

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

ANGELINA DE MELO VIEIRA

**CURRÍCULO EM AÇÃO: IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA
DEMOCRÁTICA**

Niterói-RJ

2009

ANGELINA DE MELO VIEIRA

**CURRÍCULO EM AÇÃO: IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA
DEMOCRÁTICA**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, na Área de Concentração: Políticas Públicas, Movimentos Instituintes e Educação.

Orientador: **Prof. Dr. GIOVANNI SEMERARO**

Niterói-RJ

2009

ANGELINA DE MELO VIEIRA

**CURRÍCULO EM AÇÃO: IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA
DEMOCRÁTICA**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, na Área de Concentração: Políticas Públicas, Movimentos Instituintes e Educação.

Aprovada em 18 de fevereiro de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. GIOVANNI SEMERARO - Orientador

UFF

Prof^a Dr^a ARTEMIS AUGUSTA MOTA TORRES

UFMT

Prof^a Dr^a ELIZABETH FERNANDES DE MACEDO

UERJ

Prof^a Dr^a IDUÍNA MONT'ALVERNE CHAVES

UFF

Prof^a Dr^a ROSEMARY DORE HEIJMANS

.UFMG

Niterói-RJ

2009

Dedicamos este trabalho a Ana de Melo Vieira Cortiana (*in memoriam*), irmã querida que, apesar de tão curto tempo de vida, recentemente, em 15 de dezembro de 2007, deixou-nos herança de uma pessoa linda em todos os sentidos. Uma conduta exemplar de dedicação à família, ao estudo e ao trabalho, pautada pela delicadeza, pela fé, pela solidariedade, pela força e pela honestidade.

NOSSOS AGRADECIMENTOS:

Ao Prof. Dr. Giovanni Semeraro, pela orientação paciente, firme e democrática a nós dispensada para a condução deste trabalho.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por ter garantido as condições para este estudo.

À Universidade Federal de Mato Grosso e ao Departamento de Ensino e Organização Escolar que nos possibilitaram dedicar exclusivamente ao desenvolvimento desta pesquisa.

Aos coordenadores e vice-coordenadores do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e demais professores de cujas aulas tivemos o privilégio de participar e receber as indispensáveis contribuições teórico-práticas.

Aos professores do campo de confluência “Estudo do Cotidiano e Educação Popular”, pelos quais fomos selecionados e introduzidos no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense, participando como membro do grupo por vários meses, e que respeitaram nossa opção teórica, permitindo-nos vincular em outra área de confluência.

Às integrantes da Banca Examinadora, pela leitura atenciosa, pelas observações, pelos questionamentos e pelas sugestões/desafios que nos renderam a maturidade intelectual condizente com o salto qualitativo que a consecução desta etapa de nossa formação acadêmico-científica representa.

Aos profissionais da escola Liberdade, que abriram as portas da escola e das salas de aulas nas quais atuam para que pudéssemos realizar as observações e que prontamente se dispuseram para as entrevistas, cedendo-nos a documentação e as atas de que dispunham para serem consultadas.

Aos nossos familiares e companheiro, pela compreensão e incentivos ao longo desta pesquisa.

A Secretária Vanda Vieira da Silva Feijó e Isabela da S. Santacruz Lima, Fátima Rocha, Sueli Mancebo, membros da equipe da Secretaria do Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação da Universidade Federal Fluminense, pelo bom atendimento as nossas solicitações.

Aos colegas do curso de Doutorado, Antonio, Elisabete, Mário, Maritza, Patrícia, Kátia e Rúbia, pela amizade e apoio, particularmente durante o tempo em que estivemos juntos no Rio de Janeiro.

À Prof^a Maria Auxiliadora, pelo trabalho eficiente de revisão e pela presteza com que nos atendeu.

A todos os que de forma direta e indireta contribuíram para a realização desta pesquisa, nossa profunda gratidão.

“Sem socializar o poder e criar uma nova cultura em que os excluídos tenham lugar na construção do conhecimento, na produção e na distribuição das riquezas planetárias, hoje, não é mais possível falar plenamente em democracia” (GIOVANNI SEMERARO, 2003, p. 265).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I - CURRÍCULO EM AÇÃO COMO OBJETO DE ESTUDO E SEU CONTEXTO DELIMITADOR.....	21
1.1 PROBLEMATIZANDO O CURRÍCULO EM AÇÃO.....	21
1.2 O CONTEXTO MACRO DELIMITADOR DA INVESTIGAÇÃO.....	30
1.2.1 O contexto local.....	38
1.3 O PERCURSO METODOLÓGICO.....	45
1.4 RELEVÂNCIA DA PESQUISA.....	50
CAPÍTULO II - CATEGORIAS QUE FUNDAMENTAM O OBJETO DE ESTUDO: CURRÍCULO EM AÇÃO.....	52
2.1 RELAÇÃO SOCIEDADE POLÍTICA E SOCIEDADE CIVIL: NEXO ESSENCIAL AO ENTENDIMENTO DA ESCOLA E DO CURRÍCULO VIGENTE.....	52
2.2 O PROFESSOR COMO UM INTELLECTUAL TRANSFORMADOR: UMA REFERÊNCIA POSSÍVEL.....	62
2.3 A ESCOLA E SEU CURRÍCULO NA MEDIAÇÃO DE PROJETOS SOCIETÁRIOS.....	70
2.3.1 A “escola unitária” e seu currículo no horizonte de uma nova sociedade.....	84
2.3.2 Democracia participativa: um caminho possível à ascensão da democracia crítica.....	90
2.3.3 Currículo escolar brasileiro	96
2.4 CURRÍCULO EM AÇÃO COMO POLÍTICA DA ESCOLA.....	105

CAPÍTULO III - GESTÃO E CURRÍCULO: CONEXÃO INDISPENSÁVEL À CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA	117
3.1 GÊNESE DA ESCOLA LIBERDADE E PROPOSIÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DIFERENCIADA.....	118
3.2 ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA LIBERDADE: ARRANJO E COLISÃO NO “ESTADO AMPLIADO”.....	138
3.3 ESTRUTURA: GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA LIBERDADE	144
3.4 ORGANIZAÇÃO, FORMAÇÃO E COMPOSIÇÃO DOS INTELECTUAIS PROTAGONISTAS DO CURRÍCULO EM AÇÃO.....	152
3.5 RELAÇÕES INTERNAS E EXTERNAS: CONTRADIÇÕES E IDENTIDADE.....	168
3.6 O CURRÍCULO EM AÇÃO DA EMEB LIBERDADE: CONCEPÇÃO E REALIDADE.....	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS	198
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	207
ANEXOS:	215

LISTA DE SIGLAS

AICE	Associação Internacional das Cidades Educadoras
BM	Banco Mundial
CEB	Comunidade Eclesial de Base
CEC	Conselho Escolar Comunitário
CF	Constituição Federal
EMEB	Escola Municipal de Ensino Básico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FE	Faculdade de Educação
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento da Educação Fundamental
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IE	Instituto de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MT	Mato Grosso
NSE	Nova Sociologia da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos
OEA	Organização dos Estados Americanos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEL	Projeto Educativo Ludicidade
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PL	Pedagogia Libertadora
PDE	Plano de Desenvolvimento Escolar
PIQD	Programa Interinstitucional de Qualificação Docente
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

PPP	Projeto Político-Pedagógico
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SINTEP	Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública
SME	Secretaria Municipal de Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNEMAT	Universidade Estadual de Mato Grosso
UNICAMP	Universidade de Campinas
UPC	Universidade Popular Comunitária
USAID	United States Agency for International Development

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tabela de desempenho dos alunos nos anos finais da primeira e segunda etapas do Ensino Fundamental das escolas urbanas de Mato Grosso.....	39
Tabela 2 - Formação e situação profissional dos professores da EMEB Liberdade.....	153
Tabela 3 - Alternância de responsabilidades entre os professores nas diversas ambiências..	158
Tabela 4 - Formação e situação funcional dos profissionais de apoio da EMEB Liberdade..	160
Tabela 5 - Organização dos educandos no ano de 2006 por turma: matutino e vespertino....	165
Tabela 6 - Organização dos educandos no ano de 2007 por turma: matutino e vespertino....	166
Tabela 7 - Organização do currículo por ambiências.....	177

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Mapa da localização do município e da Regional Sul de Cuiabá.....	42
Figura 2	Fotografia da fachada externa da EMEB Liberdade.....	122

LISTA DE ANEXOS

ANEXOS:	215
ANEXO I - AMOSTRA DE OBSERVAÇÕES NO ÂMBITO GERAL DA ESCOLA LIBERDADE	216
1. Período matutino – 27/10/2006.....	216
2. Assembléia Geral Ordinária com a Comunidade Escolar - 28/11/2006.....	217
3. Reunião dos professores - 02/03/2007.....	219
4. Reunião de planejamento dos professores - 09/03/2007.....	220
5. Projeto, Prefeitura em Movimento no Pólo III da Regional Sul/Cuiabá, bairro Osmar Cabral – de 13 a 17/03/2007	221
6. Assembléia das Crianças - 23/03/2007	224
7. Reunião do Conselho Escolar Comunitário - 28/03/2007	225
ANEXO II – ALGUMAS OBSERVAÇÕES EM SALAS DE AULAS	226
1. Ambiência “Viajando no Universo.” <u>18/10/2006</u> .Turma: Branca,.....	226
2. Ambiência “Era Uma Vez”. <u>08/11/2006</u> . Turma: Azul.....	228
3. Ambiência “Era Uma Vez”. <u>09/11/2006</u> . Turma: Violeta.....	229
4. Ambiência “Quebra Cabeça”. <u>30/11/2006</u> . Turma Branca.....	230
5. “Ambiência Magic English”. <u>23/02/2007</u> . Turma Vermelho.....	230
6. Ambiência “Era Uma Vez”. <u>28/02/2007</u> . Turma Vermelho.....	231
7. “Ambiência Oficina da Alegria”. <u>03/03/2007</u> .Turma Branca.....	232
8. “Ambiência Quebra Cabeça”. <u>05/03/2007</u> . Turma Violeta.....	233

9. “Ambiência Magic English”. <u>12/03/2007</u> . Turma Branca.....	233
ANEXO III – ALGUMAS ENTREVISTAS.....	234
1. PROFESSORA <u>EUNICE</u>	234
2. PROFESSORA <u>ALVA</u>	236
3. PROFISSIONAL DE APOIO <u>LIANA</u>	246
4. PROFISSIONAL DE APOIO <u>REGINA</u>	247
5. ALCIDES (<u>Pai de Aluno</u>)	249
6. ALGEMIRO (<u>Pai participante do CEC</u>).....	249
7. JULIANE (<u>Aluna</u>).....	250
8. GÉSSICA (<u>Aluna</u>).....	251
9. BRUNO FELIPE (<u>Aluno</u>).....	251
ANEXO IV – DECLARAÇÃO - AUTORIZAÇÃO da EMEB Liberdade.....	252

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o currículo em ação da escola Liberdade, instituição pública da rede municipal de ensino de Cuiabá, Mato Grosso, e visa analisar criticamente esse artefato social e pedagógico. Esse currículo proporciona aos envolvidos a oportunidade de adquirirem conhecimentos, valores, experiências que os capacitem para a vivência da democracia crítica? Como se processa essa experiência? A partir dessas e outras interrogações que se interpõem a tal análise, apontam-se alguns empecilhos e possibilidades à construção de uma escola e, por extensão, de uma sociedade democrática. O percurso metodológico assumido caracteriza-se por um estudo de caso do tipo etnográfico, apoiado na triangulação dos dados, coletados mediante a recorrência a três instrumentos investigativos - observação participante, exame de fontes documentais escritas e entrevista etnográfica, de modo a resguardar o rigor científico e a responder no seu conjunto às indagações da pesquisa. O referencial teórico-prático alicerça-se em alguns dos maiores especialistas em currículo crítico da contemporaneidade, como Michael W. Apple, Henry A. Giroux, Antonio Flávio B. Moreira, entre outros. Para construí-lo, vale-se das obras de Antonio Gramsci e de Paulo Freire, além de outros, inclusive de alguns de seus intérpretes. Dentre os aspectos focalizados, destacam-se as categorias que integram um contexto de “Estado ampliado”, no qual a disputa entre os projetos societários se evidencia também no interior da escola, considerando que o currículo em ação pode confirmar ou apresentar indicativos de que se desenvolve com vistas à superação do projeto de sociedade vigente, na medida em que viabiliza avanço na compreensão e no discernimento dos princípios que orientam e consubstanciam o arcabouço teórico-metodológico de cada proposta. Assumir o currículo em ação como política da escola, implica uma compreensão que não se encontra isolada dos elementos e aspectos mais abrangentes da sociedade e da educação, achando-se, antes, condicionada e, por outro lado, dotada de capacidade para condicionar o caminho e o horizonte que os intelectuais assumem em sua prática. Concepção que se constitui nas articulações e no empoderamento do público, em particular dos profissionais que integram a escola na qual se desenvolve a pesquisa e que se sentem autorizados a ser eles mesmos os sujeitos que pensam, organizam e colocam em ação a unidade escolar e seu currículo. A investigação aponta para avanços em direção à construção de um poder compartilhado na gestão escolar e de um relacionamento menos verticalizado entre os envolvidos. Porém, revela dificuldades no processamento do currículo em ação no sentido de conciliar a liberdade, a responsabilidade, a espontaneidade e a necessidade de oferecer aos educandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental conhecimentos sólidos que lhes possibilitem uma formação consistente e crítica.

Palavras-chave: Currículo em ação. Escola democrática. Professores como intelectuais transformadores.

ABSTRACT

This research has as object of study the action of the school curriculum in Liberdade, a public institution of the municipal system of education in Cuiaba, Mato Grosso, and aims to critically examine the social and educational artifact. This curriculum offers the opportunity to purchase involved knowledge, values, experiences that enable the experience of democracy for criticism? As this experience takes place? From these and other questions that practices such analysis, pointing out some possibilities and obstacles to building a school and, by extension, of a democratic society. The route methodological commitment is characterized by a case study of type ethnographic, supported by the triangulation of data, collected by the recurrence of three investigative tools - observation, examination of documentary sources written and ethnographic interviews in order to protect the scientific rigor and answer questions to the whole of the research. The theoretical framework and practical build on some of the biggest specialists in critical contemporary curriculum, such as Michael W. Apple, Henry A. Giroux, Antonio Flávio B. Moreira, among others. To build it, it is the works of Antonio Gramsci and Paulo Freire, and others, including some of its interpreters. Among the issues focused, there are the categories which form part of an "extended state", in which the dispute between the project company is also evident within the school, whereas the curriculum in action can confirm or present evidence of that develops with a view to overcoming the current project of society in that it enables progress in understanding and discernment of the principles that guide and reflect the theoretical and methodological of each proposal. Take action in the curriculum as the school's policy, requires an understanding that is not isolated from the broader aspects and elements of society and education, thinking it before, and conditional on the other hand, having the capacity to influence the way and the horizon that intellectuals play in their practice. Design that is in the joints and the empowerment of the public, particularly the professionals participating in the school which is the research and who are allowed to be themselves the subjects they think, organize and put into action the unit and its school curriculum. The research points to progress toward building a shared power in school management and a less vertical relationship between those involved. However, reveals difficulties in the processing of the curriculum in action in order to reconcile the freedom, responsibility, the spontaneity and the need to offer students the early years of elementary school sound knowledge that they make possible a consistent training and critical.

Keywords: Curriculum in action. Democratic school. Teachers as intellectuals transformers.

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa investigamos o currículo em ação da escola Liberdade, instituição pública da rede municipal de ensino de Cuiabá, Mato Grosso, com o propósito de compreender e analisar criticamente esse artefato social e político, procurando inferir se ele oportuniza aos envolvidos conhecimentos, valores, experiências que os capacitem para a vivência da democracia crítica.

Para tanto, embasamo-nos em um referencial teórico-metodológico da teoria crítica da sociedade e do currículo escolar, acreditando que esta desmascara os interesses utilitários e parciais que se tenta impor para a totalidade social, motivo pelo qual a elegemos como sendo a que melhor possibilita a compreensão do mundo, da sociedade e do currículo educacional e que por isso mesmo pode contemplar uma transformação mais ampla, abrangendo todos esses níveis.

As políticas neoliberais da atualidade reforçam a formação de sujeitos pragmáticos, isto é, procuram habilitar as pessoas para entender e lidar com o mundo do trabalho, preparando-os, por exemplo, para manusear ferramentas tecnológicas, como o computador. As políticas críticas, por sua vez, buscam propiciar aos indivíduos uma formação integral, de sorte que estes não só compreendam o mundo do trabalho, mas também entendam sua posição no mundo e tomem parte da vida pública com a consciência de que mediante sua ação constroem a história.

Foi essa concepção que nos impulsionou a desenvolver este estudo, que estruturamos, para efeitos didáticos, em introdução, primeiro, segundo e terceiro capítulos e considerações finais.

No primeiro capítulo configuramos o percurso adotado para o desenvolvimento da investigação, expusemos a problemática que nos conduziu a optar pelo currículo em ação como objeto de pesquisa e destacamos os contextos macro e micro que de alguma forma influenciam o currículo em ação da escola Liberdade. Por fim, descrevemos os procedimentos da coleta de dados utilizados, o perfil dos sujeitos selecionados e a justificativa do trabalho.

A metodologia aqui adotada, um componente imprescindível ao fazer investigativo, concretiza-se na interação com os pressupostos teórico-práticos e com o ser/ação do pesquisador, com seu modo peculiar de proceder, constituindo-se num estudo de caso do tipo etnográfico, perspectiva que não se encontra isolada dos elementos e aspectos mais abrangentes da sociedade e da educação.

No segundo capítulo, apoiando-nos nos maiores especialistas em currículo crítico de nosso tempo, como Michael W. Apple (1982; 2002), Henry A. Giroux (1992; 1997; 2003), Antonio Flávio B. Moreira, (1990; 1996; 1997; 2001; 2008), entre outros, apresentamos o conjunto teórico-prático que fundamenta a pesquisa e as categorias desenvolvidas, tais como Estado, intelectuais, democracia, “escola unitária” e currículo em ação, para o que nos valem sobretudo dos pensamentos e concepções de Antonio Gramsci e Paulo Freire, incluindo alguns de seus intérpretes.

A propósito, tais categorias integram um contexto de “Estado ampliado”, no qual a disputa entre os projetos societários pode ser também evidenciada no interior da escola, considerando que o currículo escolar influencia na manutenção ou no avanço da superação da desigualdade social. Este pode ser mais bem direcionado e desenvolvido na medida em que os sujeitos avançam na compreensão e no discernimento dos princípios que orientam e consubstanciam o arcabouço teórico-metodológico de cada proposta.

Eis aí um desafio para os intelectuais da educação, particularmente para aqueles que fazem a educação acontecer nas unidades escolares de modo a ser considerada e assumida como um processo intencional de transformação social e não de manutenção do modelo societário vigente.

