com fluência e tampouco ser proficiente nas ciências e na matemática.

## 6.1 Da Escola Rural à Escola do Campo

A Lei de Diretrizes e Bases nº. 5.692/71 abre espaço à escola do campo ao falar das peculiaridades regionais (microeconomias). Contudo, sublinha Leite (1999, p. 47), “não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais nem mesmo cogitou possíveis direcionamentos para uma política educacional desti-

nada, exclusivamente, aos grupos campestinos”. Os princípios de descentralização postos em prática desencadeiam em definitivo o processo de municipalização da escola do campo.

A LDBEN 9.394/96 desvincula a escola rural da urbana, no que diz respeito aos meios e ao desempenho, ao exigir da primeira um planejamento interligado à vida rural. Indica a necessidade de adaptações para a adequação do ensino às peculiaridades da vida rural e de cada região, respeitando os calendários, os ritmos e as práticas sociais dos grupos aos quais pertencem as crianças, sem, contudo, garantir as condições básicas necessárias para a organização da vida nas comunidades rurais, o que inclui assistência técnica, professores habilitados, escolas em boas condições de funcionamento, etc.

Um problema enfrentado no meio rural é o do fechamento, com o processo de nucleação de escolas rurais que visa a racionalizar a estrutura e a organização das pequenas escolas em comunidades que contam com um reduzido número de crianças em idade escolar e diminuir o número de classes multisseriadas, orientando-se pelo Plano Nacional de Educação (Projeto de lei 4.173/98). A nucleação traz implicações para a organização e funcionamento das escolas e o **Transporte Escolar** é uma dessas questões, que tem consequência em outras. O FUNDEB, atendendo à política de racionalização da rede escolar, facilita a aquisição de veículos para o transporte escolar de educandos do campo para as escolas nucleadas. O distanciamento entre a escola e as localidades rurais e a sede urbana do município implica a formação de sujeitos desterritorializados, ou seja, em processo de perda de memória cultural e afetiva do espaço que habitam. A escola, por sua vez, passa a receber educandos cansados, com pouco tempo para o lazer e o estudo, cuja frequência à escola está ao sabor das condições climáticas, da manutenção das estradas e dos ônibus escolares. A concepção de rede escolar única, com escolas situadas no campo não prevê esse tipo de questões e frequentemente considera a ausência como falta corriqueira, podendo implicar em perdas para o educando – de conteúdo e aligeiramento da formação, chegando à evasão escolar.

Também traz empecilhos à democratização da gestão administrativa e pedagógica do espaço escolar. As escolas nucleadas raramente têm

as famílias oriundas do campo presentes na escola, reuniões de pais e reuniões colegiadas, como a APP e os Conselhos Escolares, acontecem, quase sempre, sem a presença delas. Desse modo, o projeto político-pedagógico em ação na escola não contempla as necessidades, contribuições e os projetos desse segmento da comunidade escolar. O currículo da Escola no campo, ao não incorporar as especificidades oriundas da história e dos saberes locais, evocados como folclore e crendices populares, desconsidera saberes tradicionais para a produção da existência material e imaterial do lugar, contribuindo para o processo de desterritorialização dos educandos do campo e para o esvaziamento populacional e envelhecimento dos habitantes dos territórios rurais.

Mesmo com a expansão quantitativa da educação no campo, desde a década de 20, esta se mantém precária, não conseguindo garantir escolaridade mínima fundamental ao camponês. Neste espaço, é grande o número de professores que não completaram seus estudos primários ou secundários, o que gera problemas de evasão e repetência, agravando *os índices de analfabetismo*. A falta de equipamentos sociais, como livrarias, bibliotecas, cinemas, videotecas, lugar para a prática de esportes e lazer implica um distanciamento da cultura legitimada expressa nos conteúdos escolares e dificulta a aprendizagem do educando do campo.

De outra parte, o imaginário popular sobre as populações do campo não acompanharam as transformações ecoambientais das áreas rurais. Permanece a imagem do campesino atrelada ao personagem Jeca Tatu, criado por Monteiro Lobato, em 1914, que relacionava o homem do campo a uma espécie seminômade, inadaptável à civilização, que vive às margens dela. Imagem corroborada pela sociologia brasileira que, nas décadas de 60 e 70, implicavam a frágil organização sindical à presença rural no então emergente proletariado brasileiro (RICCI, 1999). A ideia de atraso e de homem culturalmente atrasado se alia a uma imagem bucólica do mundo rural que exalta a ingenuidade e a rusticidade do campônio em relação à degradação moral do cidadão.

O movimento nacional desencadeado para a construção de uma escola do campo, vinculada ao processo de construção de um projeto popular para o Brasil, vem reorientando significativamente a teoria e a prática no campo da educação rural. Nesta direção, foram realizadas

*Segundo dados do IBGE, de 1995, 32,7% da população do meio rural no Brasil que tem acima de 15 anos é analfabeta, o que corresponde a 11 milhões de pessoas.*

*Organizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), pela UNICEF e UNESCO*

*Campo entendido não só como um espaço de produção agrícola, mas como um espaço de produção de vida, de relações sociais, de cultura, de relação com a natureza.*

diversas conferências estaduais e nacionais, sendo a primeira *conferência nacional “Por uma Educação Básica do Campo” realizada em 1998*. Esta, ao reafirmar a legitimidade da luta por políticas públicas e projeto educativo específicos para os sujeitos que vivem e trabalham no campo, estabelece nova referência para o debate e a mobilização popular: *Educação do Campo* e não mais educação rural.

A partir de então, a educação do campo foi incorporada à agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais do campo, com o envolvimento de diferentes entidades e órgãos públicos. Na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ocorrida em Luziânia (GO), em 2004, o conjunto de promotores e apoiadores foi ampliado com a participação de representantes de movimentos sociais, sindicais e outras organizações sociais do campo e da educação, de universidades, de ONGs e de Centros Familiares de Formação por Alternância, de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública. A II Conferência teve como principal agenda o debate sobre a efetivação de uma política pública permanente para a Educação do Campo, fundada nos seguintes objetivos:

1. Universalização do acesso à Educação Básica de qualidade social da população brasileira que trabalha e vive no e do campo.
2. Ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior.
3. Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo.
4. Formação de profissionais para o trabalho no campo.
5. Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos. (Uma Política de Educação no Campo, 2004, Anexo II).

O empenho do conjunto das organizações do campo gerou como conquista, no âmbito das políticas públicas, a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação),

a qual vem agregar “educação de qualidade social para todos os povos que vivem no campo, com identidades diversas, tais como, Pequenos Agricultores, Sem Terra, Povos da Floresta, Pescadores, Quilombolas, Ribeirinhos, Extrativistas, Assalariados Rurais”. (CNE\CEB nº 1, p.2). Contemplando, assim, a enorme diversidade que se encontra no meio rural para, como afirma Molina (2004, p.10), “pensar o campo em toda sua complexidade”.

#### As diretrizes definem a identidade da escola do campo

pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País. (CNE/CEB Nº 1, p. 37).

O artigo 6º determina que o Poder Público proporcione Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais e garanta condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.

A defesa de uma educação do campo tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras do campo que têm resistido para continuar produzindo sua vida e, especialmente, o reconhecimento de que esta realidade precisa ser alterada, tendo em vista a crescente pobreza, o desemprego, as grandes desigualdades sociais e as dificuldades de acesso às políticas públicas (saúde, educação, transporte, infra-estrutura, etc.). Portanto, pensar um projeto de educação do campo pressupõe a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais e culturais.

Marcando um movimento em prol de uma escola do e no campo, algumas experiências de organização das práticas pedagógica da escola do campo têm tido visibilidade:

1. A escola itinerante.
2. A pedagogia da alternância.



3. A revitalização das escolas multisseriadas.
4. Programa de Educação Integral e Escola de Tempo Integral do Campo.

### 6.2 Desafios e perspectivas para a escola do campo

1. Resignificação do espaço escolar como centro dinamizador do resgate da cultura local, com o empoderamento dos povos do campo, como sujeitos sociais que têm contribuição efetiva no processo de humanização da sociedade – os gestos, os saberes, as memórias, as experiências, os conflitos e os diálogos de sujeitos que criam e recriam culturas.
2. Valorização das dimensões da vida comunitária, associando-as às práticas educacionais que remetem às situações de trabalho, convivência, transcendência; a dimensão do coletivo, do fazer/aprender junto; do saber compartilhado, através de trocas afetivas, simbólicas e materiais. (BRANDÃO, 1986, p.). Ou seja, um projeto educativo, curricular, colado aos processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento, vinculado às matrizes culturais ou raízes culturais presentes no cotidiano de homens e mulheres que vivem no campo. (ARROYO, 2009, p.).
3. Reconhecimento e ampliação do repertório artístico cultural dos povos do campo. A valorização da cultura dos homens e mulheres do campo implica o reconhecimento das culturas que lhes são próprias – a música, o canto, a dança, os artefatos (bordados, cestaria, trabalhos com barro, madeira e outros materiais oriundos da relação deles com a natureza). A formação integral inclui o fortalecimento dessas manifestações. Contudo, envolve também a ampliação desses repertórios/saberes, num intercâmbio com expressões artísticas culturais de outros povos, originárias e contemporâneas.
4. Promoção da sustentabilidade e da qualidade de vida dos povos do campo, por meio da busca de um equilíbrio dinâmico



entre fatores sociais, culturais, econômicos e a necessidade de proteção do ecoambiente. Ou seja, do patrimônio natural e das identidades culturais, do qual o entendimento deve ser de que a preservação das culturas e da biodiversidade é, a um só tempo, segurança de qualidade de vida para as gerações futuras e potencial forte (fonte) de recursos econômicos. Nesse sentido, a escola tem como uma de suas finalidades o fortalecimento do desenvolvimento do patrimônio e da cultura, entendendo que estes não existem apenas nos grandes centros urbanos, bem como não olhar o espaço rural apenas em função da produção de alimentos, mas, também, pela grande responsabilidade de manter a história do próprio planeta, considerando sua sustentabilidade pela preservação das águas, das matas nativas e das histórias que determinaram ao longo dos anos as matrizes culturais, educacionais e ambientais de construção dos espaços rurais e urbanos.

5. Valorização da relação campo/cidade/campo como espaços interdependentes. Entendendo que a formação de redes entre campo e cidade é imprescindível na busca de caminhos direcionados ao ideal de um desenvolvimento de sustentabilidade participativo.
6. Redimensionamento do currículo mediante a contextualização sócio-cultural dos componentes curriculares (currículo integrado).

## Resumo

Neste capítulo, vimos que a educação no campo, no Brasil, passou a ter legislação própria a partir dos anos de 1910/1920, com o movimento que ficou conhecido como Ruralismo Pedagógico, que, de 1920 a 1930, implementou programas de extensão rural e currículos especiais para as escolas rurais, com o objetivo de arrefecer o esvaziamento populacional das zonas rurais e evitar problemas sociais nas cidades.

A contenção dos processos migratórios continuou a ser a diretriz da educação para os povos do campo nas legislações vindouras. As escolas rurais estavam a cargo das administrações municipais que quase nada faziam, em vista dos poucos recursos humanos e financeiros.

Com a LDBEN 9.394/96, a escola rural é desvinculada da urbana, ao se exigir da primeira um planejamento interligado às peculiaridades da vida rural e de cada região, respeitando os calendários, os ritmos e as práticas sociais dos camponeses. No entanto, isso não garante as condições básicas necessárias para a organização da escola nas comunidades rurais, pelo contrário, como ocorre com o Plano Nacional de Educação (Projeto de lei 4.173/98) e o FUNDEB, que orienta e facilita uma política da racionalização da rede escolar com o Transporte Escolar que traz como principal consequência o fechamento das escolas do campo, com implicações para a organização e funcionamento das escolas.

Em vista destas questões, a educação do campo foi incorporada à agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais do campo, com o envolvimento de diferentes entidades e órgãos públicos. A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ocorrida em Luziânia (GO), em 2004, teve como principal agenda o debate sobre a efetivação de uma política pública permanente para a Educação do Campo, que resultou na aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação).

## 7 Os sujeitos que produzem o cotidiano da escola

*A proposta deste capítulo é apresentar os atores que, no cotidiano escolar, dão significado ao trabalho pedagógico e produzem a cultura das escolas. Tem também como objetivo trazer elementos cujo conhecimento contribua para ampliar a compreensão desses atores como sujeitos históricos, frutos de relações vividas em diferentes contextos sociais e culturais.*

Em primeiro lugar, apresentamos considerações sobre os educadores e sobre os educandos, sujeitos primeiros na constituição da escola: um não se justifica sem o outro, são faces de uma mesma unidade – a escola. Não existe educando sem educador e vice-versa. Sem eles, a escola da forma como a concebemos não existiria. Toda a organização pedagógica e administrativa da escola deve estar voltada para eles e para as relações que estabelecem no processo de ensinar e aprender. Outros sujeitos com suas especificidades contribuem para que o ensinar e o aprender aconteçam: a direção, a equipe pedagógica, os funcionários técnicos e de serviços gerais, além das famílias.

### 7.1 Os educadores

*Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.*

Paulo Freire

No Brasil, ainda é precária a sistematização de indicadores sobre formação de professores. Os censos escolares, em geral, são realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que é vinculado ao Ministério da Educação – MEC. Outras instituições também pesquisam as demandas por formação docente, tais como: o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), a Associação Nacional para a Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE). Conforme o INEP, em 2003 (PROFESSORA, FICARÃO ESSES MESMOS DADOS??) foi registrado um total de 2,4 milhões de

funções docentes nos níveis de ensino que compreendem a Educação Básica. Esses professores atendem a um total de 50,6 milhões de alunos matriculados nesses níveis de Ensino. No Ensino Médio, onde o professor Licenciado em Física vai atuar, são 468.310 docentes no Brasil e 75.512 professores na Região Sul. Pesquisados em outras fontes estes indicadores podem apresentar diferentes índices. Esse mesmo instituto sublinha que:

- a docência na Educação Básica é majoritariamente feminina;
- é muito pequeno o número de professores que participaram de formação continuada;
- os professores das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio assumem jornada de trabalho semanal acima de 30 horas;
- média salarial no país para esses níveis de ensino é considerada baixa;
- o número de alunos por turmas, no início do período letivo, é elevado, com uma variação entre 30 alunos para as turmas de 5ª a 8ª séries e 40 alunos nas turmas de Ensino Médio. Com a evasão, esse número vai se reduzindo ao longo do ano;
- os professores da rede pública atuam em escolas que não possuem uma estrutura adequada de equipamentos como laboratórios de ciências e de informática, bibliotecas, entre outros.

A falta de formação inicial e continuada e a precariedade das condições de trabalho comprometem o trabalho docente e se refletem no baixo índice de aproveitamento dos alunos. A essa composição de fatores agregam-se os significados que são atribuídos aos docentes e as consequências desse quadro na identidade profissional.

### 7.1.1 - O magistério como vocação?

Os registros sobre o magistério até próximo dos anos de 1960 revestem o trabalho docente com as características do ministério sacerdotal e, ao mesmo tempo, estreitamente vinculado à mística feminina,

tornando a escola um templo ou um lar e a professora uma missionária e uma mãe espiritual para os alunos. Essa forma de se ver a docência pode ter duas fontes de explicação:

1. No Brasil, os primeiros educadores, e por 200 anos (1549/1759) praticamente os únicos, foram os padres jesuítas, cujo trabalho missionário incluía o “salvamento das almas”. O magistério tem sua origem no sacerdócio, vem daí a identificação dos mestres com a ideia de missão, vocação e sacrifício, até hoje impregnada no imaginário da sociedade e dos próprios docentes.
2. A expansão da escolarização no Brasil se deu para atender ao processo de industrialização e urbanização pelo qual o país passava no início do século XX. O discurso, quer dos políticos, quer dos próprios educadores, ao se referir à escola, comparava-a a uma “grande casa”, a uma “grande família” ou a um templo, e referia-se à professora como a mãe, a missionária, um ser muito especial com “vocação”, abnegação e paciência. Os conhecimentos profissionais estavam submetidos à conduta moral da professora, visto que sua função, além da transmissão de destrezas e conhecimentos, se vinculava à educação de atitudes em relação à sociedade e à família, incluindo a formação de hábitos de conduta individual e social. De certa maneira, era interessante para o Estado que se mantivesse o caráter “religioso e catequizador” da nascente escola pública de massas. Os trabalhadores oriundos do meio rural necessitavam de uma educação de hábitos e atitudes compatíveis com o rigor e a disciplina da indústria e da vida na cidade. Fazia-se nascente o propósito de “civilizar” o “bárbaro” colonizado, para que ele se adequasse às exigências da incipiente modernidade brasileira, conforme Sérgio Buarque de Holanda retrata no livro *Raízes do Brasil*. (Cia. das Letras, 1995).

### 7.1.2 – Proletarização e (des)qualificação do trabalho docente

De acordo com Louro (1997), com o processo de urbanização e industrialização do país, ao longo do século XIX e início do século XX, ocorreu uma grande concentração de escolas com estruturas cada vez mais complexas, que necessitavam de um número maior de profes-

res. Estes passaram a configurar-se como uma categoria social assalariada, submetida a um processo de desvalorização profissional, de perda de prestígio social e de condições salariais e de trabalho cada vez mais precárias. A necessidade de trabalhadores qualificados permitiu que as mulheres ingressassem nas salas de aula, inicialmente como alunas e, pouco a pouco, em princípios do século XX, passassem a ter predomínio como docentes, principalmente para a educação da infância.

Em 1921, 70% do total de funcionários encarregados do ensino eram do sexo feminino; esse contingente foi aumentando ao longo das décadas seguintes: em 1935, sobe para 87,5% ; em 1940, passa para 90,4%; em 1948, 93,3%; em 1957, 93,1%; em 1964, 93,4%; e em 1980, as mulheres passam a ser maioria absoluta nesse mesmo nível de ensino: 96,2% (CARDOSO, 1991, p.).

Nas séries finais do Ensino Fundamental, 5ª a 8ª série, os dados de 1980 indicam uma presença expressiva de mulheres: 88,7%. Dados mais atuais, trazidos por Codo (1999), com base em pesquisa efetivada junto a 50 mil professores de todo o país, indicam que, em 1997, os homens compunham 17,6% do corpo docente do Ensino Fundamental e Médio. Esses indicadores apontam que a presença masculina se dá em maior número no Ensino Médio, com 39,2%, e nas séries finais do Ensino Fundamental, com 19,4%. A Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental são majoritariamente ocupadas por mulheres (97,4%). No ensino das ciências da natureza, mais especificamente no ensino de Física, essa composição é mais equilibrada.

Essa expressiva presença da mulher no magistério tem explicações diversas, dentre as quais destacamos:

1. O fato de o magistério ser, até a década de 30, uma das únicas formas de profissionalização da mulher, em virtude da imagem de única ocupação respeitável para este sexo fora do lar.
2. A atribuição ao magistério de características particulares da mulher, caracterizando-o como um prolongamento profissionalizado dos papéis maternos.

3. O magistério constitui, para as mulheres, uma escolha possível, uma vez que possibilita certa flexibilidade nos horários e ritmo de trabalho, permitindo a conciliação dos papéis de dona de casa e profissional, o que pode justificar os baixos salários e a consequente desvalorização social da ocupação profissional.

A feminização do magistério tem sido apontada como responsável pela desvalorização do trabalho docente (APPLE, 1987, 1988, 1991, 1995; BRUSCHINE; AMADO, 1988; LOURO, 1997). Para esses autores, as características atribuídas à subjetividade feminina de submissão e dependência, como também aquelas relacionadas à afetividade e ao aprendizado tácito para as funções da maternidade, são obstáculos à participação nas decisões que afetam seu trabalho e sua carreira profissional. Por isso, as lutas empreendidas pelas professoras para alcançar melhores condições de trabalho resultam, quase sempre, em poucas conquistas, uma vez que elas não são respeitadas e reconhecidas como trabalhadoras pelos dirigentes, em sua maioria do sexo masculino. Para Apple (1995), esta é uma das razões pelas quais as mulheres professoras estão mais sujeitas à proletarização do que os homens.



Figura 11. Feminização do trabalho docente.



Não há como negar uma crescente desvalorização e uma agravante crise do magistério, ambas relacionadas aos baixos salários, a condições de trabalho precárias e a certa perda de autonomia. Entretanto, as pesquisas sobre os educadores brasileiros vêm discutindo e se contrapondo à tese de proletarização do trabalho docente. Elas indicam que os professores e as professoras ocupam uma posição socioeconômica que os aproxima das camadas médias, seja pela mobilidade educacional alcançada em relação à família de origem em que predomina o nível de escolaridade elementar e o exercício de ocupações manuais, seja pela renda obtida no magistério. Indicam, também, que a perda de controle sobre o seu trabalho é relativa e, mesmo que o livro didático seja largamente utilizado, o professor pode trazer outros conteúdos no seu planejamento. Aliás, o planejamento da aula pelo professor é uma atividade imprescindível para o exercício da docência.

### 7.1.3 - Profissionalização e valorização do trabalho docente

O registro de “profissão” comumente identifica um grupo com um **saber** especializado, adquirido através de uma formação de longa duração, competente, especializado e dedicado, que corresponde à confiança pública, configurando um grupo com privilégio e elevado *status* social. A autonomia frente às atividades que desenvolve, o conhecimento especializado, o controle sobre a remuneração, bem como a ética altruísta do trabalho são as características utilizadas para definir um profissional. No caso do magistério, alguns autores indicam que a profissionalização do professor se constitui numa modalidade de valorização da docência, embora ainda não disponha das mesmas características acima elencadas.

É importante salientar, entretanto, que a docência é constituída por especificidades que a distinguem de outras atividades, o que a diferencia de outras profissões clássicas, como a medicina e a advocacia, por exemplo. Ela demanda um “profissionalismo especial” (COSTA, 1995), animado por uma perspectiva social de maior democracia, que inclu



tanto os interesses dos educadores quanto aqueles que dizem respeito aos direitos das famílias e da comunidade, abarcando objetivos de igualdade e tolerância na diversidade dos educandos e de seus familiares.

Para aprofundar, sugerimos as leituras destes autores: Mariano Enguita, “A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização”; Michel Apple, “Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo”; e Antonio Nóvoa, “Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente”. Todos esses textos estão disponíveis na Revista **TEORIA & EDUCAÇÃO**, Porto Alegre, n 4, 1991. “Dossiê: Trabalho docente”

#### 7.1.4 - Docência e gênero

Gostar de ensinar e realizar-se num trabalho cuja maior recompensa se dá no terreno da afetividade foram, durante certo tempo, nos estudos sobre o trabalho docente, dados como não importantes ou analisados como elementos de proletarização do trabalho de ensinar. Não aparece em tais estudos a preocupação em investigar como a dinâmica da feminização se efetiva no contexto do trabalho escolar e no sistema de ensino, como também nos significados atribuídos à docência pelos educadores.

Não há como discutir a atividade docente sem levar em consideração que ela é exercida majoritariamente pelas mulheres. Esse fato traz para a ocupação um conteúdo de gênero, isto é, o magistério, independentemente de ser exercido por homens ou mulheres, é uma ocupação feminina, que demanda uma ética do cuidado para que a relação entre o educando e o educador se consolide como dimensão pedagógica. É necessário, portanto, que reflitamos sobre esta ideia para que possamos trazer para a nossa formação como docentes as habilidades e saberes que atravessam as situações de cuidado para ensinar e aprender.

*As significações que professores e professoras atribuem ao modo de se relacionarem entre si, com os alunos e com os outros atores do cotidiano escolar estarão sempre entrelaçadas às questões de gênero, isto é, aos aspectos das “masculinidades” e das “feminilidades”, atuando no e sobre o espaço escolar.*



Figura 12. Professor com aluno

Historicamente, atribui-se à presença maciça de mulheres no magistério a condição de feminização do trabalho docente. Muitas professoras ingressaram no magistério obrigadas por seus pais, que consideravam-no uma profissão respeitável e a escola como uma extensão dos afazeres domésticos tradicionalmente conferidos às mulheres, como o cuidado dos filhos, da casa, do marido. Nós queremos, neste texto, contradizer essa perspectiva que atribui exclusividade do cuidado às professoras. Consideramos que o cuidado é uma conduta relacional que assegura a experiência de reconhecimento da legitimidade dos sujeitos nos espaços de convivência. Nessa perspectiva, o cuidado está relacionado com a capacidade de escuta, com a sensibilidade para acolher as demandas dos estudantes e seus familiares, com a valorização de suas experiências culturais, com o respeito aos seus saberes e crenças, com o diálogo contínuo na relação educador/educando. Pesquisas mostram que atitudes atribuídas ao universo da feminilidade e utilizadas para enfrentar as situações em sala de aula promovem um melhor relacionamento entre educandos e educadores, o que tem efeito qualitativo na aprendizagem bem como na satisfação com o trabalho (CARVALHO, 1999, p.).

### 7.1.5 - Uma atividade relacional

As relações sociais e afetivas são exigências fundamentais do trabalho docente, em primeiro lugar, porque a escola ocupa a posição central

de uma rede capilarizada de relações das quais depende a qualidade do trabalho. Em segundo, porque o resultado do trabalho docente é produto da ação coletiva de vários professores. Cada professor em sua disciplina precisa do outro (educando ou colega) que, por sua vez, também precisa deste.

Portanto, para alcançar os resultados desejados, a docência demanda uma rede social composta por todos os atores do cotidiano escolar, mais especificamente educandos, equipe pedagógica, comunidade e gestores.

O próprio trabalho do educador com a sua turma de aprendizes, para ser desenvolvido a contento, precisa estar conectado a essa rede de relações que configura a cultura da escola.

### 7.1.6 - O lugar da afetividade na identidade profissional docente

A afetividade não é apenas a expressão de um sentimento individual ou uma forma sutil de comunicação, mas também a manifestação de mensagens relacionais. ( R. Toro)

De acordo com Codo & Gazzotti (1999), todo trabalho envolve algum investimento afetivo por parte do trabalhador, seja na relação que estabelece com outros, seja no prazer que retira do trabalho bem feito. A especificidade do trabalho docente, em analogia às outras ocupações, está no fato de a relação afetiva ser pré-requisito, condição obrigatória, para que o trabalho se concretize e seus objetivos sejam alcançados. A afetividade é o grande catalisador para o sucesso da atividade do professor. É parte das competências do mestre conquistar o interesse e a atenção dos estudantes para o conhecimento que ele quer/deve abordar. Gostar, manifestar afeto, estima, carinho, sensibilidade é, para os docentes, homens ou mulheres, condição **sine qua non** para o trabalho que desenvolvem junto aos educandos. Vejamos alguns relatos extraídos de entrevistas com professores de 5ª a 8ª série da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - SC:

“Se eu não gostar do aluno, eu não vou conseguir ensinar-lhe algo.”  
(Professora de Matemática)

#### Sine qua non

Condição indispensável à realização de uma atividade.

“Eu não conseguiria trabalhar com alunos que não gostassem de mim. Não me sentiria à vontade. Eu acho que, à medida que sou amigo deles, abre-se um canal para eles estarem procurando, conversando sobre a matéria. Eu acho o máximo um aluno que vem quando estou terminando a aula, vem um cara puxando papo lá sobre os gregos antigos, um filme que ele viu, uma história que ele leu.” (Professor de História)

A afetividade na relação educador-educando não dilui o compromisso que o primeiro tem com a transmissão dos conteúdos escolares, tampouco deve ser uma atitude paternalista, alienada e mascaradora das condições de miserabilidade em que vive a maioria das crianças e jovens que frequentam as escolas públicas. Demonstrar afeto é, antes de tudo, um ato pedagógico inegável e de importância decisiva para o estabelecimento de vínculos entre os sujeitos da escola. Não obstante, a afetividade é uma conduta relacional, de mútua implicação para os sujeitos em convivência; por isso, as desqualificações que adornam esta convivência também evidenciam um padrão de afetividade que, ao contrário das características anteriores, dificulta o entrosamento entre educador e educando.

### 7.1.7 Absenteísmo: crise de identidade ou síndrome *Burnout*?

Nas escolas, um dos maiores problemas enfrentados hoje na organização de seu cotidiano é a constante e alarmante falta dos professores ao trabalho. Os professores faltam e faltam muito! Como explicar esse fato? Podemos dizer que na rede pública de ensino há uma “cultura de absenteísmo” construída pelo estilo como se convencionou a relação entre esta profissão e o seu valor social. Uma das decorrências dessa convenção refere-se ao processo de adoecimento crescente dos educadores, especialmente das mulheres, imbuídas da dupla jornada de afazeres. Submetidos a condições empobrecidas de trabalho e ultrajados em sua auto-imagem profissional, os professores, em geral, adoecem. Outra decorrência é a associação entre a miséria material e cultural, que desencadeia atitudes de desesperança profissional e medo das mudanças.

Osny Batista (2005), com base em dados extraídos dos relatórios da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, traz um quadro-síntese das doenças recorrentes entre os docentes, das manifestações

mais visíveis e do número de afastamentos para tratamento de saúde e de readaptações nos anos de 2003 e 2004:

Doenças recorrentes	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Depressão</li> <li>2. Stress</li> <li>3. Doenças do aparelho fonador</li> <li>4. Doenças osteoarticulares</li> <li>5. Doenças cardiocirculatórias</li> </ol>
Manifestações com maior visibilidade	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Irritação, nervosismo, indisposição corporal, alteração do humor.</li> <li>2. Cansaço mental, desânimo, fadiga, colites, gastrites, erupções cutâneas.</li> <li>3. Rouquidão, dor de garganta (faringite, laringite), irritação nasal.</li> <li>4. Dor nas costas, dor nas pernas e braços, dor nos ombros caracterizando um possível processo de fibromialgia dorsal.</li> <li>5. Tonturas, desmaios, problemas de visão, varizes, hipertensão, edema de membros inferiores.</li> </ol>
Indicadores de afastamentos em 2003	<p>5749 – professores efetivos afastados temporariamente para tratamento de saúde, entre os meses de maio a dezembro.</p> <p>1930 – professores efetivos readaptados por problemas de saúde, entre os meses de maio a dezembro.</p>
Indicadores de afastamentos em 2004	<p>5767 – professores afastados temporariamente para tratamento de saúde, entre os meses de março a outubro.</p> <p>1005 – professores readaptados por problemas de saúde, entre os meses de março a outubro.</p>
Causas profissionais mais evidentes	Excessivo número de alunos em sala de aula; longa jornada de trabalho, ambiente intranquilo e estressante, ritmo acelerado, exposição ao pó de giz, barulho, desgaste na relação professor-aluno, desgaste na relação professor-direção, baixos salários, falta de material, ambientes degradados.

Cf. Batista, 2005.

Aparentemente, o magistério (especialmente a docência da rede pública) é uma categoria com plano de carreira bastante confortável: estável por ser concursado, com uma relativa autonomia dentro da sala de aula, sem um sistema de avaliação de seu trabalho e tampouco de gratificação/sanção, a não ser no caso de faltas (aí o professor terá problemas futuros com as gratificações, licenças e aposentadoria). Entretanto, um mal-estar, um desassossego, uma desmotivação vem paulatinamente se instalando entre os professores. Essa perda de sentido do trabalho é denominada de *burnout*, ou a síndrome da desistência do trabalho e de si como agente profissional.

*Burnout* ou síndrome da desistência é uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão preocupados ou com problemas. A síndrome é entendida como um conceito multidimensional, envolvendo três componentes: 1) Exaustão emocional, 2) Despersonalização, 3) Falta de envolvimento pessoal no trabalho. “São 48% dos educadores, praticamente a metade deles, sofrendo com algum sintoma de *burnout*, uma síndrome da desistência de quem ainda está lá, já desistiu e ainda permanece no trabalho. (...) 90% dos trabalhadores em educação estão muito satisfeitos, a grande maioria muito comprometida com seu trabalho. Como entender um trabalho assim, um trabalho em que coabitam, siameses, o prazer e o sofrimento, a realização e a perda de si mesmo, o inferno e o paraíso?” (CODO, 1999)

Esta síndrome ataca os trabalhadores e as profissões do final do século. A educação e a saúde estão entre as poucas profissões cuja demanda crescente exige a requisição de mais e mais trabalhadores. Junto com a necessidade de mais docentes, as contradições sociais empurram a educação para impasses que parecem insolúveis, crescendo, assim, as “impossibilidades” de realização dessa atividade. A docência é uma profissão que exige muito mais do que a transmissão dos conteúdos teórico-práticos aprendidos nos cursos de formação inicial e continuada. Do educador é requisitado muito mais do que o cumprimento de horários e programas. Ao mesmo tempo em que a sociedade reclama dele uma profissionalização com base numa pauta de referência, na qual o aspecto relacional e afetivo é desvalorizado, exige-se que ele tenha a cultura do educando como ponto de partida para o seu trabalho, deixe-o falar, ouça e dê importância ao que ele diz. Em outras palavras, o docente deve ser, concomitantemente, um profissional como outro qualquer, exercendo, porém, uma profissão a que é atribuído um caráter especial, qual seja, um forte engajamento com o trabalho e um envolvimento especial com seus alunos.

Os indicadores apontam que são os professores das séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e do Ensino Médio os mais faltosos. Estes, comparativamente aos seus colegas das séries iniciais (1ª a 4ª sé-

rie), têm menos espaços para troca de informações, de impressões e de experiências, ou seja, menor possibilidade de espaços de sociabilidade no interior da escola. A rotina de trabalho com aulas em diferentes turmas e séries, em encontros restritos à duração de uma ou duas horas-aula, em geral concentrados em alguns dias na semana, pode ser considerado fator de desestímulo. Conforme o lugar que a Disciplina ocupa no campo do Conhecimento Escolar, ela pode ter duas ou quatro aulas semanais. No caso da Física, por exemplo, são dois encontros com cada turma de alunos e esse será o tempo de contato do professor com a sua turma. O número de alunos pode ser aumentado se o docente trabalhar em outra(s) escola(s). Esses dois fatores – tempo de contato e quantidade de alunos – dificultam a construção de uma relação de maior proximidade afetiva entre o docente e os estudantes. Por outro lado, os professores geralmente procuram ter seus horários totalmente preenchidos, ocupando com aulas quase todo o tempo em que está na escola. Se possível, deixam livres os primeiros e últimos horários do dia, para que possam chegar um pouco mais tarde ou sair um pouco mais cedo da escola – os laços que criam com a escola e com os colegas se apresentam mais tênues se comparados com os que podem ser formados pelos professores das séries iniciais, em razão da rotina de trabalho.

A falta de investimento na educação por parte dos governantes é uma das mais fortes razões para o absenteísmo docente. Essa questão se desdobra em múltiplas facetas, entre elas a falta de condições salariais e de trabalho, a inadequação da formação inicial e continuada, resultando na perda de prestígio social da profissão docente. Os salários baixos obrigam o professor a peregrinar por várias escolas e turmas para poder manter uma renda mínima que lhe dê conforto e à sua família. O espaço escolar é um espaço cuja estética é descuidada, suja, não humanizada. Agrega-se a isso o fato de que nem a formação acadêmica na Licenciatura nem a formação continuada que costuma ser ofertada têm atendido às necessidades da escola e do seu trabalho. E isso porque tanto um quanto outro processo formativo não têm fornecido os instrumentos desejáveis para o exercício da docência. Estes incluem tanto uma sólida formação sobre a produção do conhecimento (universal) da disciplina ou área em que se atua na escola como os embasamentos pedagógicos e metodológicos do conhecimento escolar, necessários ao seu fazer di-



ário. O desrespeito dos alunos para com o professor e as regras estabelecidas para o convívio no grupo, aliados ao fato de os estudantes não verem a escola e a aula como lugares importantes de sua formação, são sentidos pelo educador como impossibilidade de efetivar com sucesso o seu trabalho, desestimulando-o.

A dificuldade para encontrar espaços de sociabilidade no cotidiano da escola tem como resultado o escasso envolvimento afetivo nas relações que o professor estabelece com os alunos e com os colegas na escola, podendo levar, inclusive, a um baixo envolvimento com o trabalho, como lembram Soratto & Ramos (1999). A teia de relações tecida no dia-a-dia da escola é um poderoso instrumento de facilitação do trabalho docente na medida em que encurta as distâncias entre poder ou não cumprir as obrigações, entre apenas dar aulas e fazer das aulas um momento de prazer para docentes e discentes. Uma escola que se preocupe em favorecer o entrelaçamento das relações afetivas entre os atores cria um suporte social, um elo que os auxilia a resolver os problemas do cotidiano. Isto pode se dar quer pelo compartilhamento de soluções para questões específicas do trabalho em sala de aula, quer pelo extravasamento das tensões diárias, tanto da vida pessoal (problemas familiares, econômicos) quanto da vida profissional (problemas com alunos ou com os colegas que ocupam postos e funções hierarquicamente superiores). A falta dessa rede de relações no cotidiano escolar pode ser um dos fatores do fraco envolvimento dos docentes das séries finais do Ensino Fundamental e Médio com o trabalho, denotado pelo absenteísmo frequente nesse grupo de professores.

## 7.2 Os educandos

Para Perrenoud (1995), a condição de estudante é um ofício a ser aprendido: o ofício de aprendiz. Na escola, aprende-se a compartilhar o espaço com “uma multidão” e a conviver em grupo restrito e relativamente estável na sala de aula. Ao longo dos anos de escolaridade, o estudante aprende e constrói uma cultura, ou seja, “um conjunto de saberes, de saber fazer, de regras, de valores, de crenças, de representações partilhadas que contribuem para afirmar sua identidade coletiva e



o sentimento de pertença” (PERRENOUD, 1995, p. 62), o que permite ao grupo e à instituição funcionarem com certa estabilidade. Ao aprender os valores, códigos, ritos e ritmos, os saberes e fazeres da escola, o educando aprende as regras do jogo da instituição escolar, o que permitirá que sobreviva e até viva bem nesse meio.

A aprendizagem do ofício de aprendiz está fortemente relacionada à aprendizagem da cidadania e da atuação na sociedade como ator e trabalhador. Mais do que aprender uma qualificação acadêmica ou profissional, na escola, o estudante aprende a viver numa organização social. Entretanto, este é um aprendizado de via dupla: o estudante é também ator/construtor de seu ser-estar-fazer na escola e, nesse sentido, a escola e o professor em classe também aprendem com o estudante. Um estudante que constrói estratégias de ser-existir e estar-viver na escola pode, muitas vezes, inverter (ao menos temporariamente) a relação de poder entre educador e educando.

Por outro lado, a violência urbana, a falta de opções culturais e de lazer, a falta de espaços de convivência aprisionam as crianças e os jovens em casa; a necessidade dos responsáveis ou dos próprios jovens de trabalhar faz com que a escola seja, cada vez mais, um dos poucos espaços que eles têm para as suas brincadeiras. A escola é hoje, além do lugar de aprender conhecimentos relevantes para o futuro, também um lugar de encontros, de brincadeiras, de sociabilidades.



Figura 13: Sociabilidade na escola.

A cultura escolar, contudo, entranhada no imaginário da sociedade e, principalmente, dos adultos que trabalham nas escolas, não possibilita o reconhecimento das manifestações de sociabilidade como elemento importante para o desenvolvimento das crianças e dos jovens. Regine Sirota (1994), analisando o cotidiano de escolas primárias na França, aponta para a existência, no interior das salas de aula, de duas redes de comunicação que se organizam em torno da valorização ou desvalorização pelo professor do discurso e dos comportamentos dos estudantes. Em oposição à comunicação que se estabelece com base numa visão de relação e de comportamento ideal para a aprendizagem, rede de *comunicação principal*, na qual os estudantes são sujeitos da comunicação, são interessados, participantes, têm coisas a dizer, uma vez que a escola e a sala de aula fazem sentido, os estudantes constroem uma rede de *comunicação paralela* que abriga os comportamentos e as condutas de ilegalidade escolar ou de apatia, para aqueles que não se identificam com as regras do jogo escolar.

*A indisciplina deve ser compreendida como resultado da conjugação de dois fatores: o comportamento e a aprendizagem. Um aluno com bom rendimento escolar pode ser prejudicado por um comportamento não enquadrado nas normas escolares.*

Os encontros e a comunicação clandestina ou paralela (troca de bilhetes, cochichos) são vistos pelo professor, na maioria das vezes, como *indisciplina* e assim internalizado pelos alunos. O professor tende a classificar os estudantes de bons ou maus, disciplinados ou indisciplinados, conforme a maneira como eles se colocam diante dessas duas redes de comunicação. Aquele que é “disciplinado” ou “bom aluno” é o que sabe usar das regras a seu favor; o “aluno indisciplinado” ou “mau aluno” é aquele que se contrapõe às regras.

Regras tácitas, como apenas pedir a palavra ou responder na hora que o professor achar mais adequado; conversar nunca, levantar-se tampouco; dentre todas as regras escritas no Regimento Escolar. Um Regimento construído de forma que os alunos efetivamente participem de sua discussão e elaboração tende a ter menor incidência de desobediência explícita: brincadeiras que machuquem ou que depredem o patrimônio da escola; atrapalhar o trabalho de ensinar e aprender na sala de aula, conforme o ponto de vista do professor; não obedecer às normas de horário de entrada e saída da escola, entre outras.

O binômio disciplina-indisciplina é hoje, talvez, um dos fatores mais preponderantes da cultura da escola na relação entre seus dois atores fundamentais: educadores e educandos. É tema de Reuniões Pedagógicas, de Conselhos de Classe; é elemento da avaliação dos docentes sobre os estudantes e sobre a escola; é objeto da avaliação dos alunos sobre os professores (o domínio de classe é exigência para o bom professor) e sobre a escola.