O currículo em ação é entendido neste estudo como a política da escola, noção que emerge no/do processo da pesquisa de campo efetivado na escola Liberdade, haja vista os profissionais que ali atuam desenvolverem uma política singular de gestão e de estruturação escolar, apontando para a possibilidade de superação do modelo conservador instituído, que historicamente tem conduzido a desigualdade e, em consequência disso, a hierarquização de poder, a divisão e o distanciamento entre os diferentes segmentos constitutivos da unidade escolar.

Na escola Liberdade os professores e os profissionais de apoio vêm se esforçando para diminuir a distância estabelecida entre si próprios e entre eles e os alunos e a população em seu entorno. No conjunto, tenta-se implementar uma nova cultura, caracterizada por um poder compartilhado de administração da vida escolar. Um exemplo dessa postura política recai na tentativa de se unir teoria e prática, intenção e ação expressas na supressão dos cargos fixos a um determinado profissional, tais como o cargo de diretor, de secretário, de coordenador pedagógico ou de supervisor educacional. Nesse sentido, todos os agentes que ali atuam de alguma forma respondem por tais funções, do que decorre um relacionamento menos verticalizado e mais humano entre os envolvidos.

No terceiro capítulo expomos de forma sistematizada e organizada os dados da

pesquisa em relação à gênese da escola Liberdade, a forma de organização e gestão assumida e preservada pela coletividade que a integra, apesar da forte pressão para que retorne à cultura hierarquizada.

Os profissionais, no desejo de inovar a escola, constroem uma nova gramática de identificação das áreas de conhecimento e de enturmação dos alunos, em que se sobressai a criatividade dessa equipe quanto a sua própria organização e ao esforço de concretização do Projeto Político-Pedagógico no que diz respeito à estruturação e gestão escolar.

Porém, essa dedicação não é tão evidente em relação ao planejamento e desenvolvimento de um currículo que seja substantivo e significativo ao público pobre que dele participa. Situação, inclusive, pouco condizente com uma atuação crítica, em que os professores, como intelectuais transformadores, se empenham na proposição da elevação cultural e intelectual dos participantes, desencadeando o avanço em termos de justiça curricular e social.

Nas considerações finais reafirmamos que a concepção aqui construída, ou seja, o currículo em ação como política da escola propicia maior autonomia e poder aos profissionais e pode contribuir para a viabilização e a construção de uma escola democrática.

Sendo assim, apresentamos alguns resultados mais relevantes, analisados de acordo com o propósito da pesquisa, e fazemos algumas recomendações que convirjam para a concretização do projeto de escola em apreço e que, por certo, terão efeito mais positivo nesse estabelecimento de ensino na medida em que o maior espaço de autonomia conquistado por seu coletivo for direcionado ao empoderamento do público-alvo, mediante a construção de conhecimentos, valores e habilidades, enfim, das condições necessárias que lhes permitam se tornar sujeitos ativos no movimento em prol de uma vida, de um mundo mais digno ao ser humano. Por sua vez, tais condições implicam, além de uma formação técnica de qualidade, um comprometimento político explícito por parte dos profissionais, particularmente dos professores, com a transformação social dos grupos subordinados e marginalizados.

Além dessa atitude política, urge que órgãos e instituições parceiras mais diretas das unidades escolares - o governo, sistemas de educação, instituições formadoras - desenvolvam um trabalho conjunto, marcado por uma colaboração efetiva e significativa em termos de proverem as condições físicas, materiais e humanas voltadas de fato para a concretização de um horizonte comum.

Sob essa ótica, a construção de uma escola democrática implica o processamento de uma política curricular rica em conteúdo e com uma metodologia que se volte para a formação integral dos educandos e se dirija não apenas para a humanização e a elevação

cultural dos envolvidos a curto e médio prazos, mas também para o desenvolvimento do projeto de uma nova sociedade, alicerçada pela justiça e pela igualdade entre os homens.

Trata-se, em última instância, de um projeto que concorra para o estabelecimento de uma cidadania ativa na construção de uma nova cultura, uma nova hegemonia, em que os sujeitos ajam como dirigentes, suprimindo a cultura de subordinação e direcionamento hegemônica. No cumprimento dessa tarefa, torna-se imprescindível ao professor: “[...] seu cuidado quase religioso, seu empenho quase místico, mas também duro, no trato dos conteúdos, sua certeza em torno do que deve ser ensinado, transmitido [...]” (FREIRE, 2005c, p. 115).

CAPÍTULO I - CURRÍCULO EM AÇÃO COMO OBJETO DE ESTUDO E SEU CONTEXTO DELIMITADOR

Neste capítulo apresentamos a problemática que nos estimulava a escolher como objeto de estudo o currículo em ação, processado em uma escola da rede municipal de ensino de Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso, estabelecimento localizado em área de periferia. Essa opção é fruto de desafios postos ao longo de nossa vida profissional e de estudos relacionados ao campo do currículo, em particular, dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao delimitarmos o tema, recorreremos às contribuições de alguns autores que nos ajudam a entender o cenário da sociedade marcado pela busca de se estabelecer um consenso que assegure a manutenção da hegemonia vigente.

O percurso metodológico efetivado na referida escola envolveu uma população carente também em termos curriculares. A metodologia assumida constituiu-se num estudo de caso do tipo etnográfico, cuja relevância está em sua capacidade heurística que possibilita evidenciar *insights* para a projeção de novas pesquisas e teorias mais condizentes com a realidade vivenciada nas unidades escolares em termos de compreensão e contribuição.

1.1 PROBLEMATIZANDO O CURRÍCULO EM AÇÃO

Em geral, na atualidade, considera-se que a construção de práticas educacionais críticas ocorrem mais nos discursos dos teóricos, especialistas e acadêmicos universitários, especialmente nas licenciaturas e sobretudo nos cursos de Pedagogia, nos quais os licenciandos se entusiasmam e parecem assimilar as teorias relacionadas ao assunto.

Esse entendimento é evidenciado por Moreira (2000, p. 28) ao focalizar a década de noventa, caracterizada por uma multiplicidade de tendências e autores que abordam a construção do conhecimento e conseqüentemente a área de currículo, tais como: Jacques Derrida, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Edgar Morin, entre outros.

No entanto, mesmo com essa efervescência e diversidade de produção, não se tem avançado na superação do distanciamento entre a produção teórica e a prática escolar, como expõe Moreira: “[...] o que estou sugerindo é que o discurso elaborado hoje no Brasil, por seu caráter complexo e abstrato e pela escassez de sugestões que oferece para a prática curricular, não tem sido suficientemente útil para nortear o trabalho docente.” E disso decorrem as dificuldades de se desencadearem modificações substantivas na maioria de nossas escolas.

Os entraves que se interpõem à tentativa de alterar a prática vêm à tona quando discutimos com os estudantes/professores¹ sobre a realidade vivida por eles nas unidades escolares. Esses indivíduos trazem para as nossas reflexões situações objetivas e subjetivas pouco animadoras: a responsabilização do professor pelo fracasso dos alunos; a falta de condições físicas e materiais das escolas; as pressões e sobrecargas de trabalho com um salário incompatível às exigências endereçadas a esse profissional; a falta de critérios na aplicação dos recursos financeiros repassados às escolas; o pouco envolvimento dos pais na implantação de projetos nas unidades escolares, sendo concretizados por eles sem muita clareza dos seus fundamentos e fins.

Alguns explicitam que, apesar das dificuldades, tentam trabalhar em uma perspectiva crítica; estimulam o questionamento, a reflexão crítica em sala de aula; adotam formas mais democráticas de exploração do conhecimento e de relacionamento com os educandos. No entanto, considerando a busca por uma vivência democrática na escola como um todo, expressam que isso ocorre mais em nível de discurso do que propriamente de ações, já que o autoritarismo e a hierarquização de poder ainda predominam na vida escolar.

Relatam que em geral os professores de suas escolas participam dos cursos e outras atividades voltadas à formação continuada, promovidos pelas Secretarias de Educação, os quais, porém, como deixam transparecer, têm pouca ressonância em sua prática. Denunciam, pois, a existência de profissionais que se dizem críticos, que participam dos cursos, mas que, no cumprimento do currículo em ação, manifestam atitudes individualistas e cômodas.

Essa atitude é alimentada pelo pensamento pós-moderno, que, ao se centrar de forma excessiva: “[...] no texto e na linguagem, pode propiciar a visão de materialidade do mundo como mero discurso. Por analogia, sua transformação pode ser vista como restringindo-se a uma mera mudança discursiva” (MOREIRA, 2000, p. 28).

O desabafo de um dos formadores dos órgãos oficiais² retrata um pouco a descrença dos professores quanto às mudanças: “Existem professores que participam dos cursos, ouvem, capacitam-se, porém, na hora da prática, deixam de lado o que estudaram e ficam com aquilo a que estão acostumados.”

A desconfiança em relação ao novo ampara-se em uma cultura comodista, arraigada no interior da escola e, em certo sentido, decorrente de propostas centradas em políticas que

¹ Desde 1995 atuamos no curso de graduação em Pedagogia do Instituto de Educação (IE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Curso desenvolvido no *campus* sede de Cuiabá e no interior de Mato Grosso (MT) e oferecido aos estudantes/professores que trabalham nas séries Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino.

² Comentário de uma das assessoras da Secretaria Estadual de Educação por ocasião do Seminário de Educação/UFMT/2006.

fragmentam as ações e as atribuições dos professores, reservando as funções de planejar e decidir a sujeitos distanciados da realidade escolar. Nesses termos, designa-se aos professores que atuam no currículo em ação apenas a execução do que lhes é proposto (APPLE, 1982; GIROUX, 1997; ARROYO, 1999b).

Discurso, comodidade e fragmentação são características de um paradigma conservador que atribui pouco valor aos professores e aos currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em nosso Estado, até pouco tempo, os estudantes/professores que se graduavam em nível superior eram convidados a deixar essa fase para atuarem em outras, indicando que para o cumprimento dos currículos dos anos iniciais bastava uma formação mediana.

Essa situação fica explícita no depoimento de uma de nossas estudantes/professoras que orientamos na construção de um dossiê para ser apresentado como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia no interior do Estado:

[...] Venho enfrentando essa situação desde que iniciei o Curso de Licenciatura em Pedagogia, pois os coordenadores da Secretaria Municipal de Educação insistem para que eu leciono no Ensino Médio. E ainda que eu apresente argumentos fundamentados na minha formação que me habilita para atuar só nas séries iniciais, venho insistindo desde 2001 e agora em 2004 que consegui atuar nelas depois de muita luta.³

Embora essa realidade tenha sido superada pela extensão da formação em nível superior aos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ocorrem no contexto atual outras nuanças que afetam a atuação desses profissionais enquanto protagonistas de sua própria prática. Uma delas se refere à quase inexistência de tempo e de políticas no interior das unidades escolares voltadas a questionamentos, estudos que possibilitem uma prática reflexiva e crítica.

Era essa a realidade vivenciada por nós no final dos anos oitenta e início da década de noventa, quando, ao mesmo tempo em que cursávamos Pedagogia e Especialização no período matutino, exercíamos a docência, nos turnos vespertino e noturno, em escolas estaduais situadas em localidades distantes uma da outra.

Encontrávamo-nos numa época de transição, pois há várias décadas vínhamos atuando mais sob a lógica dos valores religiosos em diversas pastorais da Igreja Católica, inclusive nas Comunidades Eclesiais de Bases (CEB), trabalhando com Ensino Religioso. Nesse contexto,

³ Daura, licenciada em Pedagogia pelo Programa de Interiorização do IE/UFMT, no município de Vila Bela da Santíssima Trindade-MT.

nossa maior preocupação era adquirir as condições básicas e a competência técnica necessária ao desenvolvimento de uma prática que viabilizasse a instauração de um processo de ensino-aprendizagem significativo para os educandos. Na época, o livro didático colocava-se como um dos meios imprescindíveis para a ação docente.

Nos últimos anos, atuando na formação de professores com a disciplina Currículo das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, oferecida no curso de Pedagogia do IE/UFMT, passamos a sentir a necessidade de retornar ao chão da escola, uma vez que os poucos anos de vivência em seu interior e os estudos que até o presente momento realizamos não foram suficientes para obtermos maior discernimento acerca do currículo em ação nas unidades escolares.

Por ocasião do curso de Especialização em Supervisão e Currículo para a Escola Pública de I e II Graus, desenvolvemos uma pesquisa intitulada “A qualidade da escola pública na concepção de estudantes e professores da Escola Estadual de 1º e 2º graus Professora Clênia Rosalina de Souza”.

Nessa investigação, destaca-se a compreensão dos professores segundo a qual uma escola de qualidade supõe, entre outros componentes, um salário digno, visto que a remuneração inexpressiva da categoria docente tem exigido desse profissional uma jornada de trabalho nos três turnos, sobrecarregando-o e levando-o à exaustão, de modo a deixá-lo sem tempo para refletir sobre a função da escola e sobre sua própria ação, bem como para se qualificar.

Quanto à opinião dos estudantes envolvidos na pesquisa, eles ressaltaram que uma escola de qualidade é aquela em que os professores são mestres e amigos dos estudantes, incentivam-os e explicitam o sentido e a importância da educação escolar para suas vidas. Corroborando esse ponto de vista, reconhecemos que ajudar os estudantes a encontrar o sentido da educação nos dias atuais é uma tarefa importante para auxiliá-los a superar a visão mercantilizada do conhecimento, da educação e a se empenhar para se constituírem como atores de sua própria história e do mundo.

Na percepção desses adolescente/jovens, a escola, naquele momento, possuía pouco sentido humanitário, além de não corresponder a suas expectativas em relação à garantia de acesso ao mercado de trabalho, pois muitos de seus colegas que já apresentavam certa formação profissional aumentavam o grupo dos desempregados e dos envolvidos com o mundo das drogas.

Eles apontavam a importância da união entre educação e instrução, isto é, de uma educação que também orientasse e difundisse uma concepção de mundo que extrapolasse sua

função utilitária, mercadológica, “uma educação que se converta em norma de vida”, que desse sentido ao seu viver (GRAMCI, 2004a, p. 321).

Essa concepção configura a superação de uma cultura na qual a escola e seu currículo representam unicamente “um passaporte, uma chave para tudo, um passe” para se conseguir emprego, para se melhorar de vida. É a compreensão da escola como uma instituição social e cultural, o que é importante: “[...] porque somos sujeitos de direitos e temos direito ao conhecimento, ao saber, à formação, ao trabalho e isso é outra lógica” (ARROYO, 2006, p. 132).

Motivada por essa outra lógica, que supera o interesse unilateral do capital, escolhemos, no mestrado, como objeto de pesquisa o currículo pré-ativo ou formal básico (o projeto curricular e os fascículos das diferentes áreas de conhecimentos) da Licenciatura Plena de Educação Básica, na modalidade a distância, do IE/UFMT, com ênfase nas concepções de trabalho, currículo e formação profissional docente.

Em tal investigação, comprovamos a consistência da teoria crítica centrada no materialismo histórico, especificamente em relação à categoria trabalho. Porém, ao vinculá-la às demais categorias, currículo e formação profissional docente, constatamos um descompasso entre teoria e prática no interior de uma mesma dimensão do currículo, a pré-ativa, sobressaindo mais a compreensão do exercício prático de currículo e de formação profissional.

A teoria crítica da sociedade foi formulada por Horkheimer (1983) em conjunto com outros estudiosos da escola de Frankfurt⁴ que se preocupavam em dar novo sentido à ciência, à filosofia, à cultura, à teoria, ao ser e à atuação do sujeito como indivíduo, grupos e classes empenhados na transformação do mundo e das sociedades.

É uma teoria que, comparada as teorias conservadoras, se mostra mais aberta, reconhece a ação dos sujeitos na construção da prática social. O positivismo, por exemplo, não reconhece o poder ativo dos sujeitos na criação do movimento histórico, concebendo a realidade como um produto pronto e acabado, elaborado por um poder externo. O idealismo, embora apresente o lado ativo e prático da ação dos sujeitos, negligenciado pelo positivismo e pelas formas não dialéticas do marxismo, confere primazia absoluta ao individualismo em

⁴ A Teoria Crítica da Sociedade foi fomentada, conforme Peter McLaren (1997, p. 191): “[...] antes da segunda guerra mundial no Institut für Sozialforschung (Instituto para Pesquisa Social) da Alemanha. Os membros deste grupo, que inscreveram trabalhos brilhantes e eticamente esclarecedores de análise freudo-marxista, incluíram personalidades tais como Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, Leo Lowenthal, Erich Fromm e Herbert Marcuse.” Após a guerra restabeleceram o Instituto em Frankfurt, e com a morte de Adorno teve início o segundo período da Escola de Frankfurt, no qual se destacou Jürgen Habermas, um dos principais articuladores da instituição.

detrimento da ação coletiva na transformação social.

A teoria crítica reconhece que:

Para os sujeitos do comportamento crítico, o caráter discrepante cindido do todo social, em sua figura atual, passa a ser contradição consciente. Ao reconhecer o modo de economia vigente e o todo cultural nele baseado como produto do trabalho humano, e como a organização de que a humanidade foi capaz e que impôs a si mesma na época atual, aqueles sujeitos se identificam, eles mesmos, com esse todo e o compreendem como vontade e razão: ele é o seu próprio mundo. Por outro lado, descobrem que a sociedade é comparável com processos naturais extra-humanos, meros mecanismos, porque as formas culturais baseadas em luta e opressão não é a prova de uma vontade autoconsciente e unitária. Em outras palavras: este mundo não é o deles, mas sim o mundo do capital (HORKHEIMER, 1983, p. 138).

A contradição entre a identidade e a não identidade com esse mundo revela que a relação entre ser e consciência dá-se de forma diferente nas classes sociais. A classe mais beneficiada em termos financeiros e de conhecimentos em geral apresenta uma consciência mais apurada quanto aos meios a serem utilizados para o convívio diferenciado em sociedade. Diferença essa de que parte pequena da sociedade se serve para manter um mundo parcial, dicotômico, visando assegurar sua hegemonia, enquanto que para grande maioria cria artifícios para mantê-la no senso comum. Assim, a percepção de *uma vontade autoconsciente e unitária* da classe majoritária, torna-se um processo mais demorado e longínquo.

Descobertas estas, efetuadas pelos sujeitos de postura crítica, no decorrer da história e que têm estimulado intelectuais a lutarem pela superação dessas contradições, no intuito de apressar a criação de uma nova sociedade, orientada pelos princípios da humanização. Os intelectuais da escola de Frankfurt, particularmente Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Hebert Marcuse e Walter Bemjamim, contemporâneos de Gramsci, viveram e atuaram nas primeiras décadas do século XX, época de aceleradas mudanças no mundo e na vida deles próprios, comprometidos que eram com a emancipação do ser humano e com a transformação social.

Ambos, Gramsci e os primeiros teóricos da teoria crítica possuem certa aproximação teórico-prática, visto que mantiveram relações fortes com o marxismo e, inspirados em Hegel, procuraram recuperar sua originalidade de forma renovada. Também, comungam alguns temas comuns: “[...] desde a análise da literatura de seu tempo até a crítica radical ao positivismo” (VAZ, 2002, p. 430). Ainda, preocupam-se com a relação entre teoria e prática:

Em Gramsci a relação teoria e prática aparece como unificada na **política**, que deve

ser analisada sob o ponto de vista da transformação da sociedade. Para Max Horkheimer, no entanto, sobretudo depois da experiência do nazismo e do stalinismo, não seria esse o caso. Para ele, a **teoria**, para além de aproximar-se da prática, deve antes, negá-la (VAZ, 2002, p. 436, grifos do autor).

São visões que ao mesmo tempo se aproximam e se distanciam umas das outras. Para Gramsci (2004a) em suas obras, a unificação entre teoria e prática é um processo prolongado, constante de negação e superação do qual se cria o novo. Desse modo, para o estudioso, teoria e prática têm igual importância no processo de constituição de um novo bloco histórico, isto é, um encadeamento dialético entre estrutura/superestrutura que possibilite a ação unitária na criação do novo pela negação do velho. Horkheimer, por outro lado, acentua mais a função da teoria, que deve se aproximar da prática e negá-la, já que esta, em uma sociedade mercantilizada, carece de esclarecimento.

Gramsci (p. 204-205) considera que a dialética entre teoria e prática engloba a totalidade de ações demonstrada na filosofia da práxis, que: “[...] é uma expressão das contradições históricas, aliás, é sua expressão mais completa porque consciente -, isto significa que ela está também ligada à ‘necessidade’ e não à liberdade a qual não existe e ainda não pode existir historicamente.”

Embora essa filosofia mova-se no reino da necessidade, ela não perde de vista o reino da liberdade, ou seja, uma prática processada de forma contínua em meio à contraditoriedade que unifica história e filosofia, teoria e prática e centrada na concretização da liberdade para todos.

O processo de interligação entre homem e mundo, entre ciência e ação humana, conforme o autor, depende do trabalho político desenvolvido pelos intelectuais comprometidos, os quais podem contribuir para a associação de pessoas, grupos, instituições, movimentos interessados na construção de uma nova cultura, na passagem do reino das necessidades para o reino da liberdade, de uma realidade parcial para uma totalidade.

A educação pautada na filosofia da práxis significa um processo contínuo de tomada de consciência em relação às contradições e à necessidade de luta para que se supere a visão determinista, idealista e neoliberalista que desconsidera as contradições, como elementos necessários à criação do novo.

É uma filosofia que nos permite conceber o currículo em ação como uma política da escola que pode estar direcionada tanto para uma educação/instrução voltada à sustentação e manutenção de necessidades e interesses de uma classe social, quanto para conferir poder à totalidade dos indivíduos e sociedades.

Nesse processo contraditório, em que a liberdade em termos gerais que abrange a totalidade dos seres humanos e sociedades não existe como história, apenas em experiências particularizadas, as quais demonstram que esse horizonte é possível, a utopia entendida como uma imaginação criadora se coloca como necessária porque lança à frente de si uma realidade histórica que poderá acontecer se houver vontade política e empenho individual e coletivo em viabilizar as condições necessárias a sua concretização.

Freitas (2005, p. 5) ressalta um dos elementos de risco de ordem positivista e pragmatista presente nas idéias pós-modernas da atualidade, que: “[em face da] queda do Leste Europeu tem sido exibida como uma espécie de comprovação histórica da inadequação da metanarrativa socialista e servido como uma recusa emblemática ao socialismo, com função de impedir de pensar.” Essa vertente, ao naturalizar a incerteza, a desesperança e a descrença, nega pensamentos e ações coletivas que proponham mudanças e, conseqüentemente, nega a utopia como uma categoria política que age como força, como esperança na luta por garantir que o que não existe agora em termos mais amplo possa se tornar realidade amanhã.

Moreira (1997, p. 25) julga que a utopia, na perspectiva da teoria crítica: “[...] reforça o caráter político da educação, revaloriza o papel da escola e do currículo no desenvolvimento de um projeto de transformação da ordem social.”

Esse caráter político se mostra tímido e carece de avigoramento na atualidade, pois temos:

[...] necessidade urgente para sair da falta de pulso ou tensão para continuar descobrindo novos significados do progresso nestes tempos em que os discursos parecem esgotados, quando as políticas educacionais carecem de ambição e os movimentos sociais dos interessados na educação [sindicatos, associações de pais, partidos políticos, etc.] apenas se limitam a garantir o que foi alcançado sem compreender que isso se desvaloriza diante dos desafios do presente. [...] A educação está deixando de ser considerada - se observamos, não tanto as manifestações verbais, mas a congruência entre estas e as práticas reais - como fator determinante da qualidade de vida, dos programas de reforma social e do futuro. (SACRISTÁN, 2002, p. 11).

Pulso, ambição, esperança, utopia, luta, contradição, unidade, coletividade, totalidade, consenso, emancipação, são todas elas categorias políticas que, impulsionadas pela teoria crítica, podem combater a nova forma de ser do capitalismo, o neoliberalismo, que: “[...] colocou as novas gerações na condição de lutar pela sua vida imediata, fragmentária e individualmente” (FREITAS, 2005, p. 56).

A teoria crítica indica a necessidade de se recuperar a força dos ideais de fraternidade, de justiça e de igualdade efetivamente estendidos a todos. E nossa opção por essa vertente teórica concretiza-se não só por acreditar que ela é a que melhor fornece *insights* ao entendimento da sociedade, da educação e do currículo escolar na atualidade, mas também porque a política educacional e curricular do país, em particular a política de reforma curricular do estado de Mato Grosso e sobretudo do município de Cuiabá, nas últimas décadas, tem sido pensada e encaminhada nessa perspectiva teórica.

A tradição crítica de currículo, na acepção de Moreira e Silva (1994, p. 21), rege-se por questões sociológicas, políticas e epistemológicas e, desse modo, encontra-se integrada na sociedade mais ampla: “O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como história e socialmente contingente.”

A política educacional do município de Cuiabá, por exemplo, a partir da década de noventa ganhou uma nova definição com o revivamento da implantação da gestão democrática nas escolas e com a reestruturação do currículo do Ensino Fundamental, reorganizando o espaço/tempo do currículo via ciclos de formação e temas geradores, que consubstanciaram o projeto da Escola Sarã⁵.

Essa iniciativa configurou uma prática democrática que: “[...] vem sendo construída numa tomada de decisão democrática, autônoma e participativa, buscando atender aos interesses maiores das classes populares, majoritariamente presentes na escola pública” (PROJETO SARANZAL, 1998, p. 17).

Tal prática colocou-se como um dos fortes indicativos da teoria crítica, interesses demonstrados em Fórum de debates intitulado “a Escola Toma a Palavra”, no qual os envolvidos apresentam a escola que querem e questionam o que a escola tem ensinado e o que ela deveria ensinar. Assim, abre perspectiva para a criação de currículos em ação direcionados a fortalecer a comunidade escolar, possibilitando-a maior autonomia para criar e elaborar o currículo de sua escola. Uma mudança que previa “a diminuição gradual dos sistemas tradicionais de avaliação, a ruptura com conteúdos fragmentados ideologizados e sua

⁵ A denominação Escola Sarã advém de uma vegetação característica do rio Cuiabá e de outros rios. O “saranzal ou sarandizal” que ocupa os espaços degradados pelo homem no processo de mineração, além de recompor a natureza evitando o processo de erosão, serve de abrigo e alimento para peixes e outros animais. O sarã de leite e o sarã d’água são utilizados na confecção de alguns utensílios, como por exemplo, a “Viola de Cocho”, instrumento típico que anima as festas populares, particularmente nos municípios da Baixada Cuiabana. A Escola Sarã nasce com o propósito de contribuir na formação da consciência crítica do povo mato-grossense (ESCOLA PARA TODOS NÓS: PROJETO SARANZAL, 1998).

substituição por conteúdos práticos de uma realidade social, cultural e política que emergem dos saberes que os educandos já possuem” (PROJETO SARANZAL, 1998, p. 11).

1.2 O CONTEXTO MACRO DELIMITADOR DA INVESTIGAÇÃO

Ao delimitarmos o currículo em ação como objeto de estudo, buscamos embasamento em autores contemporâneos que nos ajudam a situá-lo em um contexto mais amplo. Harvey (1999), Anderson (1995), Apple (2002), Ball (2001), Giroux (2003), Semeraro (2004), Freitas (2005), Neves (2005) e Goodson (1999) são alguns dos nomes da atualidade em cujas abordagens apresentam relativa similaridade entre si no modo de expressarem sobre a realidade atual e maior parte deles expressa, explícita ou implicitamente, certa sintonia com as idéias e concepções de Gramsci.

Ball (2001, p. 100) explicita que a globalização tenta influenciar o campo da educação e do currículo escolar, enfocando um *novo ambiente moral*, que relaciona políticas globais com políticas locais, de sorte que estas se convirjam e apontem o: “[...] desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômicos, social e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para competitividade econômica.”

A combinação dessas políticas é assegurada pelo *novo paradigma da gestão pública* e pela promoção de um *currículo ético* marcado pelo *pragmatismo* e por apelos ao *auto-interesse* e não por uma postura ética profissional. O autor assegura que o pragmatismo reforça: “[...] a forma de adaptação aos incentivos do mercado em termos de ações e de práticas que retém, no entanto, uma noção de ‘distância’ dos valores do mercado - ou seja, uma solução do conflito” (p. 107).

Já o *auto-interesse* rege-se pela lógica do: “[...] bem-estar interno da instituição e de seus membros e a um distanciamento das preocupações relacionadas com as questões sociais e educacionais mais amplas no seio da ‘comunidade’” (p. 107).

São essas táticas que vêm sendo pensadas, planejadas mais por intelectuais da elite dominante, mediante o posicionamento político consciente e o empenho prático na criação e organização de um novo consenso, em face do qual se colocam claramente a favor de uma democracia regida sob a lógica do capital, como revela Anderson (1995, p. 9-10):

[...] em 1947, enquanto as bases do Estado de bem-estar na Europa do pós-guerra efetivamente se construíam, não somente na Inglaterra, mas também em outros

países, neste momento Hayek convocou aqueles que compartilhavam sua orientação ideológica para uma reunião na pequena estação de Mont Pèlerin, na Suíça [...]. Aí se fundou a sociedade de Mont Pèlerin, uma espécie de franco-maçonomia neoliberal, altamente dedicada e organizada, com reuniões internacionais a cada dois anos. Seu propósito era combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livres de regras para o futuro.

Não temos aqui a intenção de desencadear um estudo aprofundado sobre a origem do neoliberalismo e sim mostrar que este nasce contra o social e a favor de um mercado livre de regras e duro na exploração, no aumento das desigualdades e da miséria, de forma a dismantelar as proteções e direitos endereçados aos pobres e trabalhadores.

Entendemo-o como uma política apoiada na multiplicação das alianças entre neoliberais e neoconservadores, que não só aglutinam diferentes facções sociais na realização de trabalhos criativos “em torno da percepção que as pessoas têm da sua vida material e cultural” em seu cotidiano, como também se mantêm sintonizados com as experiências, as preocupações e os sonhos desses indivíduos e grupos, criando artifícios diversos que vão além do campo financeiro, mas postos a serviço deste (APPLE, 2002, p. 81).

Giroux (2003) analisa que essa infiltração da cultura empresarial no meio popular é uma forma de se reduzir o poder da sociedade civil, esvaziar a luta política dos Estados e municípios mediante a propiciação de uma educação significativa à população majoritária e o enfraquecer da luta em prol de uma *democracia vibrante*.

Essa esperteza e o esforço do governo capitalista metamorfoseado em Estado neoliberal, como vêm todos os autores aqui mencionados, é uma estratégia que visa suprimir a ética profissional que rege nossas escolas e universidades, pressionando-as a agir externamente pelas leis do mercado e internamente pela *nova gestão pública*, de modo a estabelecer um movimento de convergência a serviço da globalização da economia e de seus valores para se garantir a manutenção dos interesses capitalistas.

Nessa mesma direção, Neves (2005) destaca a governança da Terceira Via (TV) como uma nova forma de governo intermediário entre o neoliberalismo e o socialismo, autodenominando-se governo da *esquerda modernizante*.

Por um lado, caracteriza-se como um governo alternativo por discordar das teses ortodoxas do neoliberalismo, como, por exemplo, *Estado mínimo*, *desregulamentação*, *individualismo econômico*, porém, pondera a autora, procura preservar o capitalismo, admite a necessidade de algumas políticas neoliberais à modernização, acredita que elas: “[...] não estão de total erradas ao defenderem com vigor a idéia de mercado, pois uma economia forte se faria com um mercado e não por dirigismo estatal” (NEVES, 2005, p. 44-45). No entanto,

esse governo alternativo não questiona a problemática da mais valia, da exploração e das outras causas das desigualdades sociais.

Por outro lado, esse tipo de governo critica também o socialismo revolucionário, discordando da “concepção de homem como sujeito político capaz de definir os rumos da história.” Um governo que se diz não ser nem de direita nem de esquerda, apesar de se pautar pelas parcerias ou alianças firmadas com ambos os lados. Para esse governo, existe a necessidade de renovar e reordenar a sociedade civil, a fim de torná-la parceira ativa na constituição de uma nova cultura cívica, na manutenção de um consenso popular, sem que, para tanto, haja necessidade de se proceder a interferências ou alterações na estrutura e os princípios capitalistas.

Para esse governo autodenominado nem de direita nem de esquerda, democracia significa ampliação da participação popular, do envolvimento da sociedade civil organizada como parceira no desenvolvimento de ações práticas que amenizem os problemas vivenciados pela população, particularmente pelos pobres.

Embora se apresente como um novo governo, ele se mostra ligado ao velho: “[...] comprometido com a atualização do projeto burguês de sociedade e pela geração de uma pedagogia voltada a criar uma unidade moral e intelectual comprometida com essa concepção” (NEVES, 2005, p. 67). Portanto, comprometido com a manutenção da hegemonia vigente.

Nesses termos, essa é uma unidade que carece de moralidade crítica, considerando que a produção dos bens comuns: “[...] não está dirigida à vida da coletividade nem satisfaz às exigências dos indivíduos, mas está orientada à exigência de poder de indivíduos e se encarrega também da penúria na vida da coletividade” (HORKHEIMER, 1983, p. 142).

Semeraro (2004b, p. 68-69) acentua, nesse contexto, a necessidade de recuperação da luta e do potencial da classe popular, que, no transcorrer da história, juntamente com seus intelectuais, evidenciaram sua vitalidade, mas, hoje se sentem intimidados diante da “sociedade do barulho”, que provoca e aumenta a miopia, que polui a vida humana, que transforma a democracia em questão de gestão e o cidadão em consumidor, afluindo para o aumento de “um profissionalismo acrítico e hiper-concorrencial.”

O autor destaca a urgência na implementação de ações que possibilitem o posicionamento e a intervenção política dos intelectuais da classe desfavorecida em “organizar e pôr em movimento a revolta que os injustiçados carregam”, em projetos e ações concretos que configurem alternativas à construção de uma nova hegemonia.

Nesse sentido, são evidenciados em nossos dias projetos diferenciados de sociedade, com interesses comuns em relação à educação e ao currículo escolar, já que enxergam a educação no âmbito da escola como um meio poderoso na concretização de seus objetivos e interesses.

Um deles se utiliza da educação para a instrumentalização e manutenção dos seres humanos e sociedades, enquanto o outro dela lança mão para humanizá-los e transformá-los. Um deles se serve dela para gerenciar a vida pública, recorrendo a artifícios diversos que fragilizam as conquistas e lutas populares, ao passo que o outro a concebe como um instrumento de luta em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, a começar pela igualdade e a justiça em termos de currículo escolar.

No projeto capitalista, o Estado é classista e:

[...] tende a organizar a escola em todos os níveis e modalidades de ensino, conforme a concepção de mundo da classe dominante e dirigente, embora, contraditoriamente, dependendo do grau de difusão da pedagogia da contra-hegemonia na sociedade civil, a mesma escola esteja permeável à influência de outros projetos político-pedagógicos. (NEVES, 2005, p. 29).

Esboçando uma nova concepção de mundo e de sociedade, Gramsci (2004b) questiona e supera a política educacional de seu tempo apresentando uma proposta educacional alternativa, centrada nos fundamentos da “escola unitária”.

O advento da escola unitária, de acordo com a apreciação de Soares (2000), foi marcada por novas relações entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre sociedade política e sociedade civil, entre teoria e prática, entre contexto global e contexto local. Relações essas desencadeadas na sociedade e na escola em vigor, porém com objetivos e ações comuns direcionadas à constituição de uma nova ordem social.

Na atualidade o projeto neoliberal mostra-se com maior vivacidade, já que desde a década de noventa vem tentando infiltrar-se, saturar os diversos espaços sociais com sua lógica, impondo a liberação do campo econômico ao livre mercado e, ao mesmo tempo, passando a controlar o desenvolvimento de políticas sociais e culturais (APPLE, 2002; BALL, 2001; GIROUX, 2003).

É um controle viabilizado por reformas de cunho educacional e curricular e que procura canalizá-las para responderem às exigências por mudanças mais amplas na sociedade e no próprio capitalismo. Reformas articuladas e concebidas pelo poder macro dos sistemas

educacionais, situada no plano normativo e administrativo como parte de um processo significativo de regulação social.

No Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), estabelecidos para os diferentes níveis de ensino (BRASIL, 1998, p. 65), surgiram e passaram a vigorar nesse contexto regulatório acrescidos de dispositivos políticos correlatos, tais como: Fundo de Desenvolvimento da Educação Fundamental (FUNDEF), hoje Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB); Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Programa Parâmetros em Ação; Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Exame Nacional de Cursos de graduação (“Provão”), reformulado e atualmente denominado Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES); e, mais recentemente, a “Prova Brasil” para o Ensino Básico, todos esses, juntos, conferindo certa unicidade à política educacional do país.

Essas reformas, embora integrem em seus interiores intelectuais que lutam por ações políticas opostas, elas possuem um lado sutil direcionado a disseminar uma forma de política cultural alinhada aos interesses dos grupos dominantes. A escola nessa política é vista como uma instituição capaz de contribuir na criação de um novo consenso para assegurar sua hegemonia.

Entre as muitas sutilezas, uma delas recai na ênfase das aprendizagens “aprender fazendo”, por exemplo, elemento formativo que contribui na geração de emprego e renda mais em nível local, porém a nosso ver ligada mais a encobrir a incapacidade dos governos neoliberais em garantir o “mínimo legal” em termos econômicos, sociais e educacionais que viabilize o indispensável à sobrevivência da população carente. O desemprego e a pouca qualidade da educação exemplificam os interesses da política neoliberal.

Moreira (1996) ao analisar as reformas, sobretudo aos PCNs, faz duras críticas com relação à forma pela qual foram concebidas, elaboradas e implantadas em nossos sistemas educacionais, ressaltando que, em nome de uma pretensa descentralização, na verdade acentuam a centralização política, particularmente a política curricular sob a orientação neoliberal, que tenta adequar os currículos escolares às exigências culturais do mercado.

Arroyo (2000), embora também teça críticas aos PCNs, já acredita que eles se distanciam da política neoliberal, justamente por se tratar de uma política centralizada em nível de nação.