Observando aulas em turmas das séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), é possível identificar formas de contestação por parte dos estudantes à prática pedagógica do professor em sala de aula:

- a. A contestação aberta (respostas que afrontam ao professor) afeta aqueles educadores que não conseguem construir uma relação de respeito e vínculo com os alunos e que sentem dificuldades em estabelecer um relacionamento de cumplicidade e produtividade com a turma.
- b. De modo geral, as disciplinas mais visadas para a contestação são aquelas consideradas de conteúdo com menor valor em termos de capital escolar e cultural. No campo escolar, as disciplinas ocupam posições diferenciadas e culturalmente hierarquizadas, tendo em vista a luta pelo grau de importância que a área de conhecimento tem na sociedade. Neste caso, a autoridade do professor, seu maior ou menor “domínio de classe”, também pode ser atribuída à posição que a matéria lecionada ocupa na hierarquia das Disciplinas Escolares.
- c. O significado da matéria pode ser relativizado se o professor conseguir atingir a sensibilidade de educandos e fizer de suas aulas momentos de extrema produtividade, driblando a argumentação da utilidade do conteúdo. O tratamento afetuoso pode conseguir que mesmo os mais arredios trabalhem com interesse.
- d. Aulas em que o professor compartilha com os estudantes a autoridade e o controle sobre o processo de ensinar e aprender podem criar momentos de tumulto, mas diminuem as estratégias de contestação aberta.

- e. A indisciplina também pode aparecer como resultado da organização da escola. O educando não respeita a autoridade do educador se a direção e/ou outros profissionais da escola o desrespeitam e ao espaço da sala de aula, entrando sem pedir licença, interferindo no andamento do trabalho, admoestando a sala em caso de “bagunça”, independentemente de esta ser vista pelo professor como produtiva.

### Idiossincrasia

Modo de ver, de sentir e de reagir que é particular de cada pessoa frente a uma determinada situação.

Um olhar mais detido sobre as formas recorrentes de indisciplina e sobre as maneiras dos estudantes considerarem o bom e o mau educador nos revela que a indisciplina é, na maioria das vezes, um grito contra a homogeneização dos alunos. Contra a não percepção dele, aluno, como pessoa, com **idiossincrasias**, singularidades. O não respeito pelas diferenças pode levá-los a buscar o reconhecimento na forma não homogeneizante. Porque o bom aluno é apenas um “aluno”, alguém que não incomoda, que se acomoda em ser apenas um “bom aluno”. O indisciplinado grita, desacomoda a escola para ser reconhecido como sujeito de direitos, com um nome e um sobrenome e não apenas como aluno. O que podemos observar é a institucionalização da indisciplina como forma de contraposição à homogeneização.

## 7.3 A equipe administrativa e pedagógica

### 7.3.1 A direção

A direção não é um lugar político-pedagógico dos mais fáceis de ser exercido na escola. E isto independentemente da forma como o cargo é provido, seja por indicação política, por concurso ou por escolha da própria comunidade escolar. Nas duas primeiras formas, a competência da direção está mais clara.

No “cargo de confiança”, a direção constitui-se em uma instância de dominação e legitimação do poder político de uma classe. O diretor, nesse caso, está colocado como alguém de fora do grupo, comprometido com as políticas educacionais do partido ou do político que o indicou, e exerce vigilância e controle sobre as ações dos demais atores no cotidiano escolar.

Já o concurso público confere ao lugar uma “aura” de moralidade, ao mesmo tempo em que a reduz a uma dimensão meramente técnica, como se bastasse ao diretor uma competência técnico-administrativa para gerir recursos e promover o “bom funcionamento” da escola. Como gerente, o diretor relega para segundo plano a dimensão pedagógica de seu trabalho, fixando-se no aspecto administrativo e cumprindo as exigências burocráticas da instância administrativa a que se vincula: secretaria estadual ou municipal da educação, empresa, entre outras. Nesse caso, a autoridade é a de um gerente administrativo-burocrático, cumpridor das ordens superiores. O “bom funcionamento da escola” tende a significar o mínimo de problemas e reivindicações possíveis.

A eleição é a forma mais democrática de preenchimento do cargo de Diretor Escolar. À medida que democratiza as relações sociais no seu cotidiano, a escola contribui para uma maior democratização da sociedade. Ao criar espaços *polifônicos* e trazer à cena os debates, as disputas, as relações de poder, os conflitos e as lutas entre interesses diversos, a direção aprende a administrar e a exercitar a criação de uma cultura mais democrática na escola. Contudo, é importante ressaltar que no exercício de um diretor eleito os riscos e responsabilidades são maiores. Os pais e as mães, e também os educandos, que geralmente encarnam uma cultura de autoridade patriarcal na qual a palavra do pai como chefe maior da família é lei e deve ser obedecida, delegam parte dessa autoridade para a direção que elegeram. Os professores e demais funcionários, cujos projetos muitas vezes são contraditórios e conflituosos entre si, desejam ser considerados pela direção. Esta, por sua vez, tem a responsabilidade de coordenar e promover o entrosamento entre funcionários, pais e estudantes. Papel delicado, exigente e que demanda tempo. E nem sempre os dois anos de exercício na função são suficientes para implementar um projeto administrativo e pedagógico que, de certa forma, aglutine as diferenças e seja, ao mesmo tempo, coerente com a plataforma político-pedagógica que o elegeu.

*Reunião de diferentes vozes que integram os diálogos escolares.*

### 7.3.2 A equipe pedagógica

A Equipe Pedagógica é constituída por profissionais licenciados em Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional e/ou Supervisão

Escolar e/ou Administração Escolar. Há escolas que possuem também um pedagogo habilitado em Educação Especial, para trabalhar junto aos professores nos processos de inclusão de pessoas com necessidades especiais. Até recentemente, em Santa Catarina, o governo limitava o número desses profissionais ao número de estudantes matriculados na escola, por isso nem todas as escolas públicas possuem Equipe Pedagógica com todos os profissionais citados acima.

**Especialistas** é o termo com o qual a legislação passou a denominar os profissionais licenciados em pedagogia com habilitação em Orientação Educacional, Supervisão e *Administração Escolar*. De acordo com essa denominação, foram construídas suas funções, pautadas em ações fragmentadas que promovem a divisão do trabalho na escola e estabelecem competências que desresponsabilizam os outros atores para com a totalidade do trabalho.

*A última reforma administrativa, aprovada em 2005, excluiu do quadro docente o cargo de supervisor escolar e de orientador educacional, o que acarreta prejuízo para as ações pedagógicas e não assegura a efetivação do projeto político-pedagógico de cada instituição.*

Vamos conhecer um pouco mais sobre esses especialistas:

- **Orientador Educacional** – historicamente, teve sua função voltada para a adaptação dos alunos à escola e à sociedade. Trabalhando o aconselhamento individual e em pequenos grupos, procurava não só resolver os problemas de indisciplina dos alunos nas aulas como também prepará-los para a vida, trazendo temas pertinentes ao momento que os adolescentes viviam: adolescência, sexualidade, namoro, drogas, amizade, etc., buscando formar os valores. O orientador era visto como uma “fada madrinha” com uma “varinha de condão” que, num passe de mágica, iria resolver todos os problemas enfrentados pelo professor na sala de aula. A crítica que se fez a esse profissional foi a de retirar do docente a função pedagógica de educar o aluno, no sentido lato do termo, ou seja: o domínio de turma e o controle das microrrelações estabelecidas no interior da sala de aula já não faziam mais parte do *metier* do professor.
- **Supervisor Escolar** – historicamente, foi constituído para trabalhar com os professores, com a função de controlar o trabalho docente no planejamento anual, bimestral e diário das aulas. As críticas ao aspecto controlador da função do supervisor, que re-

tirava do professor a função de pensar a aula, fizeram com que essa habilitação durante pelo menos as duas últimas décadas do século passado ficasse no limbo, perdida nas críticas, sem saber qual seria realmente seu papel na escola.

- **Administrador Escolar** – é o pedagogo em menor número na rede pública de ensino no Estado de Santa Catarina. Isto porque sua formação está relacionada ao gerenciamento dos processos administrativos da escola, função ocupada pelo diretor e pelo secretário. Em Santa Catarina e em muitos Estados da Federação, o cargo de diretor escolar é provido por indicação política ou por eleição e esse profissional fica, então, quase que sem lugar na organização da escola.

Embora o roteiro construído para a atuação desses profissionais nas escolas e as lutas por eles travadas nas suas associações tenham sido assertivas para garantir alterações em suas atribuições, foram os anseios por mudanças democráticas na sociedade que contribuíram para uma transformação na função desses profissionais. Hoje, eles são os **articuladores do trabalho pedagógico** com vistas a ampliar a democracia escolar, promovendo o trabalho coletivo, o planejamento e as avaliações participativas. É a Equipe Pedagógica a responsável por articular, junto aos demais atores da organização escolar, a construção e implementação do projeto político-pedagógico da escola.

Atualmente, a Supervisão e a Orientação vêm adotando a perspectiva da formação em serviço, ou seja, organizam espaços de discussão entre os professores e demais atores, buscando uma genuína “troca” de experiências e de reflexões. Esse processo de formação em serviço por meio de espaços propiciadores da reflexão na e sobre a ação é, de certa maneira, a culminância das análises e ações que privilegiaram o trabalho e a discussão coletiva. Uma outra perspectiva de trabalho é a organização de espaços de socialização e sociabilidade para docentes, funcionários técnicos e de serviços gerais, estudantes e familiares. As relações sociais e afetivas se fortalecem nesses espaços, facilitando a consecução das propostas pedagógicas da escola a serem desencadeadas pelo seu coletivo.



### 7.3.3 Equipe Técnica e de Serviços Gerais

A equipe dos trabalhadores técnicos pode ser composta por mais ou por menos funcionários, conforme o tamanho, a localização e a rede à qual a escola pertence. Nas escolas públicas estaduais, na maioria das vezes, ela é composta por uma secretária e, quando muito, por uma bibliotecária e um outro personagem que faz o trabalho de reprografia. Esses funcionários são, quase sempre, professores em desvio de função, quer por apadrinhamento político, quer por problemas de saúde. A falta de profissionais com formação para esses cargos pode, muitas vezes, acarretar prejuízo para a organização escolar. A secretária, por exemplo, é por assim dizer o cartão de visitas da escola: é quem tem o controle das pessoas que entram e saem do edifício escolar, é também quem “cuida” de toda a papelada de contratação e pagamento de professores. Uma biblioteca sem uma profissional com formação para o posto de bibliotecária pode se transformar em apenas uma sala onde se guardam livros, sem atividades e projetos que motivem educandos e educadores a utilizar este espaço para o processo de ensinar e aprender.

Denominamos equipe de serviços gerais aqueles atores que, na escola, realizam os “trabalhos invisíveis”: vigias, faxineiras e merendeiras. São profissionais lembrados apenas quando algo de incomum acontece: uma sala que precisa ser limpa com urgência, uma merenda especial para um dia de festa, por exemplo. No entanto, com toda a invisibilidade que caracteriza o seu fazer, são atores que estão em convívio com os educandos. A forma como são tratados na escola diz muito sobre sua organização e se reflete no modo como se relacionam com os outros adultos e, mais importante, com as crianças e jovens. São e devem ser considerados EDUCADORES, partícipes do projeto político-pedagógico da escola.

*Papai, mamãe, filhinha, cachorro, gato e a vovó e o vovô que moram no sítio e vêm visitar os netinhos. A vovó que faz tricô e doces maravilhosos, o vovô que põe o neto no colo, conta histórias e ensina traquinagens.*

## 7.4 Arranjos familiares

A denominação “arranjos familiares” vem sendo utilizada por estudiosos das relações de gênero e grupos familiares para evidenciar que a instituição Família, nos dias atuais, não pode mais ser pensada com base no estereótipo tradicional *da classe média*. Essa “família” típica dos livros didáticos de alfabetização, tão comum ainda hoje nas escolas, con-



vive com outras referências que reconhecem como arranjos familiares o grupo responsável pela criança e/ou pelo jovem estudante.

Hoje, quando falamos em família, podemos nos referir a diferentes formas de convivência entre adultos e crianças. A família de nossos estudantes pode ter diferentes configurações, tais como:

- Dois adultos, pais biológicos, mais o estudante e seus irmãos, todos morando na mesma casa.
- Um adulto que pode ser o pai biológico ou, como é mais comum, a mãe biológica, mais o estudante e seus irmãos, morando na mesma casa. O pai ou a mãe moram em casas diferentes, são separados ou nunca foram casados.
- Dois adultos, apenas um deles sendo o pai/mãe biológico, o estudante e irmãos. O outro adulto, homem ou mulher, pode ter constituído família anteriormente e ter sob sua responsabilidade os filhos. Nesse caso, os irmãos podem não ter parentesco biológico.
- O educando pode viver com uma família tradicional, mas não ser filho biológico.
- O educando pode morar com os avós, com apenas um dos avós, com tios e/ou tias, com um adulto que não seja parente.
- O educando pode viver em uma instituição, sendo cuidado por adultos que permanecem com eles por razões de trabalho.
- O educando pode ser filho adotivo de casais homossexuais e/ou filho biológico de um dos pares.

As escolas e os educadores, muitas vezes, não levam em consideração esses diferentes arranjos familiares e fazem solicitações aos educandos que nem sempre lhes é possível atender, levando em conta a forma como se organiza a sua família. Isso pode se constituir em fonte de exclusão e discriminação entre os jovens.

Nossa experiência de pesquisas e vivências em escolas, principalmente públicas, nos tem mostrado que o segmento família é, muitas

vezes, fonte de julgamento do educando. Por exemplo, professores explicando as notas baixas do aluno pelo tipo de arranjo familiar do qual ele faz parte. O chavão “família desestruturada” é muitas e muitas vezes repetido nos Conselhos de Classe como justificativa para indisciplina e baixo rendimento dos educandos. Precisamos refletir sobre este chavão auto-explicativo para a baixa qualidade dos resultados do trabalho de ensinar e de aprender nas nossas escolas. Até que ponto a família do educando passa a ser fonte de preocupação para ele, depois do ingresso na escola? Embora haja poucas pesquisas sobre o cotidiano das escolas particulares, nestas, os educadores vivenciam outras experiências de opressão: seu trabalho precisa atender aos interesses econômicos dos proprietários da escola; precisa atender, também, aos interesses de estudantes oriundos, em sua maioria, dos estratos médios e altos da sociedade. Uma outra pressão sofrida pelos docentes está relacionada com o compromisso de aprovar o maior número de estudantes nos vestibulares das universidades públicas.

Para Restrepo (1998, p. 65), “a escola é violenta quando se nega a reconhecer que existem processos de aprendizagem divergentes que entram em choque com a padronização que se exige dos estudantes. Haverá violência educativa sempre enquanto continuarmos perpetuando um sistema de ensino que obriga a homogeneizar os alunos na aula, a negar suas singularidades, a tratá-los como se todos tivessem as mesmas características e devessem por isso responder às nossas exigências com resultados iguais (...) somos violentos quando a arrogância geometrizante e homogeneizadora desconhece que o maior patrimônio com que conta a vida e a cultura é precisamente seu impressionante e farto leque de diferenças”.

É comum as escolas reclamarem da pouca participação da família nas reuniões, no Conselho de Escola, na Associação de Pais e Professores e nos eventos por ela organizados. Além das impossibilidades da vida moderna, com todos os adultos da família trabalhando e, portanto, sem o tempo necessário para atender às demandas da escola, os “pais” e as “mães” podem não se sentir acolhidos ao perceberem que a escola não os vê como pessoas.

## 7.5 Prerrogativas de um Grupo de Convivência: Os Sujeitos da Escola

A vida de qualquer grupo é cheia de interfaces que emaranham a convivência de todos os dias, especialmente numa escola pública, onde os conflitos internos e estruturais vivem a negociar com as acomodações, nem sempre tão visíveis, com os conformismos instalados, mas também com as iniciativas criadoras, com as *resistências ativas*. Uma dessas faces que se interliga às demais é a sinceridade. Para revelar o seu rosto, a sinceridade convida cada um dos integrantes do grupo a debruçar-se sobre si mesmo, para compreender: que formulações não autênticas habitam sua conduta profissional? Quais são suas limitações e como elas reduzem a eficiência do grupo? Que desinformações engendram sua atuação, as quais, muitas vezes, são tornadas públicas com a arrogância de quem pensa que sabe tudo e que faz melhor que os demais? Quando a imparcialidade emperra o processo e descortina práticas de favorecimentos? Em que momentos a fala, no lugar de problematizar o contexto e contribuir para o crescimento do grupo, alimenta a fofoca na ausência do outro?

*Implica a crítica e a co-criação de possibilidades para a organização escolar.*

Ao assumir uma postura que privilegia a sinceridade, o sujeito do grupo não menospreza nenhum dos demais componentes porque a sua conduta traz como fundamento a ética do respeito mútuo, o reconhecimento das diversas concepções de mundo que transversalizam as relações, ou seja, constrói sinergias entre ele, o outro e o contexto. Para exercitar a sinceridade, outros aspectos interfaciam a convivência e têm uma dimensão afetiva na vida de um grupo. É interessante salientar que todos estes aspectos se assentam na humildade, a qual se materializa quando conjugada com a audácia, para que as pessoas do grupo, juntas, possam realizar os “inéditos viáveis” da educação, como nos ensinou Paulo Freire.

- O primeiro aspecto é a conexão com a humildade pública, para reconhecer que a única certeza que temos é a das nossas incertezas. É isso que evidencia a humildade intelectual e desvela que, num grupo, não há os que sabem mais e os que sabem menos. Pelo contrário, há pessoas e cada uma sabe muitas coisas diferentes e complementares. Essa postura permite ao grupo abraçar

a humildade aprendente, qual seja, assumir que se nenhum de nós sabe mais que o outro é porque carregamos conosco saberes diferentes e somente por isso é que podemos compartilhá-los.

- O segundo aspecto convida à humildade pessoal, na qual cada um admite sempre a necessidade do outro para a sua aprendizagem. Nesse movimento, resgata um dado extraordinário: a capacidade humana para edificar o mundo em solidariedade, assumindo laços de interdependência com o meio que nos acolhe.
- O terceiro aspecto acena para a vinculação com a humildade social, com a qual se volta a olhar, todo o tempo, nossos afazeres, recompondo-os na dinâmica do mundo vivido e por viver. Isso nos permite adotar a humildade filosófica de que nossas reflexões são sempre insuficientes, por isso podemos interagir com os autores, com os colegas, com o nosso campo de trabalho, com o texto e com o contexto.
- O quarto aspecto diz que é indispensável a humildade individual para reconhecer que a “aprendência” é um processo também de trabalho afetivo-intelectual, que demanda esforços, desejos, determinação, disciplina, curiosidades, estudos (por exemplo, para buscar os textos de apoio à ampliação do contexto a ser compreendido). Tudo isso pode ser realizado de modo prazeroso e em comunhão com o projeto político-pedagógico da escola.

A aprendizagem não se efetiva num tempo cronológico, ela é uma capacidade humana que se realiza por toda a existência; se aprende na convivência sociocultural aquilo que constitui a história de cada grupo. Para Assman (2000, p. 210), “os analfabetos de amanhã não serão os que não aprenderam a ler e a escrever, mas os que não aprenderam a aprender por toda a vida. E aprender por toda a vida não significa apenas manter-se em estado aprendente diante de novas formas de atividade humana. Significa igualmente continuar criativo e aprendente no que se refere aos relacionamentos interpessoais e à convivialidade humana tanto no plano interpessoal imediato, quanto em perspectiva ampla e planetária”.

- O quinto aspecto convida cada um dos componentes a plantar no coração a humildade grupal: se instalamos a vida de grupo como premissa para a aprendizagem, cada um/todos é/somos responsável/eis pelas conquistas e fracassos. Ler os textos, registrar as reflexões, pontuar as dúvidas e as descobertas, partilhar o debate, assumir o grupo a partir de si, pedir e oferecer ajuda, manter vivo o espírito de curiosidade, ampliar o conteúdo dos textos, cuidar com amor um do outro. Estas são tarefas/agires ou condutas de ação para todos nós, sujeitos complexos em convivência.

A humildade é inseparável da audácia, indissociável de nossa condição bioantropo-sócio-cultural, de nossas dimensões espiritual, afetiva, emocional. Na humildade está o espaço para o reconhecimento/percepção de quando:

- estamos nos autojustificando;
- estamos intolerantes à legitimidade do outro;
- estamos impacientes quanto ao ritmo do outro;
- estamos a negar a singularidade como condição de “aprendência”;
- estamos sendo *a priori* **judicativos** ou **normativos**;
- estamos fora da estética, enquanto capacidade de sentir em comum e que contempla a emoção, bem como a arte do estar-junto-solidário com os outros num mesmo espaço social;
- estamos resistentes para abandonar a posição “**sobranceira**”, visão impositiva;
- estamos a negar que as emoções participam como fundamento de nossa racionalidade;
- estamos construindo conhecimentos que são mediados pela ambiguidade de nossas reflexões;
- estamos indisponíveis à ética do cuidado com o outro, enquanto sentimento prático das relações.