Temos aí uma visão diferenciada indicando, como expõe Silva (2001, p. 13), o jogo político dos neoliberais para dificultar a emersão de pensamentos e ações contraditórias à

política desses grupos: “[...] o projeto neoconservador e neoliberal envolve, centralmente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista.” No entanto, em um contexto de Estado ampliado, esse jogo político contraditório pode ser explorado como possibilidade para se pensar e praticar outras lógicas contrárias à vigente.

Goodson (1999, p. 111, 113), diante das sutilezas que integram essas políticas mais gerais e seu poder de articulação/influência nas reformas que vêm se processando no campo da educação e do currículo, recorre à metáfora do oceano para nos advertir: “Na parte de cima do oceano, representando as ondas e espumas, vem o curto prazo - o dia-a-dia. Os proponentes desta visão da história constantemente celebram especificidades contra as reivindicações teóricas das grandes mudanças de época entre os diferentes períodos históricos [...]”. Porém, o autor supõe que essas teorizações da história não deveriam ser consideradas competitivas e sim complementares, visto que:

À medida que o trabalho da educação é reposicionado dentro da nova ordem global, o papel dos agentes de mudança também é reposicionado. Neste tipo de situação, mesmo que as pessoas continuem a trabalhar da maneira que trabalhavam anteriormente, é possível que os efeitos e a própria relevância do seu trabalho sejam redirecionados, invertidos, ou até mesmo substancialmente transformados.

Essa advertência é um convite à esperteza teórico-prática dos intelectuais da educação crítica ligada a classe subalterna, vivacidade pouca fomentada na academia e nos cursos de formação continuada e, por isso mesmo, pouco percebida e analisada pelos que, como nós, atuam no currículo em ação das universidades e unidades escolares.

Um saber que implica conhecimento crítico, discernimento e análise das circunstâncias históricas de oportunidades de mudanças e reformas para que nós, profissionais da educação, não corramos o risco de pensar que concretizamos ações progressistas, quando, na verdade, contribuimos para o reforço da matriz educacional e curricular conservadora.

Nessa perspectiva, percebemos interesses e mesmo esforços por parte de professores, sistemas de ensino em processar suas ações mediante práticas pedagógicas alternativas ou inovadoras, os quais, porém, não vão muito além em termos de mudanças substantivas, porque: “[lhes] faltam maiores esclarecimentos e posicionamentos políticos esclarecidos sobre as concepções teóricas e metodológicas que orientam as propostas efetivas, no sentido de contribuírem para a inovação pedagógica e curricular” (FERNANDES, 2006, p. 42).

Inovação que supõe, entre muitos fatores, a formação crítica dos professores. Moreira (2008), ao apresentar a posição do Brasil no *ranking* elaborado pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e divulgado nos jornais brasileiros, particularmente em *O Globo*, em 05 de dezembro de 2007, comenta sobre o resultado insatisfatório no quesito aprendizado em ciências, em relação ao qual o país, dentre os 57 participantes da avaliação, ficou em 52º lugar, situação agravada em relação aos conhecimentos de matemática (54º lugar) e leitura (49º lugar).

O autor expõe que especialistas brasileiros reconhecem como sendo a causa mais contundente do fraco desempenho de nossos estudantes, além do baixo investimento na educação, principalmente no Ensino Básico, a má formação dos professores, que deve ser questionada, pois, segundo algumas análises: “[...] o professor não está recebendo, nos cursos que o prepararam, nem o necessário domínio técnico nem a capacidade de atender devidamente aos interesses do alunado e às demandas do mercado de trabalho” (O GLOBO, 1º dez. 2007 apud MOREIRA, 2008, p. 100).

O empenho na construção de uma escola de qualidade, em termos de humanização e criticidade, suscita, na acepção de Moreira, que a produção de conhecimento e a ação docente sejam norteadas mediante uma conexão entre interioridade (eu) e exterioridade (mundo), ligação que vem se perdendo não só em decorrência da deficiência na formação, mas também em decorrência de políticas que se orientam pela lógica neoliberal e que têm como eixo central os interesses mercadológicos. O curricularista insiste na necessidade de universalização dos princípios de humanização crítica por meio de uma ação contrária aos valores neoliberais, a qual exige a reafirmação e a ativação da concepção de professor como um intelectual transformador e da escola como um espaço de humanização, de investigação, de questionamento e de criticidade.

A concepção de qualidade destacada por Moreira vincula humanismo e processo histórico, eu individual e eu social, teoria e prática, ação prática e ação política, de forma a: “[...] impedir a subordinação da atividade e da formação docente à lógica do mercado e para evitar que se dissemine a dissociação entre interioridade e a exterioridade, ou seja, entre palavra e a leitura e a compreensão do mundo” (p. 114).

Essas articulações têm fomentado práticas que procuram se pautar na contramão da desqualificação da educação seja em termos técnico ou política, buscando ressignificar a ação docente e revigorar a participação da comunidade escolar no processo educativo. Práticas construídas em vários municípios de alguns estados da Federação, nos quais o campo do currículo desponta em termos de iniciativa e de avanços inovadores (MOREIRA, 2000).

O autor, ao examinar reformas curriculares concebidas e concretizadas nas décadas de oitenta e noventa nos municípios de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, somando-se Porto Alegre a este último, verifica que tais experiências:

[...] deslocaram o processo de construção curricular dos órgãos centrais das redes de ensino para o âmbito da escola. Adotaram um conjunto de princípios gerais, a partir dos quais docentes, estudantes e pais passaram a elaborar o currículo de cada escola. Os professores deixaram de ser meros executadores de prescrições centralmente elaboradas, tornando-se o processo mais democrático e garantindo-se espaço para a diversidade no currículo. Comunidade foi estimulada a participar, a estar presente nas decisões coletivas, de modo a envolver-se afetivamente com as atividades escolares (p. 10).

O teórico aponta que essas experiências ocorreram em um clima mais democrático não só no âmbito das unidades escolares e das salas de aula, mas também das Secretarias de Educação.

Contudo, tais avanços nem sempre foram considerados em avaliações oficiais mais gerais, também ficando invisíveis nas estatísticas acerca do desempenho dos educandos do Ensino Fundamental expressas pelo Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB). Em avaliação referente à primeira década do século XXI e lançada em gráficos fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/Ministério de Educação e Cultura, (INEP/MEC, 2007), constata-se uma queda de qualidade em relação à década anterior em todos os níveis de ensino e regiões brasileiras.

Por exemplo, em 1995, na primeira fase do Ensino Fundamental, o índice de desempenho dos educandos na área da matemática foi de 191, descendo em 2005 para 182, e no campo da língua portuguesa foi de 186, caindo para 172. E mesmo apresentando uma crescente evolução de 2003 para 2005, o rendimento continuou inferior em relação à qualidade obtida em 1995.

No atual *ranking*⁶ mundial, o Brasil atingiu um índice de 0,905, considerado médio pelo relatório da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura (Unesco), embora venha se mantendo no 72º lugar, atrás do Paraguai.

O atraso na qualidade da escolarização básica brasileira fica evidente na média alcançada, de 3,8, quando para o MEC o ideal é atingir a média dos países desenvolvidos, 6,0. Há, atualmente, um descompasso e um distanciamento no nivelamento da média desses países - inclusive o Brasil - que integram a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento

⁶ Informações pesquisadas no *site* <http://wikipedia.org.br>, no dia 27 de maio de 2007, o qual destaca o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em nível de nação, Estados e municípios brasileiros.

Econômicos (OCDE), exigindo maior seriedade e comprometimento do nosso país no enfrentamento dos desafios.

Embora os critérios adotados em nível nacional na avaliação oficial dos anos iniciais do Ensino Fundamental centrem-se mais em uma alfabetização funcional, relacionada ao domínio de conhecimentos e “habilidades” de leitura de textos verbais e não verbais, a deficiência de nossos educandos/estudantes nesse campo do saber é um fato que precisa ser analisado mais a fundo, para que as reais causas do problema possam então ser combatidas.

1.2.1 O contexto local

A realidade oficial de Mato Grosso no campo educacional não é diferente dessa mesma situação em todo o país. Embora seja este um Estado que vem progredindo, os avanços na escolarização nos diferentes níveis mostram-se bastante tímidos.

Conforme estimativa de 2005, Mato Grosso apresenta uma população de 2.803.274 milhões de habitantes, distribuída em uma área de 903.357 km², e tem sua economia baseada na agricultura, na pecuária e no extrativismo mineral. Em termos econômicos, vem se destacando no *ranking* nacional entre as 27 unidades federativas e hoje atua como um Estado que progride devido à produção-exportação de soja e derivados, sem se falar que representa um grande estímulo ao agronegócio.

Essa realidade de progresso vem provocando desde a década de setenta um fluxo migratório intenso das diversas regiões brasileiras particularmente do Sul para o território mato-grossense, o que tem contribuído para acelerar o ritmo do desenvolvimento econômico e do aumento populacional no Estado, levando alguns municípios, a exemplo de Sapezal, a aumentar sua população em 21,5% ao ano. Exemplo disso é o seu crescimento, em índices percentuais, situado entre os maiores do país: “Mato Grosso hoje exporta 1,4 bilhão de dólares e importa US\$ 136 milhões, portanto, superávit de US\$ 1,264 bilhão [...], teríamos aqui 504 dólares por habitante” (CARON, 2005, p. 8).

Essa situação tem imposto desafios para o sistema educacional, visto que nem o crescimento econômico nem o aumento populacional correspondem ao desenvolvimento da qualidade de vida, uma vez que essa política desenvolvimentista privilegia determinados segmentos da sociedade em detrimento da maioria da população mato-grossense, cujo ganho real não ultrapassa pouco mais que dois salários mínimos. Igualmente não implica em qualidade no campo da educação escolar, como pode ser visualizado na Tabela 1, abaixo, que

apresenta o desempenho técnico dos educandos nos anos finais da primeira e segunda etapas do Ensino Fundamental das escolas urbanas de Mato Grosso:

Tabela 1

Desempenho dos alunos nos anos finais da primeira e segunda etapas do Ensino Fundamental nas escolas urbanas de Mato Grosso

4ª série	1995	1997	1999	2001	2003	2005
Português	176,87	172,78	159,37	152,21	161,18	167,38
Matemática	183,42	178,76	174,51	166,09	171,12	176,34
8ª série						
Português	248,05	240,20	231,54	231,92	224,71	224,72
Matemática	245,33	235,84	242,69	238,92	236,80	231,62

Nota: Construção da autora

Fonte: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/ Ministério de Educação e Cultura (SAEB/INEP/MEC, 2007)

Os dados acima, somados aos indicativos fornecidos pelo *ranking* do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2007), colocam o Estado em péssima classificação. Ou seja, embora a educação processada na rede municipal de ensino da capital apresente um índice maior que aquela efetuada na rede estadual, 3,7 é uma média muito preocupante.

O quadro oficial da educação em Mato Grosso e no município de Cuiabá é no mínimo instigante, haja vista que na segunda metade da década de noventa ali se intensificaram esforços para o desenvolvimento de um trabalho conjunto entre Estado e municípios, por meio da Secretaria Estadual de Educação (SEE), da Secretaria Municipal de Educação (SME), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) e do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública (SINTEP)⁷, que instituíram o Programa Interinstitucional de Qualificação Docente (PIQD), considerando que mais da metade dos professores em exercício docente não possuía no início da década de noventa formação em nível superior.

⁷ O SINTEP vem atuando com vigor político há mais de quarenta anos, assumindo como bandeiras de luta a valorização e a formação de qualidade dos profissionais da educação e do público das redes públicas de MT, como também a implantação da gestão democrática e de horas-atividades nas unidades escolares. Um sindicato que vem se colocando, conforme Torres (2006, p. 9), como um exemplo “do que há de mais positivo nos movimentos sociais contemporâneos, pela sua atitude de vanguarda no processo de negociação e proposição de políticas educacionais” em nosso Estado e particularmente no município de Cuiabá.

Esse Programa, liderado pelo Instituto de Educação da UFMT, mostra-se significativo por tentar superar uma prática habitual individualizada de atendimento aleatório à demanda social, aderindo a uma prática vinculada aos sistemas públicos, priorizando as demandas referentes aos professores em serviço das unidades escolares da rede pública estadual e municipal.

Essa formação/atuação profissional vem se concretizando nas modalidades: presencial, no *campus* sede de Cuiabá; parcelada, em vários municípios do interior do Estado; e a distância, em várias regiões e municípios mato-grossenses.

Nos anos mais recentes, na primeira gestão de Blairo Maggi⁸ (2003-2006), a Secretaria Estadual de Educação em parceria com a UFMT vem intensificando esforços para a consecução do Projeto de Formação Continuada de professores da rede estadual de ensino. Conforme os dados apresentados por Nogueira (2007, p. 102): “[...] em 2003 investiram-se C\$ 625.204,97; em 2004, 1.805.294,32; em 2005, 3.302.599,25 e 2006, 6.716,750,09.” Esses números revelam que houve um investimento significativo nessa direção e, embora se verifique ao longo desse período um melhor e crescente desempenho dos estudantes, tal ação não tem causado impacto significativo na qualidade do Ensino Fundamental, particularmente nos anos iniciais.

Um dos elementos que concorrem para essa realidade desfavorável em Mato Grosso, em especial no município de Cuiabá, é o processamento de uma cultura de interrupção de políticas educacionais de perspectivas críticas entre um governo e outro:

Na prática da equipe técnica da Diretoria de Ensino e Pesquisa da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, houve uma continuidade e descontinuidade na política curricular, que vem desde 1986. Neste período dão início ao trabalho de reorganização curricular, no primeiro governo Dante de Oliveira na Prefeitura [...], esse processo foi interrompido com o governo de Frederico Campos [1989 a 1992], que foi autoritário, retirando todo o trabalho que estava sendo desenvolvido, de uma prática curricular mais participativa [...]. Só foi possível retomar essa proposta mais participativa no segundo mandato do governo Dante de Oliveira, de 1993. A continuidade/descontinuidade de propostas democráticas têm tido implicações significativas nos projetos de transformação da educação em nosso país (FERNANDES, 2008, p. 8-9).

Bortolo⁹, em sua entrevista reafirma essa situação ao comentar que a educação no Estado vem sendo guiada principalmente por projetos de curta duração, não se constituindo

⁸ Atualmente Blairo Maggi exerce o segundo mandato consecutivo de governador de Mato Grosso (2007-2010), sendo um empresário bem-sucedido e considerado o maior produtor de soja do mundo.

⁹ Entrevista de Maria Helena Bortolo, professora e atual presidente do SINTEP, concedida ao Programa “Verdade”, da TV Canal 5, em 05 de maio de 2007.

em políticas permanentes entre um governo e outro. Essa situação agrava-se, a nosso ver, pelo fato de a maior parte dos gestores que assumem as Secretarias de Educação Pública não possuir formação nem trajetória de atuação nesse campo. Sem menosprezar a competência e a seriedade desses gestores, esse fato, se repetido, tornar-se-á um complicador a mais.

Conforme a exposição da presidente do sindicato dos profissionais de educação, os projetos provenientes da categoria dos profissionais centrados nas unidades escolares deparam-se com um poder legislativo que em nada contribui para a evolução e a superação de obstáculos postos para a sua aprovação, o que igualmente acontece em relação à Câmara Municipal dos Vereadores. No entanto, segundo ela, em nosso Estado são construídos projetos mirabolantes e cujos resultados são mínimos para as nossas escolas.

Os estabelecimentos de ensino são estimulados a apresentar projetos com foco na melhoria das condições de trabalho desenvolvido em seu interior, no entanto, ao elaborá-los, vêem negados os recursos de que necessitam para tal, e isso forçosamente conduz o professor a se limitar, por exemplo, ao uso de materiais obsoletos, como o quadro e o giz. Nesse contexto, as unidades escolares não são atrativas, contribuindo para a desistência dos estudantes, que cedo abandonam a escola, no caso desta pesquisa, da Regional Sul, Pólo III. Apesar dessa realidade desalentadora, atualmente em MT 95% das crianças e adolescentes encontram-se matriculados.

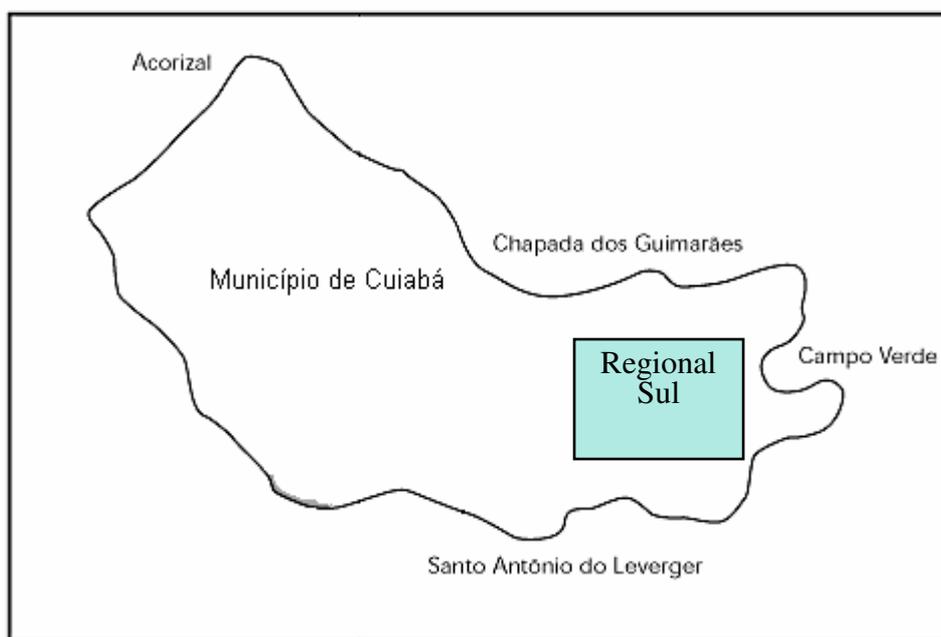
Temos um Estado empreendedor e progressista em termos de economia e agronegócio, mas que, além de deixar de fora das escolas esses 5% da população em idade escolar, não apresenta estabelecimentos de ensino que acompanham o avanço daqueles setores, sabendo-se que a maioria das escolas estaduais e municipais não possui laboratório de informática e pouquíssimas têm quadras de esporte e bibliotecas, sendo que estas, quando existem, são precárias.

Nessa situação, a causa da estagnação tanto dos sistemas educativos quanto das unidades escolares, no que diz respeito à qualificação técnica e política dos envolvidos, não se situa unicamente no campo da educação processada no interior da escola e nas instituições formadoras de professores, mas também no mundo do governo empresarial, que não tem dado conta de promover as condições básicas necessárias para que ocorra tal qualificação.

Cuiabá, cidade central de Mato Grosso, mesmo com sua singularidade histórica e com seu povo alegre e hospitaleiro, não se isenta da realidade que acabamos de descrever. A capital possui características de uma metrópole regional, conforme a estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em julho de 2006, cuja população se aproxima

de 543 mil habitantes, cidade que ficou estagnada até o início do século XX e que atualmente cresce em ritmo acelerado. Sua economia centra-se no comércio varejista e na agroindústria.

Cuiabá divide-se em quatro regionais: Norte, Sul, Leste e Oeste. A regional Sul, por exemplo, criada em 11 de janeiro de 1994 pela Lei municipal nº 3.262 e abairrada em 23 de dezembro de 1997 sob a Lei municipal nº 3723, possui uma população urbana de 59.198 mulheres e 58.315 homens, totalizando 117.513 habitantes¹⁰. A mesma está subdividida em Pólos.



Fonte: site <http://www.scielo.br>

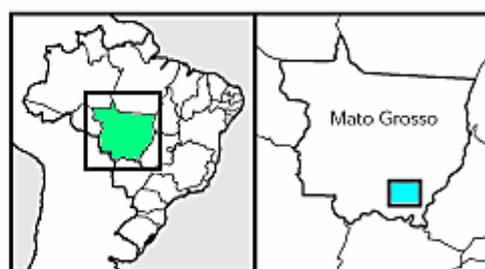


Fig. 1 - Mapa da localização do município e da Regional Sul de Cuiabá.

Fonte: <http://www.scielo.br> e organização da autora.

A escola, *lócus* da presente pesquisa situa-se no Pólo III da Regional Sul, o qual agrega um conjunto de dez bairros: Osmar Cabral, Jardim Liberdade, São João Del Rey, Jardim Fortaleza, Santa Laura I e II, Chacareiro Colina Verde, Vila Nova, Novo Milênio e

¹⁰ Informações veiculadas em meio eletrônico: Disponível em: <<http://www.wikipedia.org.br>>. Acesso em: julho de 2007

Mandury, cujas fronteiras geográficas não possuem uma demarcação rígida, não constituindo, pois, barreiras humanas.

Exemplos disso são as instituições públicas, como o posto de saúde denominado “Unidade Osmar Cabral”, localizado no bairro São João Del Rey e que atende o público dos bairros circunvizinhos, e a Biblioteca Municipal Comunitária, situada no bairro Osmar Cabral e que é utilizada pelos estudantes do Pólo III da Regional Sul. A aglutinação dos diferentes bairros no grande Osmar Cabral, na visão de Góes e Passos (2006), constitui-o em *uma espécie de cidade-satélite de Cuiabá*.

O Osmar Cabral é formado por uma população estimada atualmente em trinta mil habitantes e dista 25 km do centro de Cuiabá, preservando aspectos característicos do meio rural. Esse complexo de bairros destaca-se por uma problemática comum: a ausência total de infra-estrutura, a começar pela rede de esgoto, pavimentação, iluminação deficiente das ruas, falta de segurança e inexistência de banco, correio, casa lotérica, policlínica, escolas de nível médio.

A população convive com altos índices de desemprego, violência, analfabetismo, consumo de álcool e drogas, inclusive por menores de idade. Há ocorrências de gravidez precoce, famílias desestruturadas e numerosas. Muitos casos de mulheres jovens que com apenas vinte anos de idade já são mães de vários filhos. A grande maioria não possui profissão especializada, vivendo do trabalho informal. Grande parte dos estudantes aos quatorze anos já abandona o estudo. Muitas meninas se envolvem em prostituição. A pobreza é imensa.

Essa situação é um atrativo para os políticos, que em época de eleição fazem dessas localidades um palco permanente para os comícios e uma realidade deplorável de poluição sonora e visual, pela panfletagem.

Em uma das conversas que travamos com o presidente do bairro Osmar Cabral, Aparecido Antonio de Souza, ele destaca a ação dos governantes de Mato Grosso:

Os políticos não querem o bem de nossas comunidades, não existem interesses reais em desenvolver as comunidades, fazem o povo de bobo, inebriam-o. Faz emendas e com elas fazem propagandas. A sua função não é fazer emendas, mas brigar pelos direitos do povo, o povo se deixa vender e exige assistencialismo, não percebe que a função dos políticos é outra. O Estado é responsável. A região do Coxipó com setenta e cinco bairros, somente cinco possuem asfalto e rede esgoto. É uma região abandonada. Nós do Coxipó estamos massacrados, possuímos o Distrito Industriário, o maior arrecadador do Município e não há investimento em nossa região. Nós do Coxipó queremos crescer. Nós achamos que merecemos. Não existem em nossa região universidades, centros comerciais, *shopping-centers*.

A Escola Municipal de Educação Básica Liberdade (EMEB Liberdade), na qual desenvolvemos esta pesquisa, situa-se até o presente momento no referido bairro, este criado, juntamente com a Associação de Bairros, em 21 de julho de 1986. Aparecido, o presidente em exercício até julho de 2007, comenta que seu precedente, o Sr. Clamentino Gomes (popular Gazolina), atou nessa função por treze anos consecutivos, em dois mandatos de cinco anos e mais um de três. Aparecido, até a presente data, é o único eleito pelos moradores por sufrágio direto.

No dizer desse líder, o povo dessa regional é pobre, mas a maior pobreza está em seu espírito: “[...] a população vive em situação de muitas necessidades, vive como pessoa desanimada, não quer lutar, vê mais o lado negativo do que positivo.” Expõe que nos lares das famílias locais todos os dias entram programas de terror, tais como “Cidade Alerta”, “Cadeia Neles”, “Walter Rabello”, entre outros do gênero. São poluidores da mente. Programas de certa forma positivos, como “Revista da manhã, Gimene”, “Jô Soares”, “Programa Resumo do dia de Roberto França”, que trazem memórias de nossa história, valores que deviam ser preservados, não constituem, segundo acredita Aparecido, informações do dia-a-dia dessa população.

Nesse contexto de carência em todos os sentidos, situam-se as seis escolas públicas do Pólo III, uma estadual e as demais municipais, voltadas aos primeiros anos do Ensino Fundamental. Desse modo, a maioria dos adolescentes, a partir do 5º ano de estudo, é forçada a procurar escolas fora desse limite geográfico.

Atuando no curso de Pedagogia do IE/UFMT, no qual ministramos a disciplina Currículo - e vez por outra Prática de Ensino Supervisionada -, notamos que entre os estagiários paira certa relutância em optar por esse Pólo no momento de escolha das escolas da rede pública municipal nas quais desenvolveriam tal prática.

A resistência era justificada pelas dificuldades encontradas nesse Pólo, particularmente em relação aos meios de transporte, disso resultando a pouca experiência em termos de uma vivência conjunta entre os professores das escolas dessa regional e os docentes da UFMT por ocasião da prática supervisionada de estágio. E foi justamente por se tratar de uma localidade bastante marginalizada que a adotamos como lugar de pesquisa, oportunidade que nos chegou através do curso de doutorado.

Durante a pesquisa, tomamos conhecimento de estudos investigativos realizados na escola Liberdade, destacando-se a de Santos (2005, p. 183), cujo foco recai na democratização das decisões a serem tomadas no interior da escola e sobre o que avalia: “[...] a experiência

vivida na Escola 'Liberdade' ainda transita no campo da utopia. Mas de uma utopia que se pressupõe uma atitude crítica daqueles atores em face da transformação social.”

Outro trabalho de investigação é o de Farias (2006, p. 99), que se propõe a escutar os professores a respeito do que pensam e de como lidam com o brincar na prática educativa. Os sujeitos da pesquisa constavam de um grupo de seis professores e uma profissional de apoio, ficou evidenciado em sua pesquisa que a concepção do “brincar associa-se mais à idéia de passatempo.” O grupo pesquisado por Farias, na época de nossa pesquisa já não integrava o corpo dos profissionais da escola Liberdade, estabelecimento de ensino cuja metodologia se volta a princípio para o lúdico. A pesquisadora informa que na época de sua pesquisa, os sujeitos se encontravam pouco estimulados em suas práticas e questionavam o fato de começarem a trabalhar na escola sem primeiro estudar e discutir o seu projeto. Denunciavam a inexistência de trocas, de compartilhamento em relação às atividades que desenvolviam. Essa situação levou a pesquisadora a afirmar que os cursos de formação devem incluir em seus currículos a dimensão lúdica no trabalho pedagógico.

1.3 O PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa de campo iniciou-se em agosto de 2006. Primeiramente percorremos as ruas de alguns bairros do Pólo III da regional Sul e pudemos constatar a realidade acima exposta. Visitando as escolas do Pólo III, tomamos conhecimento da existência da escola Liberdade, que, juntamente com as demais escolas da rede pública municipal ali encontradas - Constância de Palma Figueiredo; Maximiano Arcanjo da Cruz; Osmar do Carmo Cabral; Ana Luiza Prado Bastos; e Maria Elazir de Figueiredo - forma um conjunto de seis escolas voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Conversando informalmente com a direção e com alguns professores de cada unidade escolar, deparamo-nos com muitas possibilidades para a concretização da pesquisa, já que todas manifestaram interesses em participar.

A escolha da escola Liberdade como lugar da pesquisa definiu-se a partir do que a professora Eunice apresentou acerca do trabalho desenvolvido naquela unidade de ensino, a qual ressaltou a preocupação da escola não só com a renovação do currículo, mas também com a gestão e organização escolar. Nesse momento, tinha em mente um dos artigos de Arroyo (1999b, p. 131-164), segundo o qual uma das dificuldades de avanço na escola Básica

recai em sua forma de estruturação, que não tem acompanhado as inovações curriculares, constituindo-se em geral em práticas de gestão e organização conservadoras.

Prática que se apresenta relevante na escola Liberdade, já que a gestão da escola é pensada e implementada por um coletivo, sinalizando, naquele momento de nossa conversa, que o currículo em ação em sala de aula e na totalidade da escola teria a mesma relevância, considerando-se que este não pode acontecer em dissonância com a prática de gestão e estruturação da escola. Entendemos que um currículo, por mais crítico que seja, não consegue avançar muito dentro de uma estrutura escolar autoritária.

Assim, assumindo o currículo em ação da escola Liberdade como objeto de investigação, demos continuidade ao estudo no campo do currículo, já que no mestrado enfocamos a dimensão pré-ativa ou formal do currículo de um programa de formação docente a distância projetado e implementado pelo IE/UFMT,

Embora naquela e nesta pesquisa enfoquemos dimensões curriculares, entendemos que em cada uma delas o currículo se constitui por inteiro, inexistindo isoladamente na prática. A respeito disso, compartilhamos com Moreira (2000, p. 39) ao afirmar que: “[...] o foco na prática não deve ser compreendido como secularização da teoria.” De igual maneira, a pesquisa com foco em projeto não deve secundarizar a prática, uma vez que o todo não se dissocia das partes nem as partes se saparam do todo.

No entanto, no currículo em ação acentua-se a complexidade, pois nele, como esclarece Sacristán (2008, p. 203), faz-se presente: “[...] uma superposição de múltiplos contextos, que é o que dá o significado real às práticas escolares.” A propósito, os contextos pedagógico, profissional e social. Assim, o currículo em ação constitui uma síntese densa de inter-relações, de tensões entre os diferentes contextos, concepções e práticas que se processam na unidade escolar, transformando-se em um currículo amplo que envolve e condensa diferentes práticas e as várias dimensões, a saber, o currículo formal ou pré-ativo, o oculto, o nulo, o silenciado e o ativo ou interativo ou prático.

Eleger o currículo em ação como objeto de estudo significa abordá-lo a partir de uma relação dialética entre o local e o global, partido da problemática, das intenções pré-ativas e das ações ativas dos sujeitos no plano local (GOODSON, 1995).

O posicionamento que assumimos processa-se em oposição a alguns estudos pós-modernos que, na acepção de Freitas (2005), priorizam o local, a heterogeneidade dos jogos da linguagem, a individualidade nas ações e assim poupam esforços na busca por consenso e por ações mais coletivas, como também negam a utopia da criação de um mundo melhor para a humanidade.

Uma postura que facilita, conforme os autores mencionados, a ação dos neoliberais na tentativa de adentrarem e colonizarem a escola e seu currículo não para valorizar substancialmente o público nela envolvido nem para dar-lhe respostas aos seus problemas: “[...] mas porque a esquerda abandonou vezes demais esse espaço” (APPLE, 2002, p. 96).

Desse modo, ao se focar o que o currículo faz apenas no momento presente, desarticulado do contexto mais amplo, talvez seja essa uma forma de se abdicar do compromisso com a proposição crítica do currículo na criação de currículo alternativo, que forme novos intelectuais, novos dirigentes.

No contexto do “Estado ampliado”, as políticas se processam não só pela coerção, mas primordialmente pelo consenso, de modo que a concepção de currículo em ação como política escolar apresenta-se como uma faca de dois gumes, concorrendo para formação de pessoas ativas na manutenção do *status quo* ou ativas no processo de transformação de suas vidas e da sociedade. Nossa intenção e posição neste trabalho regem-se pela segunda proposta.

A partir desse panorama e com essa intencionalidade indagamos: o currículo em ação como política da escola Liberdade oportuniza conhecimentos, valores, experiências que capacitam os envolvidos a uma vivência democrática na escola e, por extensão, na sociedade? Como se processa essa experiência? O que dizem os profissionais dessa escola quando falam sobre suas experiências, suas preocupações, seus desejos e sonhos e o que expressam quando atuam? Quais as implicações do currículo em ação para a construção de uma escola democrática e conseqüentemente para a cidadania ativa crítica?

Ao assumirmos esse conjunto de indagações como orientação à investigação do currículo em ação da escola Liberdade, estamos entendendo-o como uma política que envolve a totalidade de ações processadas na instituição. Nesse meio diferentes projetos e práticas políticas confrontam e interagem entre si, produzindo conhecimentos, valores, significados, crenças, opções que vão além dos currículos específicos das salas de aula.

Com essa visão, o objetivo principal deste estudo é compreender e analisar o currículo em ação da referida unidade escolar, inferindo sobre alguns empecilhos e possibilidades à construção de uma escola democrática, que se preocupe com a formação integral dos educandos em uma perspectiva crítica.

Diante desse propósito, procuramos nos orientar por um percurso teórico-metodológico qualificado como estudo de caso do tipo etnográfico. O estudo de caso, na percepção de André (1995), apresenta quatro características principais: particularidade, descrição, heurística e indução. E para ser considerado etnográfico, precisa preencher os requisitos da pesquisa do tipo etnográfica, isto é: utilizar as técnicas de observação

participante, entrevista e análise de documentos; o pesquisador agir como instrumento tanto na coleta quanto na análise dos dados; centrar a investigação no processo e não o produto; envolver um trabalho de campo e de aproximação com o objeto e os sujeitos da pesquisa; processar-se por um período que pode variar de algumas semanas a meses ou anos, voltada mais para a descoberta e o entendimento da realidade pesquisada (ANDRÉ, 1995, p. 28-30).

Entendemos que a pesquisa em pauta preenche de certa forma esses requisitos, como o leitor poderá certificar-se ao longo do seu desenvolvimento, e quanto ao percurso metodológico eleito, acreditamos que ele nos possibilita maior entendimento do currículo em ação na escola.

Sintonizamo-nos com André (1995); EZPELETA & Rockwell (1989), que concebem esse tipo de pesquisa não como uma técnica, mas como uma metodologia que implica articulação entre teoria e prática, entre categorias de análise e dados empíricos. Na qual os dados empíricos são submetidos a um processo de triangulação sintetizada em três técnicas de coleta de dados: a observação participante¹¹, a investigação das fontes documentais escritas e a entrevista etnográfica, resguardando-se o rigor científico e permitindo:

[...] documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico” (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Desse modo, por alguns meses mantivemos contato direto e intenso com a escola Liberdade e em agosto de 2006 demos início à pesquisa de campo. Primeiramente, conforme exposto anteriormente, percorremos os bairros do Pólo III da região Sul de Cuiabá, quando entramos em contato com as escolas da rede pública municipal ali estabelecidas, após o que adentramos a realidade da unidade escolar selecionada.

A observação no meio escolar transcorreu em dois momentos seqüenciais. No primeiro, efetivamos uma observação geral, especificamente na ambiência administrativa, na forma de gestão e organização do estabelecimento. No segundo, realizamos a observação nas salas de aula em suas manifestações naturais, reais, ou seja, sem arranjos ou preparos específicos por parte da escola ou da pesquisadora.

¹¹ A observação participante significa que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Em relação às fontes documentais, dedicamos um tempo significativo à leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP), do Estatuto, da Proposta Curricular e das diversas Atas da escola, que nos auxiliam na contextualização e complementação das demais fontes.

No período da observação procuramos estar juntos nas reuniões dos professores e do Conselho Escolar Comunitário, nas assembléias das crianças e da comunidade escolar. Após essa fase, mantivemos contato direto esparsamente.

Os dados empíricos coletados nas observações e na investigação dos documentos foram registrados em cadernos e diários de campo, e alguns deles comporão os anexos da tese.

As visitas à escola ocorreram em períodos intercalados, uma semana no período matutino e outra no período vespertino, para que pudéssemos observar e compreender em que direção e como se processa o currículo em ação da escola Liberdade, bem como entender o modo de constituição dos sujeitos no currículo.

A entrevista, enquanto um elemento que contribui para o entendimento e o aprofundamento do objeto de estudo, concretizou-se na última fase, por considerarmos necessário um tempo de convivência, como expõe Domingues (1988, p. 51): “[...] ela só poderá ocorrer quando o pesquisador não é um estranho no quarteirão, ou seja, já tenha havido uma transição no papel de estranho para o de conhecido.”

As entrevistas transcorreram de setembro de 2007 a março de 2008 mediante o consentimento dos profissionais envolvidos e após termos negociado e pré-fixado com eles os horários dos encontros. Por se tratar de uma escola de porte pequeno, decidimos entrevistar todos os professores e profissionais de apoio que atuavam no estabelecimento de ensino, totalizando 23 agentes.

Entrevistamos também alguns educandos do último ano escolar, isto é, do 5.º ano do Ensino Fundamental nos períodos matutino e vespertino. Para selecionar os demais membros da comunidade escolar¹², escolhemos alguns pais e mães que participam ou que participaram do Conselho Escolar Comunitário (CEC). As entrevistas foram encaminhadas mediante um roteiro aberto, semi-estruturado.

Os depoimentos foram gravados e transcritos pela pesquisadora. No geral elas versaram mais sobre as seguintes questões:

- 1) O que a escola Liberdade tem de bom, de atrativo para você e para a comunidade?

¹² Entendemos por comunidade escolar os sujeitos envolvidos diretamente com a unidade de ensino, professores, profissionais de apoio, educandos, pais e outros.

- 2) Que preocupações, sonhos, desejos você tem em relação a si mesmo, à educação escolar e à sociedade?
- 3) Na sua compreensão, quais são os pontos fracos e os pontos fortes da prática da escola Liberdade?
- 4) Em sua visão a escola Liberdade contribui para formar cidadãos ativos e críticos?
- 5) Fale sobre sua relação com a escola Liberdade.

A análise se caracteriza, segundo Domingues (1988, p. 63), como um processo de descoberta, pautando-se pela interação estabelecida entre os dados e a visão interpretativa do pesquisador: “[que tenta] preservar a integridade do fenômeno, e não de um ponto de vista teórico.” Assim, procedemos à análise levando em conta o conjunto dos dados e as categorias construídas para essa finalidade.