*Judicativos : Aquele que julga o outro por antecedência.*

*Normativos: Aquele que pensa a dinâmica do grupo a partir de seus interesses individuais*

### **Sobranceira**

Ato de dominação sobre os demais; conduta de superioridade; arrogância; soberba.

Desse modo, com humildade, assumimos que nada do que dizemos, pensamos ou fazemos é trivial. Tudo é dito, pensado e feito por alguém, por isso, afeta a nós e ao outro. Nosso agir é sempre consequente e se efetiva num campo transitivo entre responsabilidade, liberdade, desejos, escolhas, paixões, crenças, associações, disjunções, ou seja, entre as metamorfoses que habitam a nossa existência mundana.

E como disse Nelson Mandela, quando tomou posse como **presidente da África do Sul**, em 1994:

*Não é confrontar a nossa mediocridade ou a nossa insuficiência o que mais tememos. Pelo contrário, nosso temor mais profundo é medir toda a extensão de nosso poder. É nossa luz que nos dá medo, não nossa escuridão. Nos perguntamos: quem sou eu para mostrar-me tão hábil, tão cheio de talento e tão brilhante? E quem seríamos, então, para não nos mostrarmos assim?*

*Não servimos ao mundo fazendo-nos mais pequenos do que somos. Não há nenhum mérito em diminuir-se a si mesmo para que outros se sintam seguros. Estamos aqui para brilhar com todo o nosso esplendor, como o fazem as crianças. Nascemos para manifestar, a pleno dia, a glória de viver que está em nós. E esta glória não reside unicamente em alguns de nós, senão em todos e em cada um.*

*Quando deixamos que nossa própria luz resplandeça, sem o saber, damos permissão aos demais para fazer o mesmo. Quando nos libertamos do nosso próprio medo, nossa presença liberta, automaticamente, os demais.*

## Resumo

Neste capítulo, discutimos que a organização escolar não se efetiva sem as pessoas, sujeitos do trabalho coletivo da escola. São os atores nos seus lugares e fazeres político-pedagógicos que promovem o acontecer cotidiano da escola. Conhecê-los é importante para que entendamos que os professores não estão sozinhos na escola, não tecem suas manhãs, tardes e noites isoladamente. Composto a profissão de professor estão os educandos, a equipe pedagógico-administrativa, os técnicos de serviços gerais, as famílias, nas suas diferentes formas de se organizar. Todos são importantes na urdidura da organização escolar. Cada um é portador de uma história própria, co-criada nas vivências familiares e comunitárias desde o nascimento e na socialização profissional. Essas vivências são trazidas para o cotidiano e são geradoras de conflitos e de alianças, de conformismos e de resistências, nem sempre visíveis, mas que conformam o projeto político-pedagógico da organização da escola. Neste texto, privilegamos uma postura de sinceridade nas relações, de modo a construir um grupo de convivência onde os conflitos gerados pelos *habitus* encarnados pelos diferentes atores não criem imobilismos e impossibilidades na construção de uma escola na qual todos aprendam a conviver com qualidade. Nessa compreensão, a vida de grupo é indispensável.





# Unidade C

Cotidiano



## 8 Tempos e Espaços na Organização Escolar

*Neste capítulo, vamos refletir sobre o conceito de espaço e tempo para compreendermos o cotidiano da escola. O conceito de espaço se refere a construção física da escola às suas relações sociais; no conceito de tempo discutimos as dimensões da cronologia e das vivências.*

A organização da escola se efetiva, cotidianamente, em **espaços e tempos**.

Os espaços se referem tanto ao *lugar físico* – sala de aula, cozinha, sala dos professores – quanto ao *conjunto de relações* entre os diferentes atores que transitam e se relacionam no dia-a-dia da escola e que ocupam lugares e fazeres hierarquicamente diferenciados. Espaço, nesse sentido, é o lugar de onde se fala ou se cala, lugar carregado de subjetividade, de relações vitais e sociais concretas, palco dos rituais que compõem a cultura da escola.

O cotidiano da escola é feito de tempos na dimensão de *kronos* e de *kairós*. *Kronos* é o tempo do relógio, fixado em horas e minutos e que na escola aparece na forma de uma cronologia que estrutura e organiza o trabalho pedagógico em um programa de ensino e em um calendário. Divide o dia em tempos de trabalho e de descanso. *Kairós* é o tempo das relações, o tempo das vivências que transcendem *kronos* e dão significado aos acontecimentos, atravessando a temporalidade cotidiana. Um movimento aleatório, inesperado e expressivo da existência, não apreensível pelo planejamento racional, porque imprevisível. Nessa perspectiva, o tempo é uma dimensão prático-reflexiva de como lidamos com a nossa vida e com a vida do outro nas relações intersubjetivas.

O cotidiano da escola obedece, a um só tempo, à cronologia e aos momentos expressivos da consciência: a primeira se estrutura e organiza cronologicamente (ano, semestre, bimestre, dia, hora/aula.) o fazer pedagógico em um programa de ensino (unidades, aulas, atividades), conforme um calendário de reuniões e eventos (reuniões pedagógicas,

*O cotidiano da escola é dividido rigidamente em tempos de trabalho, no plural, sendo uma de suas expressões o tempo do professor trocar de turma, às vezes de séries e/ou de área, como é o caso de professores que ensinam português/língua estrangeira; história/geografia; biologia/química/física.*

*Afirma Ken Wilber (1990), na obra **Espectro da consciência**: “Se não posso desfrutar o presente, não poderei desfrutar o futuro quando ele se tornar presente”. Nesse sentido, cabe ao educador transformar a aula em um viver a eternidade do agora, trazendo o mundo para a sala de aula, mostrando a beleza do aprender*

*É o espaço/tempo onde as concepções e práticas da educação escolar são efetivadas no sentido estrito do termo, ou seja, no exercício de ensinar e de aprender os conteúdos da cultura que a humanidade produziu em sua história.*

conselho de classe, festas e feiras). O segundo caso traduz-se em tempo de vivências, que transcende a esfera cronológica e dá significado aos acontecimentos, ou seja, atravessa a temporalidade cotidiana. *Kronos* contempla, na inteireza do dia, os tempos para o trabalho e para o repouso (hora do recreio, -“janelas”, horário de almoço).

Kairos, imensurável, perpassa pelo tempo, desencadeando alterações na rígida cronologia dos fatos. É o agora eterno, a capacidade de *desfrutar o presente*. É uma dimensão fundamental à medida que contempla a singularidade dos ritmos de aprendizagem, que respeita o processo de apropriação de saberes de crianças e jovens, que cria o espaço para que os conteúdos ensinados tenham sentidos e significados para os educandos.

Podemos representar Kairós como aquela aula que, de repente, ao tocar o sinal o aluno se pergunta: já terminou? Estava tão bom!

Espaço e tempo se entrelaçam em seus significados objetivos (de lugar e cronologia) e subjetivos (de vivência e construção de significados), formando a expressão **espaço/tempo**. A noção espaço/tempo, ao ser incorporada à vida do cotidiano escolar, expressa as tessituras que conferem legibilidade e visibilidade às relações sociais que compõem a organização escolar.

### 8.1 Os Espaços/Tempos do Cotidiano Escolar

A sala de aula e duração da aula são *espaços/tempos* destinados à interação entre educador e educando, no exercício específico do ensinar e do aprender. Ali, eles serão transmitidos, socializados, (re)produzidos. Em função do que acontece ou se projeta acontecer na classe, outros espaços/tempos são estruturados: as diversas reuniões e encontros entre educadores, especialistas, direção, famílias e alunos. Nesses, há estruturação e intencionalidade claramente evidenciadas na organização cur-

ricular, na configuração dos atores que podem e devem participar e na condução propriamente dita do encontro.

Além desses, há, no cotidiano das escolas, espaços/tempos não estruturados. Momentos e lugares de encontro sem direção e intencionalidade nas interações que ali se dão. A sala dos professores, lugar reservado ao grupo para relaxar as tensões, no **horário do recreio**, e/ou se ocupar na organização das aulas e correção de exercício, nas “**janelas**” entre aulas. O horário do recreio, por exemplo, é um espaço/tempo em que os sujeitos podem interagir com seus pares, formando grupos de sociabilidade que não correspondem, necessariamente, ao grupo da classe. É, também, lugar para a interação entre professores e alunos, que podem se encontrar sem as regras e o conteúdo da sala de aula.

Os espaços/tempos estruturados do cotidiano escolar dizem respeito às reuniões agendadas no calendário escolar, tanto no que se refere às específicas para os docentes quanto àquelas que envolvem os alunos e as famílias. São organizados e conduzidos, na maior parte das vezes, pela equipe administrativo-pedagógica.

### 8.1.1 Reuniões de Planejamento

As Reuniões de Planejamento, em geral, ocorrem nos primeiros dias do ano letivo, antes do início das aulas e da presença dos alunos na escola. Nelas, são discutidas questões de organização e distribuição das turmas, o quadro de horários das aulas, o calendário escolar e os conteúdos a serem trabalhados nas diferentes disciplinas, no ano ou semestre. O processo de **enturmação** costuma ser avaliado, neste primeiro encontro, com base no esquema de distribuição dos estudantes e dos horários letivos planejado no final do ano anterior, para fins de matrícula.

Temas que devem ser objetos de reflexão no planejamento:

- Se a escola vai organizar **turmas homogêneas ou turmas heterogêneas**. As turmas homogêneas são as mais comuns na organização das escolas obedecendo principalmente ao critério do rendimento escolar (turmas fortes, turmas fracas). Contudo, esse tipo de organização é problemático, uma vez que pode in-

#### Enturmação

Composição das turmas por série, faixa etária, níveis de aprendizagem.

terferir na motivação do professor para trabalhar com a turma. Pesquisas têm evidenciado que quando os professores acreditam que seus alunos têm baixo rendimento, eles deixam de oferecer estímulos para o avanço da aprendizagem. Ao contrário, se acreditam que a turma é capaz de alto rendimento, passam a oferecer estímulos, trazendo conteúdos que os instiguem a um maior desenvolvimento na aprendizagem. Numa compreensão da escola como espaço de inclusão, as turmas são organizadas com base no critério da heterogeneidade, de modo a estimular professores e estudantes a desenvolverem conteúdos que motivem a aprendizagem. Turmas heterogêneas subtendem que a escola compreende que o processo de ensinar e aprender os conteúdos escolares não é linear nem individual, portanto, colocar em uma mesma turma estudantes com ritmos e tempos de aprendizagens diferenciados é apostar num processo social de produção de conhecimentos.

- Se a escola compõe as turmas com meninos e meninas, a **co-educação** deve ser objeto de reflexão por parte do corpo de professores, especialistas e administradores. Na nossa sociedade é muito forte, ainda hoje, a cultura machista evidenciada nas atitudes dos jovens no espaço escolar, quando impõem regras que subjugam os interesses femininos aos masculinos. A cultura machista também pode ser estimulada pelos professores que cobram atitudes diferenciadas por parte de meninos e meninas, entre outras.
- Se a escola reflete sobre a temática da **Inclusão**, o que significa para ela incluir? A inclusão pode ser pensada de forma restrita, quando se refere à lei: incluir pessoas com necessidades especiais nas turmas regulares de ensino: cegos, surdos, com algum tipo de deficiência mental ou de motricidade – paralisados cerebrais entre outros. Também a inclusão pode ser pensada de forma ampliada: aí devem ser incluídas as pessoas que se diferenciam por questões sociais, culturais, étnicas, econômicas, de sexualidade, gênero, de acesso aos meios midiáticos e digi-

tais, entre outras. Existe um número expressivo de estudos que indicam que crianças e jovens de baixa renda e/ou negros são aqueles que abandonam a escola ainda no Ensino Fundamental. Ou são abandonados pela escola por não atenderem às diferentes exigências de sua ordenação institucional, que pouco considera a falta de tempo para a realização das tarefas extra-classe, porque são trabalhadores que estudam e que não têm alguém que os acompanhe e auxilie nas tarefas, e não respeita os ritmos de aprendizagem. Do mesmo modo, os recursos didáticos e as reflexões que acontecem na sala de aula, quase sempre, fazem com que os estudantes não se vejam representados e não criem sentidos na relação com o trabalho escolar. Ou seja, para a escola, esses sujeitos (negros, pobres, deficientes, os chamados delinquentes, os homossexuais) não têm visibilidade porque não existem como diferenças socioculturais.

As escolas perdem ao não enxergar o tempo/espço do planejamento como lugar de reflexão e tomada de posição coletiva sobre essas questões sociais e pedagógicas que estão na raiz da cultura de exclusão e de fracasso.



Figura 14: Professores em dia de reunião pedagógica

No Planejamento dos conteúdos das disciplinas, é imprescindível a reflexão sobre o objetivo destes no processo ensino-aprendizagem dos alunos concretos que a escola atende; alunos pertencentes a um grupo econômico, social, étnico e cultural. É o espaço/tempo das discussões e questionamentos sobre quais capacidades a escola pretende desenvolver com o trabalho pedagógico e qual o “mínimo necessário” para o alargamento dessas capacidades. Na Reunião de Planejamento do início do ano letivo, é relevante que o Projeto Político-pedagógico da Escola seja avaliado e reestruturado, bem como a cada novo bimestre, ou quando se encerrarem os Planos de Trabalho, ou quando houver necessidade.

### 8.1.2 Reuniões Pedagógicas

As Reuniões ou Paradas Pedagógicas são habituais nas escolas brasileiras e são importantes espaços de discussão para a consolidação do Projeto Político-pedagógico e de Formação em Serviço dos profissionais da escola. É um espaço/tempo de trabalho coletivo, no qual os sujeitos podem sair do isolamento da *formação disciplinar* para refletir em conjunto sobre as dificuldades encontradas no cotidiano de seu trabalho e dos demais atores da escola. A prática educativa, já afirmava Miguel Arroyo, em 1982, se refletida coletivamente é fonte de ensinamento e de produção de teorias e de práticas mais comprometidas. Na reunião pedagógica é possível:

*O professor, principalmente os das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, antes de ser formado professor é formado especialista nas diferentes disciplinas que compõe o currículo desses níveis de ensino: Língua Estrangeira, Matemática, Física, Química. Tal formação produz no seu imaginário a marca do individual: cada qual com a matéria que leciona, na sua sala de aula, com a sua turma. Esse isolamento dificulta a reflexão e propostas de trabalho coletivo na escola*

- a. a troca de experiências entre os docentes, que podem partilhar suas dúvidas e inquietações, evidenciando que os problemas não são individuais, e socializar as práticas que deram certo;
- b. a troca de experiências pode conduzir à sistematização da prática docente, resgatando saberes;
- c. a reflexão e sistematização da prática favorecem a formação de professores pesquisadores, isto é, que tenham o fazer pedagógico da sala de aula e da escola como temáticas que podem ser problematizadas, investigadas e relatadas. Um processo que fortalece e qualifica a prática docente e a organização da escola.





Figura 15. Reunião pedagógica no refeitório de uma escola.

A Reunião Pedagógica é um espaço/tempo que incentiva nas pessoas a conversa, a interação, enfim, o conhecerem-se, tornando possível o encontro de diferentes visões de mundo e a “desejável” análise das dificuldades e da intolerância frente às diferenças. Muitos dos problemas que se apresentam no cotidiano das escolas, quase sempre de intercâmbio entre os atores, poderiam ser minimizados e até mesmo evitados se houvesse mais tempo para que o grupo se encontrasse, com o objetivo de pensar a escola, o lugar que nela ocupam e os resultados da prática docente ali desenvolvida.

### 8.1.3 Conselho de classe

O conselho de classe está formalmente instituído no cotidiano escolar como espaço/tempo responsável por desencadear o processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes. Dele devem participar a equipe pedagógica e os professores da turma a ser analisada e, em alguns casos, o próprio aluno, através da representação de seu líder. Algumas escolas têm optado por incluir a participação dos familiares ou realizar um conselho prévio com todos os integrantes da turma.

*O ano letivo escolar é dividido em bimestres ou trimestres, sendo que para cada um deles o professor planeja conteúdos e atividades que são avaliados, transformados em conceitos/notas, as quais os alunos e seus pais têm acesso através dos boletins.*

É convencional nas escolas que o conselho seja realizado ao final de cada bimestre ou *trimestre letivos*, com base nos resultados/notas fornecidos pelos professores. Geralmente, é realizado num único dia, no qual os alunos são dispensados das aulas para que os professores possam dele participar. O Conselho de Classe configura-se, desse modo, como um espaço/tempo de tomadas de decisões sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula e na escola. Ao trazer o rendimento do aluno em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula, a própria prática docente se torna objeto de reflexão e, para além dela, o próprio Projeto Político-pedagógico da escola passa a ser o foco da avaliação.

Numa concepção democrática da escola, é imprescindível a participação dos alunos e dos seus responsáveis, visto que o Conselho de Classe não deve se ater à avaliação do desempenho pedagógico dos alunos das diferentes turmas, séries ou ciclos, mas focar a avaliação do Projeto Pedagógico da Escola. Contudo, é importante ressaltar que nem sempre o docente sente-se à vontade para dividir com seus colegas as angústias das situações que lhe surgiram em sala de aula quando seu aluno e o responsável por ele estão presentes. Esse suposto constrangimento serve de artifício para impedir a democratização dos espaços escolares e evidenciam que a humildade ainda está longe de ser parte constitutiva das relações entre os sujeitos.

### 8.1.4 A participação das famílias: Reuniões de pais, APP e Conselho de Escola



Figura 16. Escola e a participação das famílias

De modo geral, o acesso formal e institucionalizado que as famílias têm às escolas se dá por meio das Reuniões de Pais, da Associação de Pais e Professores (APP) e do Conselho de Escola. Nesses dois últimos, a presença se dá por representação.

- **Reunião de Pais** – É importante que, no início do ano letivo, a direção, a equipe pedagógica e os professores se reúnam com os familiares para apresentar e discutir o calendário escolar, os objetivos do trabalho e os projetos que pretendem desenvolver com os educandos, a metodologia, bem como Pesquisas, Extensões e Estágios Universitários que serão acolhidos pela escola. Essa atitude, além de ser uma prática de democratização das informações sobre as ações desenvolvidas no seu cotidiano, convida os familiares a assumirem o lugar de corresponsáveis pela criança ou jovem matriculados e, ainda, corresponsáveis pelas decisões tomadas para a organização pedagógica daquele ano letivo.

Contudo, não é isso o que se vê na maioria das escolas. As chamadas Reuniões de Pais são geralmente espaços/tempos monofônicos, onde impera a voz dos profissionais que ali trabalham, por vezes carregadas de desqualificações com relação ao processo de aprendizagem dos educandos. Quando muito, elas acontecem com o professor respondendo questões e alertando sobre o comportamento do aluno. Essa monofonia se dá também quando as Reuniões de Pais são convocadas com objetivos específicos, tais como: organização de Festas para arrecadar fundos para a escola, assembléias para organizar comissão eleitoral e eleição de diretorias da Associação de Pais e Professores (APP) e/ou Conselho de Escola. Aqui, os familiares assumem o lugar de prestadores de serviços.

As escolas reclamam da parca presença de familiares nas reuniões, analisando como descaso e pouca importância conferida à escola e ao trabalho que ela desenvolve com seus filhos. A análise do conteúdo e do funcionamento desses encontros indica uma outra argumentação: essas reuniões ou têm pauta extensa ou tratam de assuntos que, se não forem bem conduzidos, podem ser delicados, como a indisciplina, por exemplo. No pri-

meiro caso, geralmente são realizadas à noite e as mães trazem os filhos menores por não terem com quem deixá-los. A pauta extensa, as crianças tendo que ser controladas, o cansaço do dia, os problemas de condução da reunião com pessoas falando ao mesmo tempo, tentando convencer umas às outras, tornam os encontros cansativos e de pouco ou nenhum significado. No segundo caso, a condução da reunião é importantíssima, pois as famílias tendem a particularizar os casos de indisciplina e não querem (e com razão) ver o nome do filho ser citado na presença de outras famílias. Esses, entre outros fatores, fazem com que as pessoas deixem de ir com regularidade às reuniões de pais.

Nadir Zago (1997) argumenta que a escassa frequência dos pais nas reuniões está relacionada não só a questões de ordem pessoal, como cansaço após jornada intensa de trabalho, incompatibilidade de horários, entre outras, mas também pelo modo como essas reuniões funcionam: a partir do encontro de um coletivo heterogêneo que, na maioria das vezes tumultua e não satisfaz as necessidades das famílias. Os pais preferem uma forma de comunicação mais personalizada, através de contatos informais com os professores, quando podem conversar sobre seus filhos, ouvir as reclamações e manifestar o descontentamento com a escola. A relação informal possibilita a cumplicidade entre professor/escola e família no trato com o aluno/filho e na busca de soluções para possíveis problemas e reivindicações.