1.4 RELEVÂNCIA DA PESQUISA

Esta pesquisa justifica-se, em primeiro lugar, por seu alcance profissional, contribuindo para o trabalho acadêmico dos estudantes/professores do curso de Pedagogia do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, no qual lecionamos a disciplina Currículo, e para uma posterior atuação no Programa de Pós-graduação em Educação nessa mesma instituição.

Em segundo lugar, reconhecemos que nas últimas décadas vêm-se processando esforços em pesquisas centradas na área de nosso interesse, a exemplo de Macedo (2006, p. 99), que discorre sobre uma investigação realizada entre 1996 e 2002 com programas de pós-graduação no Brasil.

Da totalidade pesquisada, 27 programas produziram 453 teses e dissertações sobre currículo. Nesse quadro, sobressaíram aquelas que versaram sobre a prática de currículo, com 43,5%; em seguida, despontaram as pesquisas sobre currículo formal, com 22,3%; e, por fim, as que abordaram a prescrição e a prática de currículo, com 12,6%. Embora tenham aumentado as pesquisas sobre currículo, tem se mostrado escassa a preocupação com uma integração não só em termos das dimensões, mas com o contexto mais amplo da sociedade.

As investigações de Domingues (1988) e Geraldi (1994), por exemplo, demonstram a importância da pesquisa no cotidiano da escola justificando que viabilizam a compreensão dos reais obstáculos e possibilidades para o desenvolvimento do currículo em uma perspectiva crítica.

Ao centrar nossa atenção no currículo que se processa no dia-a-dia escolar, estamos entendendo-o como uma política que integra teorias e práticas, contextos e culturas diversas. A partir disso, acreditamos que esta pesquisa, embora apresente limites, pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento curricular brasileiro, no sentido de despertar naqueles que formulam políticas maior atenção ao que acontece na prática dos anos iniciais do Ensino Fundamental por ocasião da elaboração das políticas curriculares e de formação docente.

A proposta educacional e curricular sob o enfoque da “escola unitária” de Gramsci é pouco estudada tanto no âmbito das unidades escolares quanto nas instituições formadoras de nosso Estado. No entanto, é uma proposta fundamental por encaminhar uma reforma cultural e intelectual que se processa na escola e no Estado em vigor, na medida em que se acirram as contradições na luta por um currículo escolar mais justo e igualitário em relação a conhecimentos, valores e habilidades, bem como por relações mais democráticas no cotidiano da escola. Ezpeleta e Rockwell (1989, p.49) avaliam e reconhecem que “a teoria gramsciana resulta assim sugestiva como referencial teórico para o estudo etnográfico de processos educacionais. [...], uma concepção alternativa relevante para a realidade educacional latino-americana.”

Nessa perspectiva, se realmente nos preocupamos com uma educação escolar sólida e crítica aos educandos/estudantes da Educação Básica, particularmente aos filhos das classes subalternas, que constituem o público majoritário de nossas escolas públicas, essa proposta merece maior atenção por parte dos intelectuais ligados à educação escolar e às instituições formadoras de professores.

Em terceiro lugar, uma pesquisa que se pauta por uma metodologia focada na realidade concreta da escola oferece possibilidades para novas investigações. Compartilhamos com André (1995, p. 53) quando destaca a relevância dessa opção metodológica, qual seja a sua capacidade heurística em projetar o entendimento do fenômeno educativo e a ampliação de seus significados, oferecendo *insights* que podem: “[...] se tornar hipóteses que sirvam para estruturar futuras pesquisas, o que torna o estudo de caso especialmente relevante na construção de novas teorias e no avanço do conhecimento da área.”

Em síntese, esta investigação se justifica não só em termos profissionais, institucionais e curriculares, nem pela escassez de pesquisa sobre esse currículo na perspectiva crítica, mas pela centralidade que ela deveria ter às políticas e, por ser um dos melhores meios, a nosso ver, de desvendar possibilidades e empecilhos à construção de currículos significativos para a classe subalterna, constituindo-se em um dos indicativos de avanço na democracia crítica.

CAPÍTULO II - CATEGORIAS QUE FUNDAMENTAM O OBJETO DE ESTUDO: CURRÍCULO EM AÇÃO

Este capítulo alicerça-se nos estudos de alguns autores da área de currículo, em Gramsci, Freire e outros que abordam as categorias Estado, intelectuais, democracia, escola e currículo em ação e que, juntos, constituem o aporte teórico-prático que fundamenta a pesquisa.

Nesta investigação, ao discorrer sobre o Estado, damos ênfase à concepção gramsciana de “Estado ampliado” (GRAMSCI, 1966), que na atualidade se caracteriza por um trabalho conjunto desenvolvido entre sociedade política e sociedade civil, focado no melhoramento da vida das populações pobres e na resolução dos problemas sociais mais gritantes.

Para Gramsci o Estado é um educador que educa a população, elevando-a intelectual, moral e culturalmente; um provedor das condições necessárias a uma vida digna para todos e não apenas para uma parcela da sociedade.

Sob essa ótica, a ampliação do Estado decorre do alargamento de sua visão sobre os intelectuais, de modo que para Gramsci inexistem o não intelectual, havendo, antes, uma diversificação de graus no exercício da intelectualidade.

Apoiando-nos também em Giroux (1992 e 1997), destacamos a visão do professor como um intelectual transformador como uma referência possível visto que esta concepção instiga o professor a exercitar sua capacidade para pensar, organizar e concretizar uma política escolar que viabilize conhecimentos, valores, habilidades e experiências e que faça a diferença na elevação cultural dos envolvidos e no avanço da democracia crítica.

Ao concebermos o objeto de estudo, o currículo como ação política da escola, entendemos que essa concepção não se assenta nas dicotomias entre global e local, formal e prático, mas nas articulações entre esses aspectos e no empoderamento do público - sobretudo dos profissionais que integram a escola *locus* da pesquisa.

2.1 RELAÇÃO SOCIEDADE POLÍTICA E SOCIEDADE CIVIL: NEXO ESSENCIAL AO ENTENDIMENTO DA ESCOLA E DO CURRÍCULO VIGENTE

Gramsci em suas obras demonstra um estudo das transformações históricas, em particular das mudanças sociais ocorridas no final do século XIX e início do século XX, recupera o pensamento de Marx inova-o, ao observar que no decorrer do processo histórico se

têm acentuado as distinções entre “conceito de realidade e realidade em movimento”, advindo daí uma visão fragmentada de Estado. Para ele, tais distinções são fomentadas pelas tendências idealistas e positivistas que, têm afetado intelectuais marxistas.

Diante disso, o autor destaca os nexos existentes entre conceito e realidade, no intuito de reconstruir a dialética do Estado que já se fazia presente na realidade em ação de seu tempo, levando-o a construir, ampliar e desenvolver algumas concepções que consideramos básicas para o entendimento do currículo escolar: “Estado ampliado”, “intelectuais” e “escola unitária”.

Soares (2000) efetua uma análise aprofundada sobre Gramsci, o Estado e a escola, culminando com uma explanação a respeito da proposta da “escola unitária”, na qual evidencia que um dos entraves ao avanço rumo ao estabelecimento de uma educação crítica esbarra-se na incompreensão teórica acerca do nexo entre sociedade política e sociedade civil.

Essa falta de percepção, por sua vez, tem gerado a onda de desmerecimento e descrédito na qual há algum tempo se encontra mergulhada a escola, bem como a incapacidade de se proporem políticas educacionais que contribuam significativamente para a construção da democracia crítica.

Ademais, tal desconhecimento tem concorrido para a permanência de uma visão popular equivocada sobre o Estado moderno, segundo a qual a política está mais restrita à ação governamental, estando sua divulgação centrada em um poder objetivo orientado mais pelos interesses econômicos.

De certa forma, o despreço pela política decorre também do fato de se associarem ao termo política as ações e atitudes de governantes políticos que se mostram pouco comprometidos com os interesses e as necessidades do povo¹³ Assim, a política, numa acepção institucionalizada, tem tido pouco significado na vida das pessoas e dos grupos, já que se distancia das políticas “mundanas”, mais voltadas às preocupações em torno dos problemas cotidianos.

Para Maar (1994), não existe um significado único e geral para política, que se faz presente em todos os espaços e tempos e apresenta uma multiplicidade de facetas. De acordo com o autor, a noção de política entendida exclusivamente sob os moldes institucionais, além de se distanciar da vida do povo, tem historicamente promovido divisões nos diversos campos da sociedade.

¹³ Nesta pesquisa, ao utilizamos o termo povo, referimo-nos à população pobre e não a todos os membros de determinada sociedade.

Gramsci (2004a), com sua atenção voltada às conexões que se estabelecem no âmbito social, observa que as grandes transformações históricas processam-se a partir da relação dialética entre conceito e realidade, *estrutura e superestrutura*, mundo objetivo e mundo subjetivo, a qual constitui o Bloco Histórico.

Com base nessa idéia e sem desconsiderar a articulação e a interdependência entre economia e política, o teórico resgata na história a vitalidade das “superestruturas”, isto é, da política, das ideologias, da cultura e da escola, tendo em vista a transformação da sociedade. E, ao associar suas observações/análises aos fundamentos de Hegel e Marx sobre o Estado, constrói um novo entendimento deste, o “Estado ampliado”, para o que mantém uma interlocução com alguns intelectuais do seu tempo, com Benedetto Croce, por exemplo. De Hegel, utiliza a noção de sociedade civil como *Estado-ético-político*; de Marx, a noção de “Estado restrito”.

Hegel (2000, p. 238) assim expressa seu entendimento de Estado: “[...] um organismo em partes diferenciadas [...] não um mecanismo, mas a vida razoável da liberdade consciente de si, o sistema do mundo moral.” E acrescenta que o Estado se subdivide em dois momentos, que são interligados e interdependentes e, ao mesmo tempo, independentes um do outro: “[...] o Estado é a idéia real em ato ou espírito que se divide a si mesmo nas duas esferas ideais” (p. 228).

Quanto a tais esferas, uma, externa, é denominada “Estado extrínseco, o Estado da carência e do intelecto,” que integra as particularidades ligadas à família e demais instituições da sociedade civil (HEGEL, 2000, p. 168). Já a outra, interna, assim é descrita: “[...] é o Estado a realidade em ato de liberdade concreta” (HEGEL, 2000, p. 225).

O Estado, como diz Hegel, constitui o momento final, o termo último da sociedade civil: “[o] Espírito Objetivo, é ele que unifica e abarca as fases antecedentes.” O Estado, em sua personalidade, em sua essência, em seu *poder mais alto*, é o espírito substancial do particular.

Da primeira deduz-se que, para o filósofo alemão, a sociedade civil é um tipo de Estado, o lado das necessidades, das carências, que são as relações econômicas e as relações do intelecto. Conforme Soares (2000, p. 75), essa visão de sociedade civil “*faz parte de um estágio do Estado ético*”, ou seja, um tipo de Estado em estágio, uma amostra do exercício do Estado como unificação, como totalidade, como completude de liberdade, o Estado com “poder mais alto, o Espírito Objetivo.”

Nessa perspectiva, a distinção entre sociedade civil e sociedade política refere-se a dois momentos da afirmação do Estado: Estado jurídico-administrativo e Estado ético-

político. A tarefa deste último direciona-se para a adesão do Estado interior, concebido como superior ao “Estado exterior”, à sociedade civil, que é absorvida e incorporada ao Estado, ao universal.

Na transição para essa totalidade, a sociedade civil faz a mediação entre o indivíduo e a sociedade política, na qual os indivíduos são educados para desejar e concretizar a liberdade superior, o Estado ético-moral.

Acerca dessa liberdade, Soares comenta que, no pensamento hegeliano, ela se realiza quando as pessoas superam os interesses particulares tendo em vista os interesses universais do “espírito substancial” como fim último. Dessa forma, a liberdade é a conquista de um produto da tensão dialética entre a realização do interesse particular e o reconhecimento do interesse universal.

O interesse universal, que Marx & Engels (1996) caracterizam como a superação das necessidades e a concretização da liberdade ou do Estado, é tratado de modo diferente em Hegel. De acordo com Abensour (1998), Marx e Engels, além de se oporem à visão idealista de Hegel, que considera o Estado uma “idéia”, também criticam sua inversão política, que faz do sujeito um predicado e do predicado um sujeito, ou seja, faz do Estado um sujeito e da sociedade civil um predicado. Em Marx, ocorreria o contrário.

Marx e Engels entendem que o Estado emerge das relações sociais de produção e não do desenvolvimento da Idéia abstrata da mente humana, como diz Hegel (2000), ou do conjunto das vontades humanas firmadas em contratos, tal como pressupõe Rousseau (1999). Para Marx e Engels, o Estado integra a superestrutura, mas, ao mesmo tempo, liga-se à infraestrutura, na medida em que garante a reprodução das relações de produção capitalista.

Os autores, com base no Estado que vivenciam, discordam da unicidade entre particular (sociedade civil) e universal (Estado) firmada em Hegel (2000). Eles mostram que no modo de produção capitalista, processado mediante as revoluções burguesas, as teses deste último são idealistas, ilusórias, já que os interesses do Estado burguês assentam-se na divisão de classes, na divisão social do trabalho e na igualdade e liberdade formal. Em decorrência disso, ele acirra a contradição entre homens políticos e homens não políticos.

Os pensadores - Marx e Engels - defendem que no modo de produção capitalista: “[o] Estado adquire uma existência particular, ao lado e fora da sociedade civil; mas este Estado não é mais do que a forma de organização que os burgueses necessariamente adotam, tanto no interior como no exterior, para garantia recíproca de sua propriedade e de seus interesses” (p. 98).

Prosseguindo em suas análises, prevêem que a unidade se torna impossível por se tratar de um Estado utilitário, a serviço da classe dominante: “A burguesia, afinal, com o estabelecimento da indústria moderna e do mercado mundial, conquistou, para si própria, no Estado representativo moderno, autoridade política exclusiva. O poder executivo do Estado moderno não passa de um comitê para gerenciar os assuntos comuns de toda burguesia” (p. 12).

Como podemos apreender dessa análise, no modo de produção capitalista o Estado se restringe ao governo-burguês e sobrepõe-se à sociedade civil, reduzindo os interesses políticos da coletividade maior aos interesses particulares de uma parcela da sociedade, como se fossem de todos.

Nesse Estado, o problema da identidade entre sociedade civil e sociedade política torna-se impraticável, já que as classes sociais possuem interesses antagônicos. No entanto, Soares (2000, p. 87) capta que Marx acena com uma possibilidade de identificação entre ambas, quando conclui: “[...] que a única forma de expressar a identidade entre ambos seria dando à sociedade civil uma existência política verdadeira, transformando os homens em legisladores.”

Assim, Marx acredita que a transformação histórica processa-se na medida em que a sociedade civil vai se politizando e assumindo o comando, tomando para si o governo de suas vidas e da sociedade, o que provocará não só a supressão dos aparelhos repressivos estatais, mas também o fim do Estado.

Gramsci conforme Soares (2000) reflete sobre o movimento histórico da Revolução Francesa, no qual a pequena burguesia ganhou força ao se unir com o movimento operário, conseguindo abolir com a hegemonia feudal e clerical, e, ao se consolidar no poder, inaugurou um novo Bloco Histórico¹⁴. O poder de direção foi trasladado para a nova burguesia que assumiu o comando do Estado. Entretanto, no decorrer da história, particularmente a partir do meado do século XIX, a burguesia confrontou-se com o avanço do movimento socialista e o fortalecimento do poder político do movimento operário, que forçou o alargamento do Estado e ao mesmo tempo apontou para possibilidades de superação de sua visão classista.

O cientista entende que o Estado não se limita ao Estado-governo, destacado por Marx e Engels (1996) em um sentido restrito como “Estado-coerção, como máquina governamental” constituída por mecanismos que garantem o monopólio de uma classe (burocracia executiva e policial-militar), mas que envolvem a sociedade civil, o conjunto de

¹⁴ Novo Bloco Histórico, na visão de Gramsci, significa uma síntese social em que há um trânsito da estrutura para a superestrutura e vice-versa.

organizações responsáveis pela elaboração e difusão da cultura, das ideologias, tais como: a Igreja; a escola; os sindicatos; os partidos políticos; os movimentos sociais diversos; as associações de bairros; as organizações profissionais e culturais, como os meios de comunicação em geral, entre outras indicadas por Hegel, como a esfera educativa do Estado, o “Estado ético-político”, na qual o autor visualiza a possibilidade de criação de um outro Bloco Histórico.

Percepção que possibilitara a Gramsci elaborar sua tese sobre o “Estado ampliado”. Em uma de suas cartas direcionadas a Tatiana¹⁵, datada do dia 7 de setembro de 1931, Gramsci (1966, p. 224, grifos nossos) comenta de forma resumida esse novo conceito:

Eu amplio muito a noção de intelectual, não me limito à noção corrente que se refere aos grandes intelectuais. Êste estudo leva também a certas determinações do conceito de Estado, que comumente é entendido como sociedade política [ou ditadura, ou aparelho coercitivo para amoldar a massa popular ao tipo de produção e à economia de dado momento] e não como um **equilíbrio da Sociedade Política com a Sociedade Civil** [ou hegemonia de um grupo social sobre a sociedade nacional inteira exercida através das chamadas organizações privadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas, etc.], e justamente **na sociedade civil em particular operam os intelectuais** [...]

O estudioso, ao integrar as esferas da sociedade civil e da sociedade política ao Estado, considera as especificidades próprias de cada uma, sendo a primeira a esfera da cultura, da hegemonia, e a segunda, a da força, da coerção. No entanto, para ele, essa distinção, embora necessária, configura mais um critério didático, já que no ato histórico tais esferas por si se equilibram, se misturam, se identificam, fundando uma “realidade em movimento”, dois momentos do Estado moderno. Por essa via, o autor concebe a sociedade civil como o terreno da luta hegemônica.

A hegemonia da classe dominante resulta, como concebe Gramsci, de um processo unitário que é ao mesmo tempo econômico e político e mediado por uma combinação de força com persuasão. Ou seja, resulta do inter-relacionamento de diversas políticas, dentre elas a do governo e da educação. Nessa perspectiva, a possibilidade de direção política da sociedade coloca-se também para a classe subalterna, na medida em que ela se eleva culturalmente e se politiza, potencializando-se para desencadear mudanças sociais substantivas.

O Estado restrito, isto é, o Estado como “máquina governamental”, nesse caso, erige-se como um elemento de mediação, variando conforme a conjugação das forças econômicas, políticas e culturais, o que o leva a admitir, em situações de crise hegemônica, alternância no

¹⁵ Tatiana Schucht, cunhada de Gramsci, foi incumbida pela família de manter contatos com ele no cárcere.

seu comando. Em certa ocasião, conforme Semeraro (2004a) o Estado-governo pode ser “capturado” por facções da burguesia; em outra, por setores da classe trabalhadora; e, ainda, em outra, por grupos da classe média ou por militares. Nesses termos, ele não se restringe aos interesses parciais, exclusivos de uma classe, mas responde aos interesses e ações do conjunto da sociedade e das classes sociais e movimentos diversos.