No Ensino Médio, a dinâmica da participação dos familiares é alterada porque os jovens já são considerados os responsáveis pela sua conduta escolar. Os eventos escolares atribuem a estes as conquistas e fracassos da aprendizagem. Por conta disso, os jovens pouco participam desses eventos.

- **Associação de Pais e Professores (APP) e Conselho de Escola.** As diferenças entre esses dois mecanismos de ação coletiva nas escolas dizem respeito tanto à amplitude da participação dos segmentos da comunidade escolar quanto ao caráter de deliberação sobre questões administrativas e pedagógicas do cotidiano.

A Associação de Pais e Professores (APP) também é denominada, em outras regiões de Brasil, Associação de Pais e Mestres (APM). Na APP são protagonistas representantes dos segmentos: famílias, educadores e equipe pedagógico-administrativa. As atribuições se voltam para a discussão e gestão de problemas administrativos da escola, na maioria das vezes reduzindo-se às questões de ordem financeira. A APP, junto aos demais atores da escola e da comunidade local, organiza eventos com o objetivo de arrecadar recursos para prover fundos necessários às pequenas reformas, materiais de consumo, pagamento de funcionários não assumidos pelos poderes públicos, materiais didáticos e uniformes para alunos carentes, entre outras ações. O Conselho de Escola, também denominado Conselho Deliberativo de Escola, representa um outro espaço/tempo de participação efetiva e democrática da comunidade escolar. É constituído por integrantes de todos os segmentos escolares e desempenha funções consultivas, deliberativas e fiscalizadoras, abrangendo as questões pedagógicas, administrativas e financeiras.

A diferença entre Conselho de Escola e APP se coloca no âmbito das possibilidades dos estudantes e famílias envolverem-se nas decisões administrativo-pedagógicas da escola. A participação nas decisões, juntamente com a representatividade alargada, faz com que o Conselho de Escola **engendre** uma maior democratização da instituição e da relação com as famílias.

#### 8.1.5 - Grêmios Estudantis

O Grêmio Estudantil é uma organização que representa os interesses dos estudantes na escola, especialmente no Ensino Médio. É um espaço/tempo exclusivo destes, pois nele discutem, criam e fortalecem inúmeras possibilidades de ação, quer no interior do espaço escolar, quer fora dos muros da escola. É um espaço rico de aprendizagem, de exercício de cidadania, de convivência, de sociabilidade, de aprendizado de responsabilidade e de luta por direitos. É uma das primeiras oportunidades que os jovens têm de participar na sociedade. O Grêmio Estudantil tem como objetivo principal estimular a participação desse

#### Engendrar

Dar origem a alguma coisa, criar, gerar, produzir algo novo. Espaço da inventividade.



segmento nas atividades de sua escola, organizando campeonatos, gincanas, palestras, projetos e discussões. Ou seja, torna possível que os estudantes tenham voz ativa na organização e na construção das regras de convivência no interior da escola.

### 8.2 Festas, Comemorações: suspensão da rotina nas escolas

O cotidiano das escolas constitui-se de um conjunto de tempos e espaços ritualizados. No interior dos espaços/tempos e além deles, há, nas escolas, outras formas de rituais. As festividades e cerimônias são elementos constitutivos do calendário escolar: as homenagens cívicas, incentivadas desde os anos 20 do século passado; a participação nas festas religiosas e da tradição étnica do lugar em que se situa o estabelecimento de ensino; as gincanas culturais e desportivas, as feiras de ciências, as oficinas, retomadas nos últimos anos com mais força como socialização do resultado de projetos de trabalho.



Figura 16. A feira de ciência é outra atividade também muito presente na maioria das escolas.

Esses rituais e cerimônias constituem, no interior de cada escola, momentos intensos que garantem uma convivência mais interessante, à medida que fortalecem emocionalmente o coletivo: caso das comemo-

rações do dia dos pais, das mães, dos professores, das crianças. São, também, momentos de reprodução de valores universais da cultura, uma vez que ativam a memória coletiva enfatizando as tradições de um grupo, promovendo a integração cultural entre adultos, jovens e crianças. A festa de São João é um bom exemplo, apesar de o caráter mais evidente ser o de arrecadar fundos, a rotina nas escolas se modifica ou é suspensa e outras formas de aprendizado aparecem nos ensaios das danças e folguedos típicos dessa festa.

## Resumo

Neste capítulo, aprendemos que o cotidiano da escola é feito de espaços/tempos estruturados e não estruturados. Vimos que no conceito de espaço se encontram tanto a construção física da escola como as relações sociais que nela se efetivam, no conceito de tempo encontramos as dimensões da cronologia e das vivências. Assim, os espaços/tempos acontecem em um lugar físico, com duração demarcada, mas acontecem também nas relações hierárquicas e de poder que fazem com que uns falem e outros escutem e que se estendem pelo tempo da vivência, que pode ser pouco quando prazeroso e muito quando desagradável. Nos espaços/tempos estruturados estão as várias e diferentes reuniões que acontecem durante o ano letivo. Nos espaços/tempos não estruturados estão os encontros, as conversas, a convivialidade, sem outra intenção que não seja o estar-junto solidário. As festas e comemorações são também importantes espaços/tempos na organização da escola, nelas há suspensão da rotina escolar, o que oportuniza a quebra momentânea das hierarquias. Os encontros que se efetivam no espaço/tempo da festa têm o poder de fortalecer os laços entre educandos, educadores e familiares.





## 9 Currículo e Avaliação

*Neste capítulo, vamos estudar sobre o currículo e a avaliação. Vamos conversar a respeito da relação entre currículo, avaliação e processos pedagógicos, a partir de um olhar referenciado na complexidade das pessoas e de suas relações. Nosso desejo é que vocês, educadores e educadoras em formação, possam assumir a relevância desses dois temas, das questões que ambos provocam para a ação docente e, com isso, inventar outras maneiras de vivê-los com os educandos com quem já trabalham ou vão trabalhar. É importante lembrá-los que não há somente uma visão particular de currículo e de avaliação, mas visões, subjetivadas por múltiplas experiências culturais que contribuem para pluralizar os processos pedagógicos e a vida na escola. Então, você pode começar se perguntando: como estudante, de que jeito me sinto avaliado pelos diferentes professores deste curso? Quais os critérios utilizados por cada um deles para acompanhar minhas aprendizagens? Quais as ferramentas utilizadas para avaliar o conjunto de atividades? Há uma relação clara entre conteúdos, aulas, interações pedagógicas, material didático, por exemplo, e a avaliação docente? Como os estudantes e educadores avaliam-se mutuamente?*

### 9.1 A propósito da avaliação

A função da avaliação não é fixar, mas produzir mobilidade, novos itinerários.

Lúcia Schneider Hardt

A avaliação se constitui como uma das ações mais pertinentes da dinâmica curricular porque faz a mediação de todos os processos pedagógicos que abraçam a aprendizagem dos estudantes, que identificam a qualidade da atuação docente, que possibilitam à escola reconhecer onde estão seus limites e situar seus avanços e, com isso, planejar o cotidiano e aperfeiçoar seu papel social. É através de uma avaliação criativa e interessada na formação crítica das pessoas que a escola pode gerar deslocamentos inteligentes entre aquilo que é dado e o que pode vir-a-

ser, *produzir mobilidade* de pensamento, de atividades, para gerar *novos itinerários* de aprendizagens e de convivência.



Figura 18. A avaliação “ideal” e a escola.

A avaliação é constituída de princípios que precisam assegurar a dignidade dos sujeitos envolvidos no processo, respeitar suas culturas, considerar seus saberes e ressaltar suas potencialidades. Nesse sentido, a avaliação tem uma dimensão essencialmente formativa e requer modalidades diversificadas, de acordo com a trama que artesanalmente vai efetivando na relação intrínseca entre atividades e aprendizagens. Como observa Esteban (2008, p. 11), na condição de educadores, estudantes, ou outros sujeitos envolvidos com as práticas educativas, trazemos conosco histórias diferentes, falamos de lugares distintos, “mas também encontramos algumas convergências, como o compromisso com uma escola de qualidade para todos e a percepção da avaliação como um processo relevante para a produção da qualidade desejada”. Em comum, aceitamos que avaliar tem uma dimensão que é teórica e prática, que está vinculada à “relação inclusão-exclusão, escolar e social, e de que os modelos hegemônicos de avaliação estão alinhados a concepções excludentes de ser humano, de relações sociais, de práticas pedagógicas e de dinâmica escolar”. Ou seja, a neutralidade não encontra assento em nenhuma ação realizada pelo ser humano, portanto, é estranha à avaliação e aos seus desdobramentos.

É com base nestes princípios que se pode propor o mecanismo da avaliação. Esta se dá na construção que o educador proporciona aos educandos para que reflitam sobre cada etapa das atividades vivencia-

das, instaurando um movimento no qual podem recriar as experiências em curso, aprofundar uma compreensão sentida do que está aprendendo e associar toda a corporeidade nesse processo. A cooperação, as trocas entre o grupo, a liberdade de criar, a autonomia para agir, as noções de incompletude, a presença do outro para suprir os limites da ação, o diálogo, o erro e a incerteza são pressupostos desta avaliação.

Não há simplesmente uma busca de resultados, mas uma abrangência integrada de processos que concebem a educação como prática social, que se experimenta durante toda a vida e que, na escola, encontra lugares e procedimentos didáticos para se apropriar dos conceitos das ciências, na relação com a vida. A avaliação deve promover a liberdade criativa dos educandos em todas as atividades, explorando do universo cultural mais restrito à comunidade, até o mais amplo da sociedade, para despertar o prazer da expressão escrita e da oralidade através de vários recursos (músicas, artes plásticas, jogos, dramaturgias, literatura, vídeos, atividades artesanais, pesquisas, rodas de conversa, entrevistas, exercícios temáticos, entre outros). O desafio é suplantar o padrão de julgamento do bom e do mau aluno, do lento e do agitado, do desinteressado e do que não se concentra, bem como, o produto que se proclama na escala arbitrária de notas que classificam as pessoas, para experimentar um estilo de avaliação que leva em conta a singularidade de cada ser humano e sua presença no grupo, assumindo, como educadores, o compromisso com o princípio de que todos aprendem.

Compreendemos a avaliação imersa em projetos de trabalho, não como os modelos formais, mas como postura pedagógica que contempla o já vivido, o instante e o que se pretende. Projetos, como antecipação de possibilidades, que agregam proposições a se revelarem na dimensão política intrínseca ao ato pedagógico, onde as ações acontecem e se movem para fazer coincidir o conhecimento e a vida. É, portanto, uma avaliação com princípios norteadores centrados na vida, que reconhece como grandeza primária da existência e cujo movimento está em suas potencialidades de expressão e conexão.

É o projeto político-pedagógico que orienta a avaliação das atividades didáticas e com ela se articula através dos objetivos traçados para a formação dos sujeitos, problematizando os conteúdos e contextualizan-

do-os em sentido vivencial. A avaliação envolve diferentes possibilidades: a oralidade, a leitura, a escrita, os gêneros, as culturas, as questões raciais, as etnias, as orientações sexuais, o contexto de classe, a investigação temática, as linguagens, a construção de múltiplas estruturas de textos, as criações artísticas com suas imagens, cores, formas, conteúdos; envolve o lúdico, a fantasia, a prosa e a poesia, visita e dialoga com todas as ciências, mergulha nos contos literários que tão belamente fazem leituras de mundo. Ou seja, esta concepção de avaliação tem sempre um ponto de partida, embora seu ponto de chegada, que jamais é previamente determinado, desafie novas iniciativas. É uma concepção que reconhece a avaliação em seu caráter formativo, carregado de possibilidades sinuosas e circulares que assinalam para direções transdisciplinares, tendo a vida como núcleo de conexões.

A avaliação, nessa proposição curricular, tem como papel preponderante animar a crítica dialógica no ambiente pedagógico, a autocrítica, para favorecer a criação de mundos plurais, vivos, ramificados de significações inter e transculturais, onde os olhares têm permissão para ver novamente, ainda que a paisagem seja a mesma. Afinal, nas ações curriculares, há continuamente um vasto panorama a descortinar.

## 9.2 Por uma avaliação formativa

A avaliação formativa na escola requer dos seus participantes o interesse ativo por uma gestão democrática que faculte experiências diferenciadas dos padrões vigentes e assimile a aprendizagem como um direito de todos. Isso implica transformar os procedimentos de avaliação em dispositivos centrais que conjuguem o histórico e o contemporâneo para assegurar a atualidade da formação, que associem o local e o global, que confrontem consensos e dissensos nas explicações. Uma avaliação formativa elege o diálogo como princípio norteador do ensinar e do aprender, o que admite ajustar os objetivos formulados às realidades construídas pelos sujeitos. De acordo com Esteban (1997, p. 53):

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a aprendizagem (...), para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento

demonstrado, seu processo de construção de conhecimentos, o que o aluno não sabe, o que pode vir a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para que a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer.

A avaliação formativa exige do professor ou da coordenação de grupos um acompanhamento sistemático das atividades, o registro e a reflexão das atividades, o planejamento flexível para elaborar estratégias de ensino que contribuam para superar as dificuldades e desafiar os sujeitos a criarem situações-problemas, no intuito de avançarem na construção do conhecimento. É uma modalidade de avaliação que integra aspectos objetivos e subjetivos, que valoriza a iniciativa dos sujeitos para a pesquisa e a produção textual, que dá ênfase ao trabalho coletivo e motiva cada participante a expressar seus saberes.

Nesse sentido, a **avaliação formativa contempla ações pedagógicas**, tais como:

- **Conhecer** o grupo com o qual se vai trabalhar, através de atividades lúdicas que permitam a observação das atitudes em relação.
- **Propor** aos participantes a construção de um texto para que se apresentem, com destaque para suas características mais relevantes.
- **Problematizar** “o que é um grupo”
- **Sistematizar** um registro com as características coletivas e abrir uma roda de conversas para visualizar o perfil do grupo.
- **Criar** com o grupo as atividades que serão avaliadas durante os bimestres, semestres ou ano letivos, atribuindo pontuação ou conceitos a cada uma delas.
- **Organizar** o cronograma de realização e entrega das atividades, com a flexibilidade necessária para atender ao contexto pedagógico.
- **Sensibilizar** o grupo para a importância da pesquisa e apresentarlhe maneiras de buscar informações acerca do tema em estudo.

Segundo Pichon-Riviére pode-se falar em grupo quando um conjunto de pessoas movidas por necessidades semelhantes se reúne em torno de uma tarefa específica. No cumprimento e desenvolvimento das tarefas, deixam de ser um amontoado de indivíduos, para, cada um, assumir-se enquanto participante de um grupo com um objetivo mútuo. Isso significa também que cada participante exercitou sua fala, sua opinião, seu silêncio, defendendo seus pontos de vista. Portanto, descobrindo que, mesmo tendo um objetivo mútuo, cada participante é diferente. Tem sua identidade. Neste exercício de diferenciação – construindo sua identidade – cada indivíduo vai introjetando o outro dentro de si. Isto significa que cada pessoa, quando longe da presença do outro, pode ‘chamá-lo’ em pensamento, a cada um deles e a todos em conjunto. Este fato assinala o início da construção do grupo enquanto composição de indivíduos diferenciados. O que Pichon-Riviére denomina de ‘grupo interno’.

Ver Madalena Freire in: <http://www.pedagogico.com.br/>

- **Estabelecer** a construção de registros escritos, artísticos, sobre determinados conteúdos que serão estudados ao longo do ano ou do semestre, estimulando a criação de diferentes estruturas textuais: resenhas, poesias, crônicas, histórias, contos, etc.
- **Propor ao grupo**, semanal ou mensalmente, *pontos de observação* que provoquem a crítica e a autocrítica, que encaminhem para uma reflexão criativa e anunciadora de novas possibilidades. Ex: “como você contribuiu, nesse período, para a aprendizagem de seus colegas?”; “das informações pesquisadas, quais as mais relevantes para a aprendizagem do conteúdo que estudamos?”
- **Planejar**, entre as atividades, a construção de mapas conceituais que resultem da contribuição de todos os participantes do grupo.
- **Planejar e prever** os recursos necessários para atividades de campo, para visitas a museus, a centros históricos, a outras instituições e espaços culturais cujos interesses estejam relacionados aos conteúdos, principais ou transversais.
- **Oportunizar** aos participantes do grupo diferentes exercícios de aprendizagem, tais como: interpretação livre e dirigida de textos; provas com questões objetivas e dissertativas; análise de ideias extraídas de uma obra; estudo de imagens; estudo de casos, a partir de cenas reais do cotidiano; análise de documentos (mapas, cartas, retratos, obras raras, etc.).
- **Propor** ao grupo autoavaliações periódicas, para que ampliem a consciência de ser parte do mundo em que vivem e pelo qual são também responsáveis. Veja o exemplo a seguir, que pode ser utilizado com estudantes do Ensino Médio e Superior.

**Para uma Auto-Avaliação Crítica** - Leandro Konder, num texto intitulado “O Currículo mortis e a reabilitação da autocrítica”, In: **O marxismo na batalha das ideias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984, faz a seguinte reflexão:

...em sua imensa maioria, os seres humanos não são campeões invictos, não são heróis ou semideuses. Se nos examinarmos com suficiente rigor e bastante franqueza, não poderemos deixar de constatar que somos **TODOS** marcados por graves derrotas e amargas frustrações. Vivemos uma vida precária e finita, nossas forças são limitadas, o medo e a insegurança nos frequentam (p.53-4). Em geral, nada disso é considerado quando nos autoavaliemos ou quando organizamos nosso *Curriculum Vitae*. Por sua monstruosa unilateralidade, a imagem do 'vitorioso' [permanente] que ela nos obriga a exhibir, empobrece o nosso conhecimento de nós mesmos, prejudica gravemente a sinceridade de nossa auto-análise. Essa postura é própria da ideologia capitalista, baseada na meritocracia individual que atribui a cada um, individualmente, o mérito por suas conquistas, sem qualquer espaço para o registro, a análise e o encontro honesto com as limitações, com os erros cometidos como parte da nossa humanidade e que tanto ensinam. É uma ideologia capaz de explorar tanto a burrice como a inteligência; capaz de influir tanto sobre as vaidades primitivas como sobre as culturas refinadas. Para os indivíduos intelectualizados, ela se reveste de máscaras altamente sofisticadas (...) (p.54). No entanto, somos seres humanos, processo mesmo de nossos atos como lembra Gramsci. Sabemos que as contradições nunca vão ser inteiramente suprimidas, que a existência delas é uma dimensão essencial da própria realidade. Sabemos também que o apreço por **SI MESMO** é importante para todo ser humano: se não gostar de si mesma nenhuma pessoa conseguirá gostar saudavelmente de outra; se não **acreditar** de fato em suas convicções, não conseguirá comunicá-las a outras pessoas, não conseguirá **intervir no mundo**, contribuindo para melhorá-lo. A partir de um determinado nível, contudo, a auto-estima fica sobrecarregada de **narcisismo** e acarreta uma **atrofia conservadora da autocrítica** (p.55). O maior problema do narcisismo, diz Konder, e que merece nossa atenção, é que se manifesta no efeito conservador da autocomplacência, **coagula** o movimento auto-renovador da consciência, enrijecendo-lhe o ímpeto criativo e a abertura para o **novo** (p.55).



Com base na análise desses fragmentos do texto de Leandro Konder, responda as questões:

- 1) O que você considera participação no decorrer das atividades (aulas, estudos, trabalhos, leituras realizadas, visitas a campo)? A partir da concepção por você apresentada, descreva sua participação no período em que a disciplina estava sendo ministrada.
- 2) Como você analisa a participação de seus colegas? Em que medida e de que maneiras práticas você contribuiu para estimular a participação deles no processo?
- 3) Descreva como os conteúdos por nós estudados contribuíram para qualificar suas intervenções. Do mesmo modo, como as questões analisadas contribuíram para uma formação cidadã.
- 4) Como você caracteriza suas posturas em sala de aula: na relação com os colegas; com o(a) professor(a); com as atividades didáticas; com os tempos estabelecidos para as atividades?
- 5) Como o(a) professor(a) desempenhou suas atribuições didático-pedagógicas? E a relação com o grupo favoreceu, ou não, o processo de ensino-aprendizagem?
- 6) A disciplina cumpriu os objetivos apresentados no Plano de Ensino?
- 7) Que outros aspectos você gostaria de avaliar?
- 8) Com base em suas reflexões, que nota ou conceito você se atribui?

Para o Ensino Fundamental sugerimos a charge a seguir:

1. Em que as características pessoais assinaladas pela professora contribuem para a avaliação da aprendizagem dos sujeitos?
1. Em que as características pessoais assinaladas pela professora contribuem para a avaliação da aprendizagem dos sujeitos?