Marx e Gramsci possuem um objetivo comum, a construção de uma nova sociedade sem classes sociais e fundamentada nos princípios de igualdade, de liberdade e de autonomia do ser humano. Todavia, seus olhares diferenciam-se ao analisarem o movimento histórico da sociedade.

Marx (1993), no *Manuscrito Econômico-Filosófico*, de 1844, mostra-se mais preocupado com a questão estrutural, econômica que determina as condições de permanência da soberania da classe dominante, de forma que a *emancipação* dessa classe significa a redução do homem, especificamente do homem proprietário, da classe trabalhadora, pois, no movimento histórico das revoluções burguesas, o ser humano: “[...] não se libertou da propriedade, obteve a liberdade de propriedade. Não se libertou do egoísmo da indústria, obteve a liberdade industrial”(p.50). Em outras palavras, não libertou a multidão da servidão, mas obteve liberdade, democracia a uma parcela social que se utiliza do Estado para atender seus interesses. Assim, esse cientista, mesmo percebendo que a existência do Estado se vincula às condições da sociedade civil, realça mais a distinção entre esta e a sociedade política, dando a entender que a superação da fragmentação entre essas esferas só se concretiza com a eliminação das classes sociais. A hegemonia da classe dominante, nesse caso, apresenta-se unicamente sob seu aspecto negativo, como força coercitiva.

Gramsci em suas obras reconhece a influência vital da estrutura (mundo da produção) sobre a superestrutura (mundo da ideologia, da cultura, da política), porém sua atenção volta-se mais às questões ligadas a esta última. Ao direcionar sua preocupação aos nexos entre as esferas do Estado, ele capta o elemento positivo, o subjetivo, que ganha força nas lutas entre a classe proletária e a elite. Observa, sobretudo, que o elemento cultural evidencia-se de modo mais consistente nas lutas organizadas pela sociedade civil burguesa, que se utiliza não só de procedimentos materiais, mas também e principalmente de habilidades políticas/culturais (SEMERARO, 2004a).

Este reconhecimento leva Gramsci a explicitar para a classe proletária a necessidade de esta criar novas estratégias empenhadas, agora, não mais na “luta de movimento”, mas na “luta de posições”, que se materializa na luta pela hegemonia (SOARES, 2000).

A relação de poder na sociedade moderna, para Gramsci, não corresponde à “guerra de movimento”, caracterizada por um processo de luta armada ou revolucionária voltada à obtenção de uma conquista, uma vitória, à custa da fragilização da defesa do inimigo, do adversário, então submetido ao comando do mais forte. Para o filósofo, a luta hegemônica trava-se mais pela “guerra de posições”, que tem de ser conduzida de modo prolongado, atravessando diversas frentes de lutas, até que se estabeleça um consenso comum. Desse modo, o importante não é vencer o adversário, mas convencê-lo, conquistar sua adesão e a de toda a sociedade, incluindo o Estado-governo e as instituições da sociedade civil, tendo como finalidade a construção e afirmação de uma nova hegemonia.

Gruppi (1980, p. 78) aponta um aspecto similar no entendimento de hegemonia apresentado por Gramsci e Lênin, em 1905. Ambos utilizam a noção em torno desse vocábulo em seu sentido originário, etimológico, significando “direção”, “guia”, e não em sentido negativo, de dominação.

Gramsci acredita que no Estado Moderno, a conquista da direção moral e intelectual de uma sociedade se efetiva pelo estabelecimento de alianças, estratégias que possibilitem ganhar os corações e mentes das pessoas e grupos para um trabalho ativo. Portanto, o alcance da hegemonia implica mais uma relação de diálogo, de consenso entre a sociedade civil e o governo, a qual conflua para o momento da direção cultural, da conversão das ideologias em história, em “realidade em movimento”, como salienta Soares (2000).

O autor entende que, por meio da luta hegemônica, pode-se processar a criação de um Estado alternativo, dependente das correlações de forças dos diferentes grupos e classes sociais, até ser absorvido pela sociedade civil, o que contraria a preconização de Hegel. É, então, nesse momento que o Bloco Histórico hegemônico passa às mãos da população em geral e chega ao que Gramsci denomina de “sociedade regulada”, um devir de um tipo de sociedade regido unicamente pela liderança de todos, inexistindo governados nas diversas instâncias sociais. Esse processo conforme Semeraro (2004a) é bem mais complexo e difícil do que imaginava Marx.

Gramsci (2001, p. 266) destaca o “fenômeno americano” como um dos exemplos de renovação social, embora expresse uma nova forma de coerção que combina consentimento, mecanização, liberdade, controle, adaptação e progresso no processo de preservação de um tipo de sociedade. Ademais, representa, como crê o teórico: “[...] o maior esforço coletivo até agora realizado para criar, com rapidez inaudita e com consciência do objetivo jamais vista na história, um tipo novo de trabalhador e de homem.”

Ainda sobre tal fenômeno, sua efetivação exigiu:

[...] um determinado ambiente, uma determinada estrutura social [ou a decidida vontade de criá-la] e um determinado tipo de Estado. O Estado é o Estado liberal, não no sentido do livre-cambismo ou da efetiva liberdade política, mas no sentido mais fundamental da livre iniciativa e do individualismo econômico que chega com meios próprios, como “sociedade civil”, através do próprio desenvolvimento histórico, ao regime da concentração industrial e do monopólio (p. 259).

É o Estado provedor das condições necessárias à constituição da nova cultura, preocupado em formar um novo homem, buscando alianças, parcerias com a sociedade civil organizada, aproximando-se do povo para obter consenso quanto ao seu jeito próprio de governar, porém, sentindo-se ameaçado, intervém duramente em defesa das posições dominantes (APPLE, 2002).

É esse novo modo de vida que desponta na vida social americana e que, ao mesmo tempo em que encanta, causa pânico social em diversas nações. A esse respeito, Gramsci (2001) procura ser realista, enxerga o lado bom e o lado perverso do processo, critica aqueles que se apóiam unicamente nos aspectos negativos:

Não é dos grupos sociais “condenados” pela nova ordem que se pode esperar a reconstrução, mas sim daqueles que estão criando, por imposição e através de sofrimento, as bases materiais desta nova ordem: estes últimos “devem” encontrar o sistema de vida “original” e não de marca americana, a fim de transformarem em “liberdade” o que hoje é “necessidade” (p. 280).

A mecanização no trabalho, por exemplo, apresenta-se à primeira vista desumana, porém Gramsci a encara como uma forma de libertação da mente dos trabalhadores, que criam mecanismos para se rebelar contra as normas que lhes são impostas. Os industriais compreendem esse risco e articulam a coação mecânica, oferecendo altos salários, de modo que o novo padrão de vida possa evitar a debilitação psicofísica dos indivíduos e se consiga adaptá-los aos novos métodos, na tentativa de universalizar o novo tipo de homem e o aperfeiçoamento do novo tipo de produção material, com grandes lucros, a mais-valia necessária à conservação do monopólio empresarial, para a qual, então, os altos salários e o desemprego não são preocupações.

Semeraro (2000, p. 6) recupera em Gramsci a idéia de que:

[...] no fordismo e na “economia pragmática” de “marca americana”, o início de um tipo socioprodutivo de capitalismo mais avançado, que plasmava os indivíduos para o consumo e a despersonalização, uniformizando condutas e desintegrando subjetividades, homogeneizando e fragmentando pelo mesmo e único movimento, tal como podemos perceber mais claramente hoje, quando se analisa o processo de “globalização” implantado pelo “turbocapitalismo”.

Esse *turbocapitalismo*, num movimento paradoxal, alimenta o dinamismo da globalização da economia e agrava a exclusão e as desigualdades sociais, contradições que têm forçado o grupo detentor do poder a governar mediante a aprovação popular. Esse fato configura uma relação historicamente construída, na qual tem maior proveito a elite dirigente e dominante, que, ao fazer concessões às conquistas da população pobre, sai em vantagem por se apropriar de suas experiências criativas e de seus conceitos, dos quais os intelectuais da elite dominante lançam mão para gerar novas idéias e ações a fim de se manter no poder.

Uma manobra oportunista dessa natureza é apontada por Gramsci (2004a, apud SEMERARO, 2000, p. 5), ao desmascarar Benedetto Croce: “que se apropria da linguagem marxista para conferir apenas um novo ‘elixir’ às suas teorias desgastadas [...]” Gramsci, conforme considera Semeraro, é um dos poucos intelectuais marxistas que: “[...] conseguiu perceber as transformações profundas de uma época e se envolveu totalmente nas lutas sociopolíticas do seu tempo, ampliando o campo de visibilidade e as conquistas das classes trabalhadoras.”

Entendemos que Marx e Gramsci, mesmo com ênfases distintas sobre o Estado, se identificam um com o outro ao reconhecerem que as esferas estatais condicionam a forma de se conceber e atuar na sociedade. Ambos prevêm a extinção do “Estado-coerção”, evidenciando que essa eliminação resulta na abolição das classes sociais, uma vez que é essa divisão que produz a necessidade de se ter esse tipo de Estado.

Sintonizamo-nos com Soares (2000) e Semeraro (2000, 2003) ao apresentarem Gramsci como intelectual inovador tanto por recuperar a originalidade de Marx e superar o significado restrito que este atribui a Estado, quanto por demarcar o embate a ser travado pela sociedade civil, considerando a educação escolar uma grande aliada do processo de transformação, que se concretiza de forma contínua e pacífica.

Esboça-se aí um horizonte que vai além da fórmula da “revolução permanente” dos operários, que prevê a transformação da sociedade somente após a destruição do modo de produção capitalista. E, nesse contexto, o processo de destruição/construção está presente na educação, na escola, na sociedade de nossos dias na medida em que existem envolvimento e trabalho ativo de pessoas, instituições na disseminação e afirmações de suas ideologias, de sua cultura, de seus valores. Confrontos conflituosos que requer conhecimento crítico e postura política incisiva por parte de diferentes instituições, movimentos sociais e dos intelectuais comprometidos com um determinado tipo de sociedade, de educação moral e intelectual para a população em geral. Um trabalho endereçado também aos intelectuais que atuam no âmbito do currículo em ação das unidades escolares.

2.2 O PROFESSOR COMO UM INTELLECTUAL TRANSFORMADOR: UMA REFERÊNCIA POSSÍVEL

Gramsci (1966), ao expressar seu conceito de “Estado ampliado”, afirma que este decorre dos estudos que desenvolveu sobre os intelectuais, justamente porque eles atuam como ponte entre a estrutura e a superestrutura estatal e realizam nesta última o vínculo entre sociedade política e sociedade civil, transitando ora por uma, ora por outra. Todavia, sua atuação incide mais no complexo da superestrutura ideológica, ou seja, no Estado, particularmente na sociedade civil, que constitui o campo específico dos intelectuais nas diversas instituições, grupos e movimentos. O autor concebe os intelectuais pela sua formação e função como um grupo, uma categoria que tem nas mãos poder de persuasão e força de direção para a organização de determinado tipo de sociedade.

O estudioso preconiza a filosofia da práxis diferenciando-a da filosofia de Benedetto Croce (2004a), que pouco se preocupa com o desenvolvimento da qualidade do pensamento do povo simples, concorrendo para uma concepção e difusão preconceituosa que restringe o *status* de filósofo a grupos específicos de intelectuais profissionais e a noção de intelectual apenas a grupos de alta cultura.

Também, explicita a necessidade de se demonstrar que todos são filosóficos dentro de certos limites e das características da filosofia espontânea, considerando que a linguagem, o senso comum, o bom senso e os sistemas de crenças trazem embutidos, de forma consciente ou inconscientemente, determinada concepção de mundo. Acrescenta, ainda, que todos são intelectuais a sua maneira, pois, por mais simples que seja sua ação, ela contém indícios de intelectualidade e contribui para a sociabilidade humana:

[...] é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais. Mas a própria relação entre o esforço de elaboração intelectual-cerebral e o esforço muscular-nervoso não é sempre igual; por isso, existem graus diversos de atividade especificamente intelectual. Não há atividade humana da qual possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um filósofo, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (2004b, p. 53).

Gramsci reconhece, desse maneira, que todos são intelectuais e de alguma forma contribuem com a sociabilidade humana e que inexistente atividade humana puramente prático-

manual ou puramente teórico-intelectual, porque saber e fazer são ações indissociáveis. No entanto, essa dialética não significa que: “[...] todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (p.18). Também não implica que todas as atividades estão em um mesmo patamar, possuem equilíbrio. Há, pois, graduações nas atividades em geral e particularmente na atuação dos indivíduos como lideranças a serviço da construção de uma nova visão de mundo.

Conforme dissemos, saber e fazer são partes de uma mesma totalidade, mas a dialética que essas ações representam supõe o conhecimento, a união, a sintonia, a aproximação entre os intelectuais que realizam os mais diferentes tipos de atividades. *Não se pode separar o homo faber do homo sapiens*, e nessa integração não se prioriza o conhecimento prático em detrimento do saber intelectual, científico e vice-versa, como também não se admite a separação entre pessoas e grupos que exercem trabalhos intelectuais diferenciados.

O filósofo levanta críticas severas aos intelectuais do seu e do nosso tempo, que se encontram separados, distanciados do povo pelo trabalho que exercem, pelas condições de vida que possuem e pelo grau de cultura intelectual que alcançaram.

Adiantando-se nessa análise, Gramsci (2004b) comenta que o *status* de intelectual tem se mostrado contraditório na busca da civilidade humana, considerando que grande parte dos intelectuais são pessoas prepotentes, arrogantes, distantes, insolentes, retóricas enciclopedistas, corrompidas pelo cinismo. Fatos que os levam a potencializar as pessoas, os grupos tidos, até então, como não filósofos, não intelectuais, por se afastarem da noção clássica que encerra a palavra e por estarem ligados mais ao domínio do saber, da erudição: “[...] eu amplio muito a noção de intelectual, não me limito à noção corrente que se refere aos grandes intelectuais” (1966, p. 224).

O autor observa que os movimentos de reforma cultural concretizados na Itália, seu país, e nas diversas nações do mundo retratam a dificuldade de aproximação dos intelectuais específicos com os intelectuais em geral, o que cria impasses para a efetivação de reformas sociais substantivas, visto que elas são concebidas longe do povo evidenciando a existência de uma fratura entre o povo e os intelectuais, entre o povo e a cultura.

Gramsci entende que essa divisão concorre para que:

[...] o aluno das escolas públicas não estabelece de modo algum, como seria de esperar, uma ponte entre o proletariado e a burguesia. Apenas um burguês a mais, tudo bem. Mas seus irmãos deixam de reconhecê-lo. Não mais vêm nele um dos seus. Como o povo em nada participa do modo de expressão dos intelectuais, torna-se necessário ou que o povo se oponha aos intelectuais, constituindo uma espécie de nacionalidade com sua linguagem própria, ou que ele deixe absolutamente de ter linguagem e mergulhe numa espécie de barbárie (2004b, p. 76).

Essa separação entre cultura popular e cultura dos intelectuais é um entrave que impulsiona Gramsci, a ampliar a noção de intelectual e destacar-se dos demais pensadores por não inserir essa categoria num saber meramente teórico: “[...] na eloquência, motor exterior dos afetos e paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanente’, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece ‘especialista’ e não se torna ‘dirigente’ (especialista + político)” (2004b, p. 53).

O intelectual “orgânico” conforme Gramsci (2004b) tanto pode estar ligado aos interesses e a serviço da burguesia quanto pode estar comprometido com as classes subalternas. O professor nem sempre pode ser identificado com o intelectual orgânico da população pobre, aquele “dirigente” que mantém um vínculo com as bases populares, que compartilha seus problemas e sonhos, que se dedica: “[...] a criar uma filosofia da práxis que por um lado subverte ‘a concepção de dominação, de autoritarismo, de burocratismo, de nacionalismo estreito e, por outro, cria uma nova concepção de política fundada sobre um novo conceito de hegemonia, de democracia, de ‘dirigente’” (SEMERARO, 2004b, p. 73).

Entretanto, ele apresenta a mesma potencialidade quando assume com firmeza sua função de educador, ajudando os educandos/estudantes a superar a visão mágica e folclórica imposta pelo meio em que vivem, munindo-os das condições necessárias para que desenvolvam de forma consciente e crítica sua própria concepção de mundo, sua própria personalidade, aspectos fundamentais para se tornarem “dirigentes” de si mesmos e da sociedade.

Atribui-se a idéia de “dirigentes” a uma coletividade concreta com iniciativas voltadas à socialização, à democratização do poder e dos bens comuns construídos e produzidos pela humanidade, portanto: “[...] não para ocupar o lugar da burguesia e continuar seus métodos, sob formas mais ou menos renovadas, mas para inaugurar uma ‘hegemonia’ que, em Gramsci, em uma das mais originais contribuições ao pensamento político, assume conotação peculiar de gestão radicalmente democrática, popular, coletiva do poder” (SEMERARO, 2000, p. 7).

É nessa direção que Gramsci (2004b) situa a atividade dos professores, depois do trabalho dos intelectuais criadores das grandes teorias, pela formação e função que lhes conferem uma capacidade política que pode modificar a maneira de pensar e agir de um maior número de pessoas. Os professores ou alguns deles nesta acepção podem assumir uma posição em favor da transformação e contribuir no avanço de um trabalho crítico, “determinar e

organizar a reforma moral e intelectual, isto é, adequar a cultura a uma função prática” (2004a, p. 126).

Essa tarefa pressupõe que os intelectuais críticos apresentem não só domínio teórico-prático, mas atitudes articuladas com as demais instituições da sociedade civil, com o povo. Trata-se, pois, de estar com o povo: “[...] não para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais” (GRAMSCI, 2004a, p.103).

Gramsci não só falou, refletiu e criou uma nova noção de intelectual; ele próprio atuou como tal, tornando-se uma referência para o nosso tempo. Um intelectual compenetrado e comprometido com o potencial humano, particularmente com a classe subalterna, sintonizado com um contexto novo, com uma complexidade de temáticas que integram a vida, que o levam a respeitar: “[...] o ponto de vista dos outros e a não menosprezar seus adversários políticos, mas a entrar no seu próprio campo e a instaurar com eles uma arriscada interlocução dialética, capaz, ao mesmo tempo, de desvendar contradições e de incorporar elementos que ampliaram ainda mais os horizontes marxistas” (SEMERARO, 2000, p.1).

Esse tipo de relacionamento tem por base as relações ativas e recíprocas que professor e aluno estabelecem no mundo moderno e que Gramsci toma como referência para demonstrar que elas sempre se fazem presentes no indivíduo quando este interage com outros, na relação entre os diferentes organismos e grupos e em toda a sociedade. A conquista da reciprocidade, de um clima comum entre eles possibilita a construção de determinada hegemonia. Assim: “[...] toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica [...]” (GRAMSCI, 2004a, p. 399).