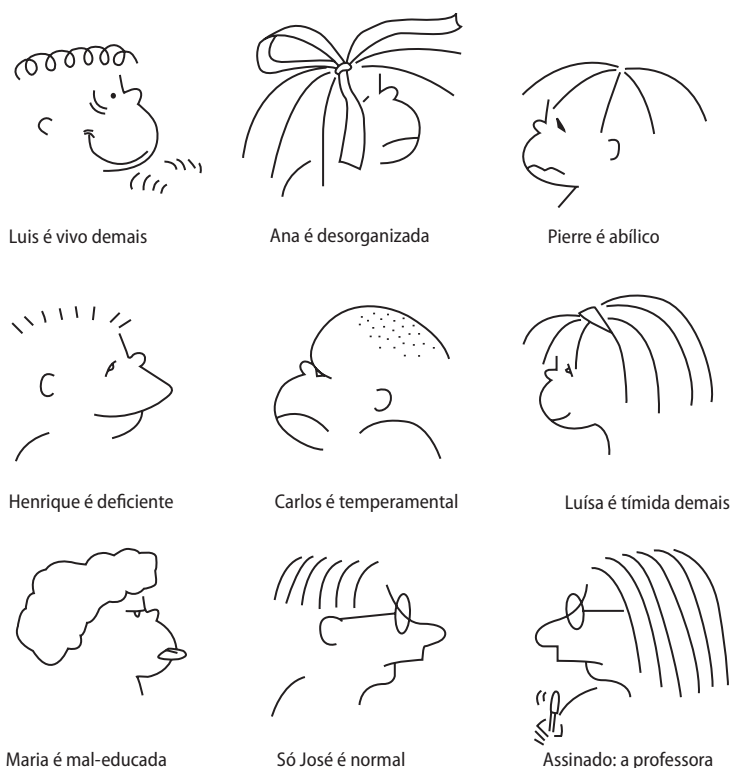


Figura 19.

2. Como cada um de vocês contribuiu para tornar as aulas interessantes?

3. O que aprenderam de mais importante nos conteúdos que discutiram sobre (indicar os temas)?

Temas de que mais gostaram; aqueles que sentiram mais dificuldades; aqueles que ainda precisam de revisão.

Como você avalia a sua aprendizagem neste período?

Lembrem-se de que ensinamo-nos mutuamente quando estamos em grupo, embora seja de responsabilidade do educador a diretividade do processo pedagógico, a postura política para correlacionar conteúdos e realidades sociais, a visão crítica para integrar as diferentes culturas aos temas selecionados para estudo. *Maturana* quando nos pergunta quem é o professor, logo nos responde: “alguém que se aceita como guia na criação deste espaço de convivência. No momento em que eu digo a vocês: ‘perguntem’, e aceito que vocês me guiem com suas perguntas,

*Extraído de uma transcrição do trecho final da aula de encerramento de Humberto Maturana, no curso de Biología Del Conocer, Facultad de Ciencias, Universidad de Chile, Santiago, em 27/07/90. Gravado por Cristina Magro e transcrito por Nelson Vaz.*

eu estou aceitando vocês também como professores, no sentido de que vocês me estão mostrando espaços de reflexão onde eu devo ir”. Assim, o educador é também um educando, alguém que almeja compartilhar a responsabilidade de instituir um espaço de convivência como campo de aceitação mútua que se configura nas relações com os estudantes para produzir uma dinâmica na qual vão mudando juntos.

Na ação docente é indispensável ordenar as palavras, visualizar os gestos, compor os enunciados, silenciar nos intervalos e buscar as sintonias para alcançar processos avaliativos o mais próximo possível daquilo que cada um dos integrantes do grupo conseguiu realizar, de tal modo que sejam reconhecidos como interlocutores. Com esse propósito, os textos que fundamentam as aprendizagens vão privilegiar a relação entre conteúdos e modos de vida em comunidades. Ao finalizarmos o texto, nos sentimos autorizadas a afirmar que a avaliação, nessa perspectiva, é uma prática social solidária que se recusa a classificar os sujeitos e a ressaltar suas incapacidades. Ao contrário, é uma prática que valoriza as possibilidades, que considera as singularidades e que instaura uma relação de cuidado e reciprocidade.

### 9.3 O currículo

É comum, no cotidiano escolar, encontrarmos o pensamento do currículo como o conjunto das disciplinas que abrangem a Educação Básica, ou mesmo como a listagem de conteúdos que integram uma área, como a de ciências, ou uma disciplina, como as de Língua Estrangeira, Biologia, Física, Matemática, etc. Conteúdos esses que devem ser transmitidos para os estudantes e por esses assimilados. Esse entendimento de currículo é convergente a uma compreensão tradicional de ensino e aprendizagem, na qual cabe ao professor reproduzir/transmitir/transfere conhecimentos e objetivos pré-estabelecidos, sobre os quais nem mesmo ele tinha controle.

Esse modo de compreender o currículo tem forte influência dos estudos da área de administração de empresas, orientados pelos princípios da administração científica, proposta por Frederick *Taylor*. O

*A administração científica preconizou a organização do trabalho em linhas de montagem, na qual cada operário se posicionava na linha, aprendia e se encarregava de um único procedimento. O trabalho de vários operários posicionados ao longo da linha de montagem resultava no produto final.*

currículo, deste ponto de vista, é organizado com base na visão funcionalista da escola (discutida no capítulo terceiro deste livro), ou seja, em função de objetivos a serem alcançados voltados, sobretudo, para o atendimento das necessidades do mercado de trabalho. O crescimento industrial, nos anos iniciais do século passado, exigia indivíduos preparados com as competências necessárias às diferentes ocupações emergentes no mercado de trabalho, principalmente nas fábricas.

Esta concepção de currículo é também conhecida por modelo técnico-linear, ou tecnicista, ou seja, uma pedagogia que, inspirada nos pressupostos da neutralidade científica e nos princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade, defende a reordenação do processo educativo de modo a torná-lo objetivo e operacional. (SAVIANI, 1987, p. ).

Assim como os modos de compreender a escola se modificaram ao longo dos anos, também a teoria do currículo passou por mudanças de concepção. As críticas ao modelo tecnicista com base na teoria marxista feitas por teóricos como Michael Apple e Henry Giroux, nos Estados Unidos, e Michael Yung, na Inglaterra, aporta no Brasil e, na década de 1980, começam a ocupar espaço privilegiado nas análises de educadores e pesquisadores da área de currículo (MOREIRA & SILVA, 1995; SAVIANI, 1987).

Desse movimento de crítica, veio a compreensão de que a organização curricular tem implicações maiores do que acrescentar ou retirar disciplinas da grade, ordenar horários e atribuir disciplinas aos docentes. Abre-se espaço para as reflexões acerca das implicações sociais, políticas, econômicas e culturais sobre o currículo escolar. Dá-se lugar a uma compreensão que privilegia o ensino e a aprendizagem como processo, em detrimento à ênfase nos objetivos e nos resultados pré-determinados. O currículo é compreendido com base em uma visão menos estratificada do saber, onde a preocupação com os processos de aprendizagem dos alunos sobrepõe a quantidade de conteúdos a serem transmitidos, memorizados e cobrados nas avaliações.

Principais características diferenciadoras entre a perspectiva tecnicista e a perspectiva crítica do currículo:

Visão Tecnicista do Currículo	Visão Crítica do Currículo
Os resultados finais que a escola pretende obter são definidos previamente e com exatidão, ou seja, tudo o que acontecer fora dos moldes estabelecidos é considerado erro e falta de qualidade.	Ênfase no processo de aprendizagem em oposição à proeminência do produto final da educação escolar.
Baseia-se em estudos técnicos e busca atender a formação das competências necessárias ao mercado de trabalho, por isso, centrado no “como fazer”, sem refletir sobre “o por quê” e o “para quê/ para quem” fazer.	A organização do currículo não se resume ao “como”, mas na reflexão conjunta fundamentada em princípios políticos, filosóficos, sociológicos e pedagógicos sobre o “por que”, o “para que/para quem” intenciona o trabalho escolar.
A organização do currículo é considerada uma atividade burocrática, desempenhada e controlada por especialistas na área.	A organização curricular é resultante de gestões democráticas com ênfase no trabalho coletivo ético e comprometido.
Os conteúdos curriculares são organizados em etapas sequenciais bem definidas, com avaliação centrada na mensuração do alcance dos objetivos.	A avaliação da aprendizagem é um processo contínuo, realizada no decorrer da dinâmica de ensinar-e-aprender.
O conhecimento é tomado como inquestionável, isto é, como verdade absoluta.	O conhecimento não é estático, mas constituído de verdades sujeitas a mudanças contínuas, a incertezas.
O currículo determina <i>a priori</i> qual conteúdo o professor deve transmitir ao estudante que é um mero receptor daquilo que o professor e o texto (livro didático) transmitem. Educando e educador são meros cumpridores de tarefas.	Apoiado na teoria construtivista, o currículo antes de determinar o que o professor deve ensinar, indica trajetórias, propostas de trabalhar o conhecimento, apostando na construção/reconstrução de saberes, na relação dos educadores e educandos com o conhecimento.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* ou PCNs é como são conhecidos o conjunto de documentos encaminhados pelo Ministério da Educação, com orientações e diretrizes para a implementação do artigo 9º, item IV da nova LDBEN (Lei nº 9394/96), no que diz respeito aos currículos para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). O PCNs indicam a organização curricular de forma integrada, entendendo que a *aprendência* (processo e experiência de aprendizagem) não se dá de forma compartimentada, por disciplina. Integrar um currículo significa promover a unidade das partes (disciplinas) que o compõem. Contudo, a simples soma ou agrupamento de disciplinas diversas, necessariamente, não cria um todo integrado. Então, a integração curricular busca mais do que juntar duas ou mais disciplinas, estudantes e educadores em torno de um tema. Busca a interconexão entre diferentes conteúdos de disciplinas distintas, com o fim de analisar um problema ou tema sob o ponto de vista que abrange as outras áreas do conhecimento. (SANTOMÉ, 1998).

Para haver a integração curricular é, antes de tudo, necessária a vontade dos sujeitos de praticá-la, faz-se necessário um grupo de convivência compartilhando, de forma a articular as singularidades e as pluralidades objetivas (do campo do conhecimento) e subjetivas (dos desejos, medos, sonhos, rancores). A integração curricular pressupõe a ética do cuidado como esteio das relações intersubjetivas dos diferentes sujeitos que compõem e produzem o cotidiano da organização escolar.

Numa visão mais abrangente, currículo é tudo o que acontece na escola e que afeta direta ou indiretamente a dinâmica de ensinar-e-aprender e da construção coletiva do saber. O currículo envolve um conjunto de elementos e concepções que vão desde os aspectos da arquitetura da escola, elementos da cultura escolar (história dos saberes escolares, por exemplo), a dimensão do contexto, até o conjunto dos sujeitos que tecem, com fios também de suas subjetividades, as tramas do cotidiano escolar – educandos, educadores, as famílias nos seus diferentes arranjos – e lhe conferem singularidade. Nesse sentido, entendemos que pensar a organização escolar é pensar o currículo em curso na escola.

*O qual afirma que cabe a União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.*

## 9.4 Avaliação e Currículo: o cotidiano em ação

A todo momento, avaliamos e somos objetos de avaliação. Fazemos apreciações sobre o que vemos, fazemos, ouvimos: sobre se gostamos ou não, se é bom ou se é ruim para determinada ação que queremos empreender, se é bonito ou feio, se é caro ou se é barato. Então, a avaliação não é algo distante da nossa experiência cotidiana como sujeitos sociais que somos.

No cotidiano da escola, sempre o mesmo (cultura escolar) e sempre outro (cultura da escola) avaliamos e somos avaliados. A avaliação escolar, diferente daquela que se processa nas experiências cotidianas em casa e nas ruas, é intencional e sistemática. Avaliar é parte importante do processo de ensinar-e-aprender. É por meio da avaliação que educadores e educandos sabem se e quanto alcançaram das metas propostas do projeto pedagógico que se propuseram empreender, quais questões deixaram de ser respondidas ou o foram de modo insuficiente, quais acertos e erros foram cometidos no percurso, o que se pode aprender com eles, as sínteses a que chegaram.

No cotidiano da escola, assim como encontramos compreensões de currículo, de ensino e de aprendizagem diversas, também encontramos sinais que indicam trilhas percorridas ou a percorrer no que se refere aos processos avaliativos. Do mesmo modo que o currículo, a avaliação é sujeita de diferentes concepções, nem sempre visíveis, quase sempre ocultas em discursos “politicamente corretos”. (ESTEBAN, 2005, p. )

A avaliação esteve, ao longo do século XX, relacionada como uma das etapas do planejamento curricular e nas discussões atuais sobre a organização do currículo o estudo sobre a avaliação da aprendizagem está incluído. A maneira como é efetivada a avaliação na escola se relaciona à concepção teórica que orienta a organização curricular.

Assim, a concepção tecnicista do currículo traz no seu bojo uma concepção de avaliação, qual seja, a de medir o alcance dos resultados. O que é medir? Medir significa aplicar alguma escala de precisão tal como uma régua, um litro... Será possível medir o que o educando aprende em uma aula ou disciplina? Será factível medir o que ou o quanto o edu-

cando aprendeu de um conteúdo? Medir a aprendizagem de uma habilidade? De uma atitude? É plausível atribuir um valor numérico a essas aprendizagens? Qual medida utilizar? Números? Percentuais? Letras?

Esse modelo de avaliação vigorou e foi hegemônico durante mais da metade do século passado e ainda encontramos resquícios dessa hegemonia nas nossas escolas. Você já não passou por avaliações por meio de provas ou testes nos quais você se deparou com questões de múltipla escolha, cruzar respostas corretas, escrever a resposta? Nesse paradigma, centrado no ensino, o que interessava era verificar os produtos, os resultados por meio de provas que poderiam valer algo como de 0 a 10 pontos ou de 0 a 100 pontos. A cada erro ou acerto, um ou meio ponto a menos ou a mais no score e, para o estudante, a ideia de que não tinha memorizado bem a lição (ERN; LAZARI; CARDOSO, 2006).

Neste contexto, a avaliação nada mais é do que um julgamento com vistas à classificação do aluno frente ao alcance ou não dos objetivos educacionais. Entretanto, esse julgamento é referendado e assumido socialmente. “Os resultados das avaliações, admitidos como veredictos para a promoção ou reprovação do aluno, são assumidos pela sociedade, carregados, simbolicamente, pela gama de representações de sucessos e fracassos na vida.” (DALBEN, s/d, p. ).

A avaliação, neste caso, tem função classificatória, a qual se coaduna com a ideia de mérito, punição e recompensa. Essa concepção não entende o ensinar e o aprender como processo cujos resultados possam ser compartilhados pelos sujeitos nele envolvidos. (ESTEBAN, 2005, p.).

Diante das críticas, a perspectiva funcionalista de organização da escola, configurada no modelo de currículo técnico-linear, produziu novos encaminhamentos no âmbito da avaliação. Em uma pedagogia atenta à superação de práticas sociais autoritárias que preconizavam uma ação disciplinadora e excludente, o modo de avaliar não poderia ser mais classificatório. Antes, a avaliação manifesta-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço no processo de ensinar-e-aprender. (LUCKESI, 1995, p. ). Nesse sentido, a avaliação se coloca a serviço de uma prática docente emancipatória, inclusiva, como um instrumento para identificar novos rumos.

A avaliação diagnóstica se instrumentaliza em uma prática de avaliação qualitativa, que busca apreender a dinâmica e a intensidade da relação aprender-ensinar. No entanto, muito embora seja um avanço, a avaliação qualitativa não rompe de todo com a prática classificatória. Para Esteban (2005, p. 26), se configura “como um modelo de transição por ter como centralidade a compreensão dos processos, dos sujeitos e da aprendizagem, o que produz uma ruptura com a primazia do resultado característico do processo quantitativo”.

Isto porque, para romper com a avaliação classificatória, é necessário romper com o modelo de sociedade e com organização escolar que o traduz. O que não é fácil, visto que estamos acostumados e acomodados a um fazer docente autoritário, nos colocamos no lugar de quem “tudo sabe” e o estudante no lugar de quem “nada sabe”. Assumir-se como companheiro da jornada da aprendizagem de cada educando, assumir o educando como parceiro de nossa jornada de aprendizagem, assumir-se como parte de um grupo no qual os sujeitos do cotidiano escolar são cúmplices na aprendizagem. Isto é revolucionário.

Nessa perspectiva, que tem a ética do cuidado como fundamento, não há uma busca de produto, mas uma abrangência integrada de processo que concebe a educação como prática social, que se experimenta durante toda a vida e que, na escola, encontra espaço e procedimentos didáticos para se apropriar dos conceitos das ciências. A avaliação deve promover a expressão criativa dos sujeitos em todas as atividades, explorando do universo cultural mais restrito à comunidade até o mais amplo, despertando o prazer da expressão escrita e da oralidade através de múltiplos recursos (dança, música, artes plásticas, jogos, dramaturgias, literatura, vídeos, atividades artesanais, entre outros). O educador assume o compromisso com o princípio de que todos aprendem.

### Resumo

Hora de retomar a reflexão proposta inicialmente por nós: como você se sente avaliado pelos professores e pelas professoras de sua graduação? Quais as conexões que você encontrou entre currículo e avaliação? O que a concepção ampliada de currículo favoreceu em sua aprendizagem?



Nosso desejo é que você faça a sua reflexão sem perder de vista a compreensão de que existem realidades e não uma única realidade, de que elas são dinâmicas, se modificam continuamente e são constituídas por diferentes aspectos e contextos que as tornam, sempre, cenários multidimensionais. O currículo e a avaliação se efetivam imbricados nestas realidades, onde lidamos com continuidades e descontinuidades, com consensos e rupturas, com liberdade e limites. Aí estão os educadores, os educandos, outras pessoas que participam do cotidiano escolar e cada uma delas é única, diferente e tecida pela diversidade sociocultural.

Neste capítulo, estudamos diferentes concepções de currículo e avaliação, dimensões da cultura escolar. Embasados em uma perspectiva tradicional de educação escolar, vimos as concepções de currículo tecnicista, ou técnico-linear que, inspiradas nos princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade, defendia a operacionalidade do processo educativo. Os movimentos de crítica a esse modelo refletem sobre as implicações sociais, políticas, econômicas e culturais sobre o currículo escolar, implicando uma compreensão que privilegia o ensino e a aprendizagem como processo. Por fim, apresentamos a perspectiva dos PCNs, de uma organização curricular integrada, que busca promover a unidade das partes (disciplinas) que o compõem. Discutimos que a integração implica a interconexão entre diferentes conteúdos de disciplinas distintas, com o fim de analisar um problema ou tema sob o ponto de vista das outras áreas do conhecimento. Entendemos que a integração curricular pressupõe a ética do cuidado, como esteio das relações intersubjetivas dos diferentes sujeitos que compõem e produzem o cotidiano da organização escolar.

Também estudamos a avaliação como parte importante do processo de ensinar-e-aprender. Vimos que, do mesmo modo que o currículo, a avaliação é sujeita de diferentes concepções, nem sempre visíveis, quase sempre ocultas em discursos “politicamente corretos”. A concepção tecnicista do currículo, por exemplo, traz no seu bojo uma concepção de avaliação como medição do alcance dos resultados. A avaliação neste caso, tem função classificatória, implicando com a ideia de mérito, punição e recompensa. As críticas ao modelo de currículo técnico-linear produziram novos encaminhamentos pressupondo uma avaliação que

se coloca a serviço de uma prática docente emancipatória. Uma avaliação diagnóstica, qualitativa, que busca apreender a dinâmica e a intensidade da relação aprender-ensinar. Apontamos a ética do cuidado como perspectiva para romper com modelos tradicionais de currículo e de avaliação. Tarefa que entendemos não ser fácil, visto que estamos acostumados a um fazer docente autoritário. Mudar significa assumir-se como companheiro da jornada da aprendizagem de cada educando. Nessa perspectiva, o educador assume o compromisso com o princípio de que todos aprendem.

## 10 O projeto político-pedagógico como articulador da organização escolar

*Neste capítulo, discutiremos a importância do projeto político-pedagógico a partir de uma base epistemológica biocêntrica. Ressaltaremos como ele contribui para a organização das atividades escolares, articulando teoria e prática como dimensões de uma mesma unidade pedagógica.*

É fundamental lembrarmos que o projeto político-pedagógico está presente em qualquer escola. Ele media o conjunto das relações que atravessam o cotidiano dos sujeitos integrantes da comunidade escolar e suas práticas. Mesmo sem a visibilidade de um artefato que emerge das reflexões coletivas, ou ainda, quando não é expressão dos interesses desses sujeitos, o **projeto político-pedagógico está vivo em todos os espaços, materializando a organização escolar**. Desse modo, se a escola afirma que não tem um projeto discutido por seus integrantes, nem registros de seus momentos mais relevantes, que se transformam num documento para guardar a memória dessa experiência, tem em curso um projeto político-pedagógico implícito e que está incorporado ao currículo, aos processos de ensino e aprendizagem, às avaliações, ao cotidiano das relações interpessoais e aos contextos e práticas pedagógicas que realiza.

Essa compreensão nos convida a mudar o foco do nosso olhar para alcançar alguns indicadores que evidenciem como a gestão da escola se efetiva com seu projeto político-pedagógico. É uma gestão que valoriza as ações participativas, as quais contribuem para tornar a escola um espaço democrático, que respeita a pluralidade de pensamentos e a diversidade sociocultural e política de sua comunidade? É uma gestão autoritária, verticalizada e pautada em relações de mando e obediência? Quais são os traços que revelam a importância dos educandos, de seus familiares, dos funcionários e dos educadores no dia a dia da gestão escolar? Como a ação e a reflexão integram as práticas pedagógicas no âmbito dessa gestão? Que lugar encontram as pessoas no entrelaçamento do pedagógico com o administrativo? **A gestão escolar se constrói a**

**partir de um entrelaçamento entre as políticas públicas de educação e os interesses sociais dos sujeitos que participam de sua elaboração e execução**, cabendo aos dirigentes a obrigação sensível de coordenar a sua implementação, orientados por uma conduta democrática e pelo respeito às decisões coletivas.

### 10.1 A gestão do cuidado na construção do projeto político-pedagógico

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394-96), especialmente em seus artigos 12, 13 e 14, atribui a cada unidade escolar a prerrogativa de elaborar seu projeto político-pedagógico (PPP) e cuidar para que a sua execução se faça de modo compartilhado com a comunidade. Não obstante, queremos salientar que o PPP não se resume a um texto escrito que se arquiva para confirmar sua existência na escola. Também não pode estar restrito à determinação legal. O projeto político-pedagógico é um processo contínuo. Nasce do coletivo, se renova, se refaz, se movimenta e dança conforme as exigências da realidade em que a instituição está inserida.

Nesse sentido, o PPP implica desafios inesperados, evoca anseios individuais que, ao instituírem um coletivo articulado, alteram o ritmo do presente. Demanda uma reflexão conjunta, que torne possível agregar os interesses de todos os segmentos da unidade escolar, catalisando os sentidos e os significados conferidos e os desejos postulados para a recriação e transformação do espaço educativo num ambiente de direitos gestados pelo cuidado. Embora vivencie a herança autoritária da sociedade, a escola, por suas contradições, pode experimentar relações democráticas quando evidencia, teórica e praticamente, uma compreensão abrangente de “nós” e uma vontade de instalar um sentimento de comunidade que se expresse como valor de agregação da importância de todos. É aí que pode emergir uma identidade escolar para que seja reeditado o lugar social da instituição no processo de formação de um povo.

As pessoas não são “naturalmente” tão solidárias quanto parece supor nossa crença na possibilidade de uma sociedade justa e fraterna. Eis por que não podemos almejar a conversão de nossa forma de

pensar individual e coletiva como algo mágico, mecânico, para que o processo deslanche e os sonhos se realizem. Nossos discursos e práticas cotidianas tanto podem convencer e comover quanto desqualificar e enrijecer as relações, criando, inclusive, contextos de violências, que têm em comum a intolerância frente às diferenças. As resistências e as adesões ao projeto político-pedagógico, nesse sentido, surgem da convivência entre as pessoas que trabalham na instituição. Por esse motivo, vai exigir do grupo que anima o processo criatividade para permitir que as singularidades floresçam, numa permuta cuidadosa de escutas sensíveis, rechaçando qualquer modalidade de exclusão, cuja cultura está profundamente enraizada nas escolas e em nós também. Assim como as indiferenças que teimam em não reconhecer o grupo como uma construção miscigenada pelas individualidades.

Os profissionais da educação defrontam-se com um espaço-tempo de aprendizagens, no qual as incertezas provocam desconfortos epistemológicos e os desafiam a uma abertura intelectual e política que lhes permita rever os princípios orientadores de suas concepções e práticas. Do mesmo modo, provoca-os a olhar para o padrão de relações que cultivam e adotam como argumento para justificar suas escolhas, ainda que adornadas por pessimismos que inviabilizam a esperança ativa de um novo estilo de “com-vivência”. A humanidade ingressou numa fase em que nenhum poder econômico ou político é capaz de controlar e colonizar inteiramente a explosão dos espaços de conhecimento. A escola é apenas um destes. É possível acessar de maneira criativa os textos e contextos disponíveis e suscitar propostas novas de direcionamento dos processos cognitivos – das pessoas e das instituições – apostando em intenções de prestígio à vida e que alterem os fios ordenadores do tecido social.

Nesse sentido, uma das possibilidades que emergem para a escola é construir, de mãos dadas com os atores envolvidos na dinâmica escolar, uma prática pedagógica que se oriente pela “*gestão do cuidado*”, onde cada um é indispensável para o outro. É esta gestão que permite à escola se antecipar à presença daqueles e daquelas que lhe dão sentido de existência, proporcionando-lhes experiências éticas de vinculação com a vida, em todas as suas manifestações. Nessa perspectiva, a escola assume, por meio de seus afazeres, o *cuidado* na sua dimensão ético-ontológica.

*A gestão do cuidado é própria das instituições, porque são elas que materializam as políticas de atenção aos sujeitos; desse modo, ela se expressa através das ações que a escola efetiva todos os dias, enquanto capacidade ensinada e aprendida de sentir-se responsável pelo outro, de cuidar do outro, na convivência.*

Pautadas nesse compromisso, as atividades cotidianas ganham sentidos vivos e significados inter-relacionais, o conhecimento pode dialogar com a vida e os sujeitos podem reeditar sua presença na esfera social. Juntos, assumem uma formação orientada pela *ética do cuidado*, a qual se torna inteligível a partir da estética do reconhecimento do outro, como legítimo outro, na convivência (MATURANA, 1998, p. ). Como lugar do cuidado, a escola tem autoridade para experimentar o cuidar-se, no movimento mesmo de cuidar dos sujeitos que a constituem.

Essa escolha implicada vai convidar os responsáveis pelas ações educativas a atribuir uma ênfase político-pedagógica nas inter-relações, conservando acesa a escuta sensível das demandas cotidianas. Ao eleger a vida como fundamento da formação das crianças, dos jovens e dos adultos, a escola, de modo vivencial, teórico e metodológico, passa a problematizar suas concepções e suas ações enquanto ocupação elementar do trabalho coletivo. Pensamos, então, que a gestão do cuidado se afirma como compreensão indissociável de uma educação biocêntrica, a qual reconhece os sistemas vivos como sistemas complexos, dotados de auto-organização, de autonomia interdependente, de inteligência afetiva e de sensorialidade.

A gestão do cuidado, associada a uma educação biocêntrica, é mediada pela ética da convivência, onde o outro, com as suas singularidades, é reconhecido como legítimo outro (MATURANA, 1998, p. ). Preocupados excessivamente em nos tornar civilizados, talvez tenhamos esquecido de incluir na dinâmica curricular a sensibilidade e a empatia como conteúdos que podem nos ensinar a importância de sentir em comum, de ser-estar em comunidade. (MAFFESOLI, 1997, p. ). Esses conteúdos são tão fundamentais quanto aqueles que elegemos como próprios da formação humana, porque trazem consigo a possibilidade de educar os homens e as mulheres para uma existência planetária, sem fronteiras vigiadas pelas condutas bélicas, sem desconfortos diante da diferença das cores que revestem a nossa pele, sem indiferenças diante da dor do outro, por exemplo.

Eis por que a gestão do cuidado, em unidade com uma educação biocêntrica, só pode se efetivar no cotidiano da organização escolar, à medida que, juntos, os atores assumam como “princípio de referência

imediate a vida em todas as suas dimensões, inspirada na conexão com o universo”. Portanto, incluam em seus pressupostos as dimensões social, antropológica, histórica, mágica, mítica, poética, artística, cultural, e a complexidade que permeia as interconexões, numa abrangência relacional (SOUSA; PIMENTEL, 2002, p. ). Seus pressupostos, por estarem vinculados ao ato de viver em comunhão, como humanidade planetária, se apresentam com o compromisso político de desconstruir os artefatos culturais “cujos interesses estejam voltados para os processos de morte e degradação humana, destruição ambiental e para uma suposta superioridade hierárquica da vida”. (SOUSA; PIMENTEL, 2002, p. 6).

É numa perspectiva transdisciplinar, ético-estética, ecológica, que a gestão do cuidado pode ser entendida. “Uma gestão que respeita as especificidades inerentes aos organismos vivos, tais como o ritmo, o ímpeto vital, as emoções e sentimentos endógenos, a corporalidade “cognoscente”, e que reconhece as instituições como lugar social do cuidado para assegurar a cada criatura o pleno desenvolvimento e a integridade orgânica.”. (SOUSA; PIMENTEL, 2002, p. 7). Cada organismo vivo traz consigo um movimento substancial e fecundo de nossa presença libertadora, ou seja, uma semente inédita que pulsa e incita o ser à vida. Ainda que os interesses da vida quase sempre estejam distanciados das necessidades culturais, amplia-se a consciência do presente, como um desejo coletivo de voltar a existir em um mundo sensível, que recuse as rupturas das interações que lhes são próprias. “O que não significa abrir mão de viver o mundo concreto, de estar imerso no enredo da história ou perder os vínculos com a cultura de cada tempo; ao contrário, demanda a reconquista dos valores primordiais de conservação e expansão da vida, manifestos em relações de novo tipo e em estilos de viver solidários.”. (SOUSA; PIMENTEL, 2002, p. 7).

## 10.2 O Projeto, o Político e o Pedagógico: uma tríade indissociável

Esses pressupostos indicam que o **projeto** se configura como antecipação de possibilidades, as quais são provenientes das reflexões que evidenciam a insatisfação coletiva com o jeito atual de pensar e agir no



### Dialogicidade

Dialógica: unidade complexa entre duas lógicas, entidades ou instâncias complementares, concorrentes e antagônicas que se alimentam uma da outra, se completam, mas também se opõem e combatem. (MORIN, 2002, p. )

*As pessoas trazem consigo capacidades de criação de saberes e fazeres genuínos que podem mobilizar o coletivo da escola, a ponto de transformar experiências individuais em projetos de interesse de todos os segmentos.*

*A isto estamos chamando de experiências autopoieticas, que podem nascer da convivialidade cotidiana dos atores no espaço escolar. Pineau (2000, p. 40) define "como práticas autopoieticas a busca e construção de sentido a partir dos fatos temporais pessoais".*

cotidiano da escola. O projeto cuida das especificidades e das relações entre os diferentes atores, e é essa característica que lhe dá a autoridade de protagonismo. Ele tem no plano afetivo um efeito dinamizador: EU só me comprometo na medida em que EU me envolvo afetivamente, desde o momento da concepção até a execução e a avaliação do projeto. Em unidade com essa compreensão, emerge o **político**, enquanto campo das relações humanas, o qual evoca a legitimidade do outro, de suas concepções diversas, desde que sejam guiadas pelo princípio de **"dialogicidade"**. Complementando a tríade dialógica, o **pedagógico** se expressa como espaço de proposições criativas, cujo centro dos desejos coletivos é transformar o cotidiano, considerado como fonte inesgotável de experiências *"autopoieticas"*.

O que torna um projeto político-pedagógico fundamental para inovar o cotidiano escolar e gerar sentidos para os usuários da escola é sua dimensão catalisadora, desde que ele se mostre capaz de alterar os lineamentos que dividem o trabalho nas instituições e, com isso, propiciar uma qualidade vital às atividades. Para isso, torna-se necessária a reflexão contínua sobre a direção e as imposições oriundas da hierarquia do sistema, no sentido de traçar estratégias que promovam a independência político-partidária da instituição e propiciem aos integrantes da escola uma autonomia baseada em relações solidárias, que não se separam das necessidades concretas da comunidade. Essa reflexão inclui os processos vivos, a educação, a sociedade, as desigualdades instituídas, as diferenças e, principalmente, pergunta pelo compromisso assumido para a construção de homens, mulheres, crianças e jovens felizes.

Entre tantas implicações político-pedagógicas, uma das mais relevantes características do projeto, enquanto dinâmica catalisadora, é que ele é processual, é concebido e realizado no cotidiano, tem uma dimensão recorrente que o torna dinâmico. O projeto é sempre intencional, é trabalho coletivo e, como processo, é movimento vivido. O projeto político-pedagógico organiza, desse modo, o conjunto complexo das diretrizes tecidas em processo para a efetivação da gestão do cuidado na educação.



### 10.3 Enfoques indispensáveis do projeto político-pedagógico

**Eixo Transversalizador:** emerge do espaço reflexivo para aglutinar concepções distintas em torno de um objetivo comum, mais amplo. É nesse espaço que o coletivo elege o princípio epistemológico que vai buscar a unidade possível entre as ações educativas para configurar as novas intenções político-pedagógicas, “cuja matriz encontra ressonância na congruência entre a organização e a estrutura que constituem o organismo vivo humano e o meio com o qual interage”. (SOUSA; PIMENTEL, 2002, p.5). Esse eixo pode ser sintetizado numa frase, mas o que é relevante é a sua visibilidade entre os integrantes da comunidade escolar, no sentido de promover um consenso ativo entre o grupo.

**Plano de “Governo”:** toda instituição é portadora de governabilidades, o que lhe possibilita explicitar que identidade deseja instalar, em conformidade com as circunstâncias onde suas ações são efetivadas e com o tempo-espaço desejado para alcançar os objetivos traçados coletivamente. Nessa perspectiva, o plano de governo, como interação coletiva, precisa ser coerente com o eixo transversalizador e estar “articulado a um campo de ações que os sujeitos envolvidos identifiquem como exequível”. (SOUSA; PIMENTEL, 2002, p. 5).

**Compromissos Públicos:** onde a escola dá visibilidade ao que pode assumir diante da comunidade, explicitando os aspectos com os quais tem condições de comprometer-se para viabilizar o eixo transversalizador e o seu plano de governo. Esses compromissos são nomeados pelo coletivo e mediados pela reflexão que assinala as demandas da comunidade para a qual a instituição existe e a cujo serviço está. E, ainda, todos os compromissos elencados são, de modo contínuo, revisitados pelos sujeitos participantes para evitar que sejam abandonados ou esquecidos no processo.

**Princípios Éticos:** escolhidos para nortear as condutas didático-pedagógicas da escola e o cumprimento de seus objetivos, por isso

não podem estar dissociados dos enfoques anteriores. São eles que vão orientar as concepções e as ações decorrentes, lembrando que estas se efetivarão para dar centralidade à vida.

**Planejamento das Ações:** aqui o projeto político-pedagógico é materializado, a partir da definição das ações de curto, médio e longo prazos, com a indicação clara dos níveis de responsabilidade que cada uma delas comporta. Um planejamento para ser exequível precisa ser concebido como uma prática dinâmica, flexível, cuja “implementação deve acompanhar o fluxo vital do cotidiano, abrindo espaço para que as ações possam fluir e ser redimensionadas em consonância com as necessidades cotidianas da instituição”. (SOUSA; PIMENTEL, 2002, p. 5). Há que se conjugar todos os momentos dessa atividade, entrelaçando o planejamento com a execução, a avaliação e a reflexão retroalimentadora do processo. É importante afirmar: “planeja quem executa”, isto é, os atores envolvidos é que editam as ações com as quais podem se envolver.

**Planos de Trabalho das Equipes:** no planejamento, o coletivo delibera sobre as ações que serão implementadas no ano letivo, elegendo as “equipes de governo”, com suas coordenações e seus integrantes, os quais serão responsáveis pela efetivação das ações. Os coordenadores e a coordenação geral do PPP, eleitos entre seus pares, terão o compromisso de animar o processo para evitar a experiência da descontinuidade, aquela em que a escola planeja suas atividades, mas não alcança a competência necessária para executá-las. As equipes organizadas têm o compromisso de apresentar os planos de trabalho, com a definição de todas as atividades decorrentes das ações pelas quais se responsabilizaram, apontando os objetivos geral e específicos, o detalhamento de seus afazeres, com o cronograma, os recursos necessários, a agenda de encontros do grupo, o mecanismo de avaliação e os encaminhamentos procedentes.

### 10.4 Demandas inseparáveis dos pressupostos teórico-metodológicos do PPP

Qualquer forma de trabalho coletivo é organizada e configurada por singularidades. Para mediar as interações que estão latentes no dia-

a-dia da escola, algumas temáticas tornam-se fundamentais de serem problematizadas para que possam, no processo, orientar as reflexões do grupo e se aproximar, o máximo possível, dos desejos e resistências revelados e implícitos na dinâmica de elaboração e implementação do projeto político-pedagógico. Entre eles:

- Identificar as interfaces e o movimento que tecem o cotidiano da escola para integrar nas deliberações as permanências e as impermanências que dão vida às ações dos sujeitos.
- Estabelecer um diálogo ininterrupto entre os atores para situar os rudimentos que conformam as discontinuidades e as insuficiências, as quais podem paralisar a capacidade coletiva de mudança. Essa decisão implica reconhecer que a mudança do lugar social onde estamos habituados a atuar pressupõe alterar o jeito conhecido de pensar o mundo, a nós mesmos e ao outro.
- Problematizar os níveis de responsabilidades que demandam as ações planejadas, não de forma hierárquica, mas pelo grau de relevância e pela complexidade que cada uma delas revela. Nessa perspectiva, o grupo precisa identificar quais as ações de alta, média e baixa responsabilidades, conforme sua importância e sua complexidade para que sejam efetivadas, assim como o tempo pleiteado para gerar as mudanças propostas.
- O trabalho coletivo é expressão de nossas visões de mundo e do estilo de convivência social. Nesse sentido, é interessante que o grupo discuta profundamente as bases epistemológicas que vão sustentar as ações nomeadas, para que possa encontrar os nexos teórico-práticos com o eixo transversalizador, o plano de governo, os princípios éticos e os compromissos públicos assumidos no processo de construção do projeto político-pedagógico.
- Ao ostentar a vida como fundamento ético dos processos educativos, o grupo considera a relevância de inseri-la na reflexão de como ela “transversaliza” a corporalidade humana, as inter-relações subjetivas, a dinâmica pedagógica, a construção da auto-imagem e da auto-estima de educandos e educadores, as

práticas sociais, a construção da congruência entre meio e organismo vivo, por exemplo.

Essa experiência construída traz consigo a possibilidade da escola aprender que as atividades coletivas se afirmam pelo exercício de autotrias, pela criação de espaços de interlocução que assegurem: a manifestação das singularidades; a indispensabilidade da liberdade de expressão; o reconhecimento das diferenças; o direito às crenças distintas que os sujeitos apreendem no movimento cultural que os constitui e é por eles constituído. Ou seja, a escola aprende que cada sujeito é autor legítimo de suas proposições, por isso ele é responsável pela efetivação das mesmas, em parceria, no seio dos interesses da vida do grupo. Coloca-se aberta à dialogicidade, que vai imprimir “o sentido e o ritmo da ação coletiva, bem como a vivência individual e a percepção de si na relação com o outro”. (SOUSA; PIMENTEL, 2002, p. 9). A experiência de se sentir dirigente de um processo coletivo evoca a cada um ser também esse processo, participando da construção do uno a partir do diverso que está presente em cada cantinho da escola e da vida.

São os contextos e as práticas, portanto, que permitem aos sujeitos envolvidos com a escola modular “a cartografia da instituição, ou o que melhor conhecemos como projeto político-pedagógico, um instrumento de mediação entre os usuários e os serviços disponíveis para superação dos problemas e conquista dos interesses individuais e coletivos”. (SOUSA; PIMENTEL, 2002, p. 9). Nos cenários visíveis ou invisíveis estão assentadas as nossas ideias, tanto quanto aquilo que realizamos como síntese de nossa profissão e de nosso ser-estar-no-mundo. É esse conjunto articulado que pode se traduzir num PPP feito de relações autoritárias e verticalizadas, de mando e subordinação. Ou de relações de novo tipo, vinculadas à dialogicidade da convivência, confiantes nos ensaios que o trabalho em equipes proporciona e exigentes nas coordenações planejadas.

Na sinuosidade dessas trilhas estão imersos, de forma entrelaçada, princípios como a gestão do cuidado, a ética de afetos, as legitimidades mútuas, a participação ativa, a disponibilidade para as escutas sensíveis, os ingredientes para uma convivência respeitosa, por exemplo. São estes princípios que compõem as estratégias do trabalho coletivo e que podem favorecer a ampliação das possibilidades para que o PPP ultrapasse o âmbito dos desejos e se concretize como transformação da escola já vivida.