Essa relação educativa revela que, em tese, Gramsci enxerga o professor como um intelectual que pode estar comprometido com a elevação cultural do povo, uma vez que ele alcançou sua própria concepção de mundo, de sociedade, de educação, enfim, a maturidade necessária ao enfrentamento das ondas reformistas que pouco valor têm atribuído a esse profissional.

Entendemos que as reformas processadas não têm contribuído o suficiente para a superação da visão do professor como um funcionário de manobras, dependente de orientações externas, incapaz de pensar e decidir sobre assuntos do próprio trabalho. Dificuldade que deveria conforme Gramsci (2004b) estar superada no processo pedagógico dos anos da “escola unitária” ou da nossa Educação Básica.

A autonomia, a independência são sinônimos que representam o desafio a ser enfrentado nesse sentido, posto que ainda hoje permanece arraigada em nosso meio uma cultura herdada de teorias descompromissadas com a educação do professor e do povo, particularmente da teoria fundamentada na racionalidade técnica e behaviorista.

Giroux (1992), ao analisar a realidade dos professores dos Estados Unidos na última década do século XX, depara-se com uma crescente perda de poder dos docentes que atuavam na rede pública, enfraquecendo suas condições básicas de trabalho e levando-os a ter uma percepção diferente de sua função e a refletir sobre a prática escolar. Essa debilitação do magistério sustenta-se, conforme o pesquisador, na racionalidade técnica e behaviorista, modelo que tem formado o professor para a dependência, a subordinação, deixando que seu trabalho seja regido por orientações e ditames externos.

É a lógica segundo a qual a escola pública deixa de ser um espaço de luta e de poder político autônomo, já que se fomenta a separação entre atividade de concepção e atividade de execução, padronizando o conhecimento para facilitar o gerenciamento e o controle da vida escolar e, ainda, inserindo os professores em uma prática instrumental.

Por essa via, a imagem que se tem do professor é a de um funcionário público obediente, que desempenha sua função dentro de certos limites, sem que haja tempo para refletir e criar práticas opositivas. Essa caracterização é representativa do enfraquecimento do trabalho do tipo intelectual, uma das razões fundamentais da existência da escola e da ação docente.

Em face dessas declarações, para o professor ser percebido como um agente intelectual, deve buscar por qualificação e trabalhar para adquirir uma outra concepção sobre si e sobre sua função, desenvolvendo uma postura teórica-prática de combate às orientações ideológicas e pedagógicas contrárias a uma educação crítica.

Giroux (1992), solidarizando-se com Gramsci (2004b), se opõe à lógica que desqualifica o professor e propõe, então, uma nova imagem para esse profissional, indicativa da sua função central: a de intelectual transformador. Entende ele ser de responsabilidade dos professores: “[levantarem] questões sérias sobre o que ensinam como devem ensinar e quais os objetivos mais amplos por que lutam” (p. 22). Responsabilidade difícil de ser efetivada dentro da lógica de divisão técnica e social do trabalho.

Em seus estudos, o autor identifica quatro grupos de intelectuais que hoje atuam na sociedade e que vez por outra se movem de uma categoria a outra, conforme os confrontos e as situações vivenciadas.

O primeiro grupo ele denomina de “intelectuais críticos”, que assumem uma postura crítica ao protestar contra as desigualdades e injustiças sociais, porém o fazem por esse tipo de protesto fazer parte de seu *status* profissional. O autor os considera intelectuais “apolíticos”, visto que agem “livres de amarras”, não se envolvem com a luta do povo, se recusam a sair do seu isolamento em prol de uma luta solidária. A justificativa que apresentam a essa sua atitude é que nada pode ser feito: “[...] a história está nas mãos de uma tecnologia fora de controle, ou há a simples recusa em acreditarem que exista ação humana que tenha qualquer efeito sobre a história.” (p. 34).

Giroux ao considerar este primeiro grupo ao mesmo tempo “críticos” e “apolíticos” mesmo que tome como base Gramsci na construção de seu conceito, se distancia dele, pois para Gramsci inexistia na sociedade capitalista alguém “apolítico”. De alguma forma, todos e cada um difundem idéias, ações que influencia ou interfere no desenvolvimento de alguma concepção de mundo, de sociedade e de ser humano.

O segundo grupo são os “intelectuais adaptados”, que se escondem atrás da objetividade científica e desdenham da política, mas esquivam correr riscos; não se explicitam como agentes do *status quo*, porém sua postura política contribui para a promoção dos interesses e para a preservação da ordem existente.

O terceiro grupo é constituído pelos “intelectuais hegemônicos”, que têm uma posição política definida, se colocam abertamente como liderança moral e intelectual a serviço das funções éticas, políticas e econômicas da classe dominante.

Os três grupos, embora assumindo posições e ações políticas diferenciadas, convergem para uma mesma direção, buscando estabelecer um clima cultural comum, manter a hegemonia vigente. São caracterizados como:

[...] “intelectuais devotos”, adutores e funcionários do grupo dominante, incapazes de criarem uma autoconsciência cultural, uma autocrítica da classe no poder são “agentes imediatos” que optaram pela manutenção do poder dominante, se colocam a serviço da máquina para lubrificar suas engrenagens e obter interesses corporativos. Na versão pós-moderna, imbuídos de uma concepção pragmatista de partido e de política, esses intelectuais aprenderam técnicas mais sofisticadas da dominação que tenta evitar ao máximo o uso da força bruta para se concentrar na violência invisível e silenciosa (SEMERARO, 2004b, p. 75).

Giroux (1992), por sua vez, concebe o professor não só como intelectual, mas como alguém que tem a possibilidade de se tornar um intelectual transformador, enquadrando-se, então, num quarto grupo. Nesses termos, a categoria *professor como intelectual transformador* explica-se por sua luta nos diferentes níveis do currículo escolar visando

contribuir com a construção de uma escola democrática. O autor justifica o termo *transformador* pelo paradoxo vivenciado pelos professores no cotidiano¹⁶ escolar:

Por um lado, tais intelectuais ganham à vida dentro das instituições que desempenham um papel fundamental na produção da cultura dominante. Por outro lado, eles definem seu terreno político ao oferecerem aos estudantes discursos alternativos e práticas sociais críticas, cujos interesses estão frequentemente em dissonância com o papel hegemônico da escola e com a sociedade que apóia (p. 40).

Tal paradoxo indica que os professores, mesmo integrando uma instituição de origem dominante, pode lutar contra a pressão de cooptação mediante uma formação teórico-prática que lhes permita desempenhar a função de professor transformador no contexto de uma política educacional crítica. Uma formação que viabilize a prática do discurso da crítica e a prática do discurso da possibilidade. Um discurso e uma prática que ao mesmo tempo se processam na superação/destruição e indicação/construção de um novo significado de poder, em desenvolvimento na escola e na sociedade: “[...] o poder é a base de todas as formas de comportamento, por meio dos quais as pessoas resistem e lutam por uma concepção de um mundo melhor” (GIROUX, 1992, p. 41).

Sob essa ótica, o professor procura articular e diferenciar as mais variadas formas de poder inclusas na cultura escolar, conduzindo sua prática pedagógica numa perspectiva crítica e tomando para si o propósito primordial de tornar *o pedagógico mais político e o político mais pedagógico*. Aquela primeira ação - tornar *o pedagógico mais político*-, diz o autor, implica reconhecer que a escola e seu currículo integram a sociedade mais ampla e que se constituem como um campo de disputas de significados, necessitando ser direcionados a desenvolver em seus agentes a fé e o espírito de luta contra as injustiças sociais.

A segunda - tornar *o político mais pedagógico* - significa: a) que os professores precisam lutar para incorporar políticas que tenham natureza emancipatória; b) construir um currículo que problematize, questione a seleção, a construção e a socialização do conhecimento, concebendo-o como uma construção histórica que tem um significado crítico para os envolvidos; c) promover uma relação participativa, ativa que encoraje os educandos, adolescentes, jovens e adultos a terem voz e vez na sala de aula e que então os habilite a exercer a cidadania na escola e fora dela; d) fomentar e praticar o diálogo, alianças com outras instituições e movimentos da sociedade civil no sentido de se fortalecerem mutuamente na

¹⁶ Por cotidiano entendemos todas as ações que acontecem na escola e que, conforme Ezpeleta e Rockwell (1989), são históricas, independentemente de serem ações conscientes ou não. Todas, a nosso ver, contribuem de alguma forma para a preservação ou transformação de um determinado projeto societário.

prática de um trabalho de qualidade; e) exercitar a relação e a vivência democrática na sala de aula como uma luta maior pela democratização da escola e da sociedade.

Configura-se, assim, uma prática que tem como ponto de partida a pessoa humana, o educando não como um ser individualizado e sim como um indivíduo inserido em grupos, em ambientes relacionados a classes sociais, raças e gêneros, incluindo os seus problemas, seus contextos, suas possibilidades e seus sonhos. A preocupação de Giroux, ao construir a tese do professor como intelectual transformador, aponta para uma ação que vai ao encontro da superação das ideologias legitimadoras das práticas sociais e pedagógicas que separam, de um lado, conceituação, projeto e planejamento e, de outro, o processo de execução.

Para o autor, essa nova imagem do professor implica o comprometimento político da escola com o processo democrático, no qual os educandos/estudantes participem e adquiram os conteúdos críticos, as condições para se tornarem líderes - e não simplesmente gerentes ou empregados qualificados -, na luta contra os privilégios de poucos e a subordinação social e econômica de muitos.

Nesse percurso, compete aos professores responsabilizarem-se por estabelecer no currículo em ação as articulações, os nexos particularmente entre instrução e educação:

[...] o nexo instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e cultura representado pelos alunos; **e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior** (GRAMSCI, 2004b, p. 44; grifo nosso).

Tanto para Gramsci quanto para Giroux, o professor tem a possibilidade de assumir-se como intelectual transformador na realização da tarefa política de elevar culturalmente os educandos/estudantes, mediante um currículo rico em conhecimentos, em valores e em experiências, que possibilite a ampliação das oportunidades reais dos menos favorecidos desenvolverem suas potencialidades nos diferentes aspectos da vida. Nessa perspectiva, o professor desempenha importante papel na definição das propostas e na concretização da educação escolar. Os docentes deixam de ser considerados meros executores dos propósitos estabelecidos por especialistas, editores e outros profissionais, bem como deixam de ser mantidos afastados das singularidades e complexidades do currículo em ação em sala de aula e na escola como um todo, para serem protagonistas de uma nova cultura escolar.

A categoria *professor como intelectual transformador* como um devir possível pode até se transformar nos *intelectuais orgânicos* da classe trabalhadora e contribuir com a coletividade na construção de uma nova hegemonia:

[...] porque capazes de construir não apenas um “bloco histórico” [uma articulação] entre estrutura e superestrutura [economia e cultura], entre sociedade civil e sociedade política, entre governantes e governados, mas principalmente porque sua atuação **rompe com a concepção de poder-dominância e se dedica a elevar intelectualmente e socialmente as camadas populares** conduzindo à hegemonia de uma efetiva democracia. (SEMERARO, 2004b, p. 75-76, grifo nosso).

Essa responsabilidade motivou Paulo Freire¹⁷ (2005c, p. 114) a conceber o professor como sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la diariamente.

Os educadores e educadoras progressistas coerentes não têm que esperar que a sociedade brasileira global se democratize para que elas e eles comecem também a ter práticas democráticas com relação aos conteúdos. Não podem ser autoritárias hoje para ser democratas amanhã.

Um processo pedagógico que, afinado com a visão gramsciana, tal como constata Soares (2000), pode se concretizar na escola e na sociedade existentes e que, embora esse processo seja lento, deve ser contínuo se acreditamos na possibilidade de mudanças substantivas. Apple e Beane (1997) demonstram essa possibilidade ao discutirem sobre currículos em ação alternativos, uma experiência de autonomia, de participação ativa nas escolas públicas, nas quais os professores e demais profissionais agem como líderes rigorosos e amorosos, dando pouca importância às pressões governamentais e empresariais e sobrelevando as práticas que propiciam a formação integral e crítica dos envolvidos.

Os autores entendem que as ações dos professores como intelectuais públicos, transformadores e: “[...] democráticos não procuram apenas amenizar a dureza das desigualdades sociais na escola, mas mudar as condições que as geram” (p. 24).

Uma tarefa difícil, mas possível, na medida em que esses agentes da educação vão tomando consciência de sua função transformadora, assumindo desenvolver no coletivo da escola, a partir do currículo existente, um currículo significativo para os envolvidos.

2.3 A ESCOLA E SEU CURRÍCULO NA MEDIAÇÃO DE PROJETOS SOCIETÁRIOS

¹⁷ Em sua gestão como secretário de educação, propôs um amplo programa de formação permanente do professor, a ser realizado no âmbito da própria escola, em pequenos grupos ou em grupos mais ampliados, envolvendo docentes de outras escolas mais próximas, a fim de capacitá-los para a construção de currículos e práticas democráticas.

Gramsci ressalta em suas obras as diversas instituições culturais e, particularmente, no volume dois dos cadernos de cárcere destaca a escola como uma das instâncias mais importante da sociedade civil para o desenvolvimento cultural de um novo tipo de intelectual, organicamente ligado e comprometido com a formação integral da classe subalterna.

Esse entendimento, segundo Soares (2000), leva o filósofo a se ocupar com a instituição escola, analisando diferentes concepções pedagógicas de seu tempo: a “escola tradicional”, de formação integral e base humanista; as propostas pedagógicas sob a orientação do movimento progressivista, a “escola ativa” ou “escola nova” como coroamento desse movimento; as “escolas profissionalizantes”; e a “escola única do trabalho” (politécnica socialista). Analisa-as, identifica seus elementos significativos e supera-as com a construção de uma nova escola, a “escola unitária”.

Para Gramsci, a decadência da escola humanista clássica nada teve a ver com o fato de ela ter sido ou não educativa, mas decorreu de uma crise intelectual e moral, de um clima cultural difundido na sociedade e que separou os intelectuais do povo, a escola da vida, não satisfazendo mais as necessidades e as demandas da sociedade moderna.

Saviani (2005), fundamentado no cientista, aponta outro motivo dessa crise: o receio da burguesia em perder a liderança política e cultural, ou seja, sua hegemonia na direção da sociedade, visto que a escola humanista clássica proporcionava educação para o governo.

Esse estudioso ajuda-nos a entender que a educação direcionada para a formação de cidadãos que assumiriam postos no governo limitava-se a uma pequena parte da sociedade, ligada mais à nobreza, ao clero e a uma parcela da pequena burguesia. Essa restrição passou ser questionada e sinalizou outros rumos com a Revolução Francesa, de 1879.

Os interesses da pequena burguesia, nesse momento histórico, coincidiam com os da população majoritária no questionamento à restrição da educação escolar e na luta pela superação das desigualdades, dos privilégios. Naquela ocasião, certa identidade da burguesia com a população desfavorecida tornava-se relevante desde que as massas populares conduzissem-na à vitória, contribuindo para sua ascensão como classe hegemônica.

O *slogan* da universalização da educação, lançado na Revolução Francesa, só começou a se tornar realidade com o avanço do movimento operário e das idéias socialistas no século XIX, arrancando do Estado o direito à legalização da educação e assegurando a gratuidade e obrigatoriedade da educação fundamental como forma de garantia dos direitos civis e políticos.

Na época, desenvolveram-se os Estados-Nações e a industrialização em várias partes do mundo, concorrendo para o estabelecimento e a expansão dos sistemas educacionais em

inúmeros continentes. Em meio a esse contexto de mudanças, a elite burguesa admitiu a pluralidade de interesses na direção da sociedade, mas ficou atenta, pois os fatos colocaram-na em uma situação desfavorável, podendo ocasionar sua queda do poder, uma vez que a universalização da escola humanista, mesmo com seu currículo difuso, sem princípios claros, já se colocava como perigo e poderia desencadear o fim de sua hegemonia (SAVIANI, 2005).

Para manter o controle ideológico que se desenhava no “Estado ampliado”, a classe dominante viu-se obrigada a pensar em um novo projeto de reorganização da escola. Com essa finalidade, na segunda metade do século XIX, um grupo de intelectuais dessa classe, os neo-idealistas, denominados por Gramsci (2004a) de “intelectuais puros”, estudaram formas de revitalizar sua hegemonia e para isso examinaram a possibilidade de retorno ao idealismo, procedendo a uma revisão teórica do marxismo, com foco na teoria da dialética de Hegel, então ressignificada e assumida por Marx.

Entretanto, Soares (2000) declara que eles encontravam dificuldades em entender as conexões entre estrutura e superestrutura, não as captando em sua “essência”, ou melhor, propositadamente fizeram especulações sobre a dialética, com vistas a promover a mutilação da relação entre sociedade política e sociedade civil, permeada pelas contradições - igualdade/desigualdade - que poderiam concorrer para o aprofundamento dos conflitos e colocar em risco as bases de seu poder. Em face disso, realizaram o “transformismo” ou “revolução passiva”.

No “transformismo”, como estabelece Gramsci (2004a, p. 292):

[...] pressupõe-se “mecanicamente” que, no processo dialético, a tese deva ser “conservada” pela antítese a fim de não destruir o próprio processo, o qual, portanto, é “previsto”, como uma repetição ao infinito, mecânica e arbitrariamente prefixada. Na realidade, trata-se de um dos tantos modos de “enquadrar o mundo”, de umas das tantas formas de racionalismo anti-historicista.

O teórico lembra que Benedetto Croce, ocupando a liderança do grupo dos “intelectuais puros”, possuía atitudes de superioridade e com estas procurava controlar a história e colocá-la a serviço de sua classe social. Desse modo, a “revolução passiva” ou “transformismo” consistiu em anular, de forma intencional, o elemento de conflito, de contradição, de luta que possibilitaria o nascimento do novo, a “antítese”. A propósito, a contradição é o elemento que possibilita num movimento histórico o desencadeamento de uma nova elaboração, da reestruturação da “tese” original, até se constituir em uma “síntese”, o novo, o resultado da luta entre a “tese” e a “antítese”.

Assim, os neo-idealistas concebiam a dialética como um movimento mecânico que propiciaria a passagem da “tese” à síntese, em que “antítese” não se colocaria como um elemento de contradição, mas como confirmação, reprodução, de forma que os fundamentos centrais da “tese” original preservassem-se na “síntese”, eternizando o projeto dominante de *seleção social*.

Esse grupo via a possibilidade de concretizar esse projeto através da cultura, especificamente por meio da sociedade política e da educação escolar.

No espaço/tempo em que os intelectuais da elite procuravam um *insight* para formular com clareza seu projeto educacional, a escola humanista tradicional difundiu-se. Paralelamente a sua difusão, fomentaram-se outras experiências pedagógicas e pesquisas que demonstraram empecilhos para que os filhos das classes populares estudassem na escola humanista clássica.

Uma dessas pesquisas, sobre “fadigas na escola” de crianças e jovens pobres, ocorreu na segunda metade do século XIX. Soares (2000), referindo-se a esse novo foco, informa que pedagogos, médicos, psicólogos debruçaram-se em estudos sobre a temática, alcançando resultados diferenciados, mas congruentes em suas bases.

Conforme a autora o pedagogo belga M. A. Schuytem