## 10.5 A Organização do processo

Quando assumimos que estamos dispostos a construir um processo coletivo, tomamos o projeto político-pedagógico como uma estratégia que anuncia um ponto de partida, onde estão presentes os distintos desejos de mudanças e as tantas insatisfações com o presente. Mesmo admitindo que ele não tenha um ponto de chegada, pois a cada síntese concretizada novas questões ocuparão a centralidade de nossos afazeres, não podemos nos esquecer, especialmente como educadores, que é na escola pública, ou fora dela, que estão as crianças e os jovens das camadas pobres, em formação conduzida por nós. Essas presenças vivas indicam que a nossa capacidade de escuta sensível é renovada cada vez que nos dispomos, com toda a nossa corporeidade, a “ler e escutar a história real, brutal da infância popular” (ARROYO, 2000, p. 47), de tantos meninos e meninas, dos jovens, nas diferentes temporalidades, que jamais terão a oportunidade de retornar “à estação primeira da infância não vivida”.

Os possíveis pontos de chegada nos convidarão sempre a uma compreensão da gestão do cuidado para com o desenvolvimento humano, com a disposição de acompanhar com a atenção elevada a “própria infância e adolescência, a juventude ou a vida adulta com que convivemos”. São estes e estas a nossa leitura inicial, “nunca aprendida, nunca aprovada porque sempre surpreendente”. (ARROYO, 2000, p. 47). Com a mesma importância que refletimos a nossa prática, que elegemos os conteúdos dos projetos pedagógicos, somos desafiados a não abandonar, por esquecimento, os sujeitos de nossa ação educadora, suas histórias de sofrimento que não cabem em um tema. “O transbordam. A volta à infância nos reeduca” (ARROYO, 2000, p.47) como educadores, torna-se nossa cúmplice. São eles e elas, com as cores de sua pele, com a estrutura aparente de seus corpos, com os saberes que trazem consigo, com as dores e as alegrias vivenciadas, com a curiosidade para aprender e as resistências ao insignificante, o tema-guia de nosso percurso educador.

Será no itinerário que novos desafios poderão incorporar-se ao movimento de proposições e realizações da escola, onde outras demandas emergirão para provocar a dimensão crítica e criativa da instituição, chamando-a para prosseguir em seus propósitos. Pelo exposto, pode-

mos sugerir que a organização do processo se dá em torno de questões diversas, entre as quais as perguntas que somos capazes de formular:

- Qual é a escola que desejamos? Essa pergunta inclui outras, tais como: qual gestão? Qual organização? Quais relações entre os aspectos pedagógicos e administrativos? Qual é a eficiência ensinada? Qual ética? Qual estética?
- Que educandos e que educadores? Para articular as possíveis respostas, vamos ser chamados a questionar: quais homens? Quais mulheres? Quais crianças? Quais jovens? Quais coordenadores?
- Qual pedagogia? Então: qual formação? Quais mundos? Quais interações? Quais condutas? Quais relações humanas?
- Quais os *scripts* pré-configurados no trabalho coletivo? Para isso: quais exigências para a sua desconstrução, ainda que de modo progressivo? Como a “cultura do sacrifício” encaminha nossos gestos educativos? Podemos promover uma cultura erótica e estética que contagie o grupo para sentimentos em comum e geradores de novas aprendizagens? Como?
- Quais concepções e práticas efetivamos? Elas são construtoras de mutilações educacionais, de rótulos, de preconceitos, de segregações, de homogeneizações? Como podem forjar a construção de espaços civis de direitos e o reconhecimento de instituições como patrimônios públicos, de caráter político, ético, histórico e cultural da sociedade?
- Quais afetos imprimem o ritmo de nossas relações, seja entre os adultos, seja entre as crianças, ou entre os adultos, as crianças e os jovens? Isso nos convida a outras questões: como enfatizamos a construção de vínculos em nossas relações, fortalecendo a confiança mútua e minando o campo solitário das fofocas e dos julgamentos? Como nos fazemos na presença do outro, mediados pelo mundo?
- Quais sentidos são atribuídos aos currículos que pautam as ações educadoras na escola? Como estes se articulam com o

## O projeto político-pedagógico como articulador da organização escolar

projeto político-pedagógico? Quais tempos e espaços são tomados como referência na gestão do cuidado institucional para assegurar às crianças e aos jovens a aprendizagem?

São essas algumas das questões que evocam a nossa reflexão, abrindo-se a tantas outras, o que evidencia que jamais se esgotam. Aos nossos olhos, são sempre pontos de partida para uma educação biocêntrica, para um projeto político-pedagógico comprometido com a vida e com a gestão do cuidado.



Figura 20. São Mateus.

Gostaríamos de lembrar e de compartilhar um ensinamento de Alberto Caiero que diz: “Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo. Por isso, a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer, porque eu sou do tamanho do que vejo e não do tamanho da minha altura.” Inspirados por essa compreensão, pensamos que uma caminhada coerente não carece, necessariamente, de novas descobertas, mas de um olhar inovador sobre a história de nossas realizações, com abertura para admitir que acertamos em muitas escolhas e nem tanto em outras.



## 10.6 Reflexões das práticas cotidianas na elaboração do projeto político-pedagógico

Para Arroyo (2000, p. 47), “todo ofício é uma arte reinventada que supõe sensibilidade, intuição, escuta, sintonia com a vida, com o humano”. As práticas cotidianas da escola estão alicerçadas em rotinas históricas e culturais que carecem de novos olhares, para que possam ser reconstruídas. A seguir, elencamos aquelas que consideramos prioritárias para atribuir sentidos à organização escolar.

- A relação indissociável entre o projeto político-pedagógico, a dinâmica curricular e o modelo de avaliação: está vigente para promover as aprendizagens ou para criar ciclos de repesamento através das multirrepetências?
- As descontinuidades: falta autoridade na direção da escola e na coordenação das ações? Como integrar novos sujeitos ao processo, considerando a rotatividade patrocinada pela prática da admissão em caráter temporário de educadores?
- Projeto político-pedagógico e currículo: como construir a transdisciplinaridade e a transversalidade, levando-se em conta o contexto atual das ciências e das tecnologias, os valores pedagógicos materializados nos projetos temáticos e nas áreas de conhecimento?
- A organização das turmas: a escola informa quais os critérios que definem a seleção? Como os sujeitos participam do processo? Quais os princípios que orientam a construção das normas de convivialidade?
- Atividades alternativas em horários extraclasse: é possível instalar de modo criativo o apoio pedagógico para educandos e educadores?
- O registro do cotidiano e das situações imprevisíveis: como são pensadas e resolvidas pedagogicamente as ausências dos professores por motivos de doenças, de saídas antecipadas ou mesmo



de faltas ao trabalho? Como os conflitos são problematizados e registrados? Do mesmo modo, os encontros, os cursos de formação? Há uma disposição para sistematizar o já feito, antes de criar novas proposições?

- Como a escola dá visibilidade ao seu projeto de comunicação entre a instituição e a sociedade? Essa é uma pauta importante?
- Os laboratórios existentes na escola, também a filмотeca, a recepção da TV Escola, a midiateca, as salas informatizadas: que papel desempenham no processo de “aprendência”, para construir a unidade possível entre teoria e prática?
- Há um compromisso coletivo na execução das ações deliberadas? Como os jogos de cumplicidade protegem alguns, punem outros, dividem pessoas, segregam concepções divergentes?
- A gestão do cuidado na instituição: como se expressa no conjunto das atribuições, nas instâncias de decisões, no eixo norteador, no compromisso público, no plano de governo, na base epistemológica do currículo?
- Como a escola fomenta, no âmbito das ações deliberadas, a possibilidade de ensinar seus conteúdos a partir da opção metodológica de trabalhar com projetos temáticos, um mediador importante do ensinar e do aprender?

Essa escolha metodológica, a nosso ver, expande os recursos pedagógicos, os quais podem contribuir para promover uma aprendizagem articulada de sentidos que potencialize o saber do educando, oportunizando-lhe manifestar sua autonomia e encontrar a liberdade de pensamento, indispensáveis no processo de construção do conhecimento. Para tanto, a escola será convidada a explicitar as interfaces que mediarão o processo pedagógico, anunciando também como poderão intervir na significação do cotidiano da instituição para alterar as posturas e minimizar as discontinuidades.

Conforme Sousa e Pimentel (2002, p. 9), “as utopias estão vivas em todos nós, ainda que nem sempre possamos vê-las, que nossas descren-

ças nos impeçam de alcançá-las. Sonhamos porque podemos realizar, juntos, os nossos sonhos e são eles que nos impulsionam o caminhar”. Conceber e concretizar um projeto político-pedagógico exige que a escola e seus atores saiam do isolamento e se reconheçam como fios que estão conectados a uma dimensão planetária. Quando fazemos a transubstanciação do discurso para o cotidiano, o cuidado na educação significa a preocupação com a vida em geral. Aprende-se a ver o outro como possibilidade.

### Resumo

Neste capítulo, discutimos a importância do projeto político-pedagógico assentado numa base epistemológica biocêntrica. Ressaltamos como ele se manifesta no conjunto das atividades escolares desde as rotinas mais imediatas até as formulações e ações mais complexas. Para isso, inserimos uma compreensão de como a ética que modula seus pressupostos anuncia, de modo contínuo, que nada do que fazemos, pensamos e dizemos é trivial. Num movimento de interdependência, nossas escolhas podem provocar mudanças que revolucionem o que já fazemos ou que conservem, mesmo com outra roupagem, o que não mais desejamos. Refletimos que na vida de grupo está a capacidade de sentir em comum, o sentimento de empatia, mas também os individualismos exacerbados que idealizam a escola como se ela fosse o recôndito exclusivo de seus interesses.

Para nós, cada um dos integrantes do processo político e pedagógico tem um papel, seja de protagonista, seja de espectador. É neste enredo que estão latentes a singularidade, a liberdade de expressão, as disputas, os jogos de cumplicidades, as ações cooperativas, os interesses, os conflitos, os consensos e dissensos, isto é, um movimento de autorias que funda as faces do trabalho coletivo.

Assim, o projeto político-pedagógico nasce de nossas ações, das relações que vão sendo instituídas pelas demandas da comunidade escolar, bem como dos olhares que estão presentes no local de trabalho, dos estilos de pensar qualificadores ou desqualificadores da nossa humanidade e da vida em sua gratuidade. Talvez essa seja uma das experiências que

podemos abraçar como *democracia vivencial*, onde cada sujeito se faz indispensável no movimento de abrangência relacional, que não exclui nem mesmo o antagônico. Ao contrário, problematiza a unidade possível que se materializa no seio da diferença e da diversidade. Quem sabe a esse desafio possamos designar como coletivo de suporte e de responsabilidade, onde tudo e todos estão simultaneamente implicados.

A escola, enquanto âmbito da esfera pública, não pode estar submetida às particularidades de uns em detrimento de outros. E as pessoas que nela estudam ou exercem o seu ofício profissional são seres de relações sociais concretas (ASSMANN, 2000, p. 217) e não sujeitos receptivos para acolherem mensagens que pouco ou nada tenham a ver com elas e com as suas realidades. Para Assman (2000, p. 217), este deveria ser um pressuposto óbvio para uma pedagogia preocupada em juntar competência e sensibilidade social. São essas as principais questões reclamadas pela escola para cumprir o seu papel social na formação de homens e mulheres, crianças, jovens e adultos, e que são refletidas na construção do projeto político-pedagógico e implementadas através de um planejamento coerente com as formulações ensejadas pelo coletivo interessado.



## Referências

ABICALIL, C. Augusto; PASSOS, Luiz A.; DOURADO, Luiz F. *Retratos da escola no Brasil*. Brasília: CNTE/CUT/CEA, 2004.

ALMEIDA, Fernando José. Contribuições teóricas sobre gestão: elementos para mapear o entendimento das práticas gestonárias e sua visão de mundo, de sociedade e de ser humano. In: *Manual do curso: escola de gestores da educação básica*. Brasília, DF: 2005.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. O projeto Gestão Escolar e Tecnologias. In: ALMEIDA, Fernando José dos Santos; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. B. de (Coords.). *Liderança, gestão e tecnologias: para a melhoria da educação no Brasil*. São Paulo: [s.n.], 2006. p. 101-118.

APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo, n. 64, p.14-23, fev. 1988.

\_\_\_\_\_. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho escolar. CADERNOS DE PESQUISA, São Paulo, n. 60, p.3-14, fev. 1987.

APPLE, M.; TEITELBAUN, K. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? TEORIA; EDUCAÇÃO. Porto Alegre, n. 4, p.62-73, 1991.

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSMANN, Hugo.; SUNG, Jung Mo. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BATISTA, Osny. *Profissão docente: o difícil equilíbrio entre saúde e adoecimento*. Florianópolis: PPGC/CED/UFSC, 2005.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. México: Siglo Veintiuno, 1986.

BORDENAVE, J.; WERTHEIN, J. (Org.) *Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

BORDIGNON, Genuíno.; GRACINDO, Regina Vinhais. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto.; AGUIAR, Márcia

Ângela da S. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOWLES, S.; GINTIS, H. **Schooling in capitalist America**. New York: Basic Books, 1979.

BRUSCHINI, C., AMADO, T. **Estudos sobre mulher e educação**: algumas questões sobre o magistério. CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo, n.64, p.4-13, fev. 1988.

BRANDÃO, Carlos R. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CALAZANS, M. J. et al. Dois programas de educação no meio rural na década de 50: CNER e SSR. **Fórum Educacional**, n. 4, p. 43-64, out./dez. 1985.

CAMPOS, Roselane F. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990** – desvelando as tessituras da proposta governamental. 2002. Tese (Doutorado) – PPGE/CED/Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

CAMPOS, Roselane de F.; SCHEIBE, Leda. **O trabalho do Gestor na Escola**: dimensões, relações, conflitos, formas de atuação. In: Curso de Especialização em Gestão Escolar. MEC/SEB, 2007.

CARDOSO, Terezinha M. **Cultura da escola e profissão docente**: interrelações. 2001. Tese (Doutorado) – PPGE/FAE/ Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.

\_\_\_\_\_. **O potencial educativo da organização do trabalho escolar na formação do professor das séries iniciais do primeiro grau**. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE/FAE/Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1991.

CARVALHO, Marília P. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CODO, Wanderley (Coord.) **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes/ Brasília: CNTE/UNB, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2001

COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CURY, Carlos R. J. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: SP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. et al. **Medo à liberdade e compromisso democrático**: LDB e Plano Nacional da Educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

DALBEN, Ângela I. L. de F. (org.). *Singular ou plural?* Eis a escola em questão. Belo Horizonte: GAME/FaE/UFMG, 2000.

\_\_\_\_\_. Avaliação escolar e a relação com o conhecimento. CADERNOS DE EDUCAÇÃO. Belo Horizonte, CONED/APUBH, s/d.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: \_\_\_\_\_. (org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996. p.136-61.

DURAND, Olga C. *Jovens da ilha de Santa Catarina*: sociabilidade, socialização. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 2000. (Tese de Doutorado)

ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. TEORIA; EDUCAÇÃO. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura*: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ERN, E.; LAZARI, J.; CARDOSO; T.M.C. 2006

ESTEBAN, Maria Teresa. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: AUTOR. *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_, Maria Teresa. Avaliação: momento de discussão da prática pedagógica. In: GARCIA, R. L. (Org.). *Alfabetização dos alunos das classes populares*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 42-54.

FOCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1986.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura*: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

KOSS, Monika Von. *Feminino + masculino*. Uma nova coreografia para a eterna dança das polaridades. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

LOBROT, Michel. *Para que serve a escola?* Lisboa: Terramar, 1992.

LOUREIRO, Carlos. *A docência como profissão*: culturas dos professores e a (in) diferenciação profissional. Porto: Edições ASA, 2001.

LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. São Paulo: Editora Saraiva, 1997.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural*: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da nossa época, v. 70).

LIMA, L. C. Construindo modelos de gestão escolar. *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, n. 4, p. 1-32, 1996.

LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAFFESOLI, Michel. *A transfiguração do político*: a tribalização do mundo. Tradução de Juremir M. da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1997.

\_\_\_\_\_. *O tempo das tribos*: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. 2ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

\_\_\_\_\_. *No fundo das aparências*. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis: Vozes, 1996.

MARIOTTI, Humberto. Complexidade e pensamento complexo. In: *Instituto de Estudos de Complexidade e Pensamento Sistêmico*. Extraído de <http://www.geocites.com/complexidade>, em 03.09.2000.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução de José F. C. Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

\_\_\_\_\_. *A ontologia da realidade*. Tradução e Organização de Cristina Magro e outros. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

MORIN, Edgar. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, Gustavo de.; CARVALHO, E. de A.; ALMEIDA, M. da C. de (orgs.) *Ensaios de complexidade*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002. p. 11-20.

\_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. Tradução de Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. *O método 5*: a humanidade da humanidade. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.

\_\_\_\_\_. (org.) *A religião dos saberes*: o desafio do século XXI. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MOTTA, F. C. Prestes. *O que é burocracia*. 2ed. São Paulo: Brasiliense, 1981 (Coleção Primeiros Passos).

NICOLESCU, Basarab et. al. *Educação e transdisciplinaridade*. Tradução de Judite Vero e outros. Brasília: UNESCO, 2000.



NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teorias; Educação*. n. 4, 1991, p109-139.

\_\_\_\_\_. Para uma análise das instituições escolares. In: \_\_\_\_\_. (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-43.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 300-307. Disponível em: <[http://www.escoladegestores.inep.gov.br/downloads/artigos/gestao\\_da\\_educacao/a\\_gestao\\_da\\_educacao\\_vitor\\_Paro.pdf](http://www.escoladegestores.inep.gov.br/downloads/artigos/gestao_da_educacao/a_gestao_da_educacao_vitor_Paro.pdf)>. Acesso em: 14 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. Campinas: Papyrus, 1996.

PERES, Néida. **Escuela de la vida**: proyecto curricular. Chaco (Argentina), 1994. (Inédito).

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação, n.19).

PIMENTEL, Álamo. Escola, educação e gestão da vida. PUNTO DE VISTA: Revista de Educação e Processos Inclusivos. Florianópolis, n.3/4, p. 145-159, 2002.

PINEAU, Goston. O sentido do sentido. In: NICOLESCU, Basarab et. al. **Educação e transdisciplinaridade**. Tradução de Judite Vero e outros. Brasília: UNESCO, 2000. p 31-56.

RESOLUÇÃO CNE nº 01- 03 de Abril de 2002. Diretrizes operacionais para a Educação nas Escolas do Campo.

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura**. Tradução de Lúcia M. E. Orth. Petrópolis: Vozes, 1998.

RICCI, Judá. Esboços de uma nova concepção de educação do meio rural brasileiro. Belo Horizonte: PUC-MG, 1999. (trabalho não publicado).

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**. O currículo integrado. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/ Campinas: Autores Associados, 1987.

SERRÃO, M; BALLEEIRO, M. C. ; Princípios Básicos para trabalhar com grupos. In: AUTOR. **Aprendendo a ser e a conviver**. São Paulo: FTD, 1999. pp. 29-36.

SCHNEIDER, Juliete. *A democratização do acesso ao ensino secundário pela expansão do ciclo ginasial normal em Santa Catarina (1946-1969)*. 2008. 171f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SIROTA, Régine. *A escola primária no cotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SORATTO, Lúcia.; RAMOS, Fernanda. Burnout e relações sociais no trabalho. In: CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes/ Brasília: CNTE/UNB, 1999. p. 272-277.

SOUSA, Ana M. B. de.; PIMENTEL, Álamo. *O projeto político-pedagógico como mediação na educação e gestão do cuidado*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. (Inédito).

SOUSA, Ana M. B. de. Violência e fracasso escolar: a negação do outro como legítimo outro. PUNTO DE VISTA: Revista de Educação e Processos Inclusivos. Florianópolis, n.3/4, p. 179-88, 2002.

SOUZA, Aparecida Néri de. *Sou professor, sim senhor!* Representações do Trabalho Docente. Campinas: Papirus, 1996.

TAYLOR, Paul. A ética universal e a noção de valor In: NICOLESCU, Basarab et. al. *Educação e transdisciplinaridade*. Tradução de Judite Vero e outros. Brasília: UNESCO, 2000. p 57-81.

UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO: Seminário. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2004.

VALLE, Ione Ribeiro. *A era da profissionalização: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série*. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

VENDRAMINI, Célia R. *A escola diante do multifacetado espaço rural*. Perspectiva. Florianópolis, v.22, n.01, p. 145-165, jan./jun. 2004.

WERLE, Flávia O. B. *Conselhos escolares: implicações na gestão da escola básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WILBER, Ken. *Espectro da consciência*. São Paulo: Cultrix, 1991.

ZAGO, Nadir. Transformações urbanas e dinâmicas escolares: uma relação de interdependência num bairro de periferia urbana. EDUCAÇÃO, SOCIEDADE; CULTURAS. Porto: Afrontamento, n.7, p.29-54, 1997.

## Sites consultados

[www.netsaber.com.br/biografias](http://www.netsaber.com.br/biografias)

<http://www.pedagogico.com.br/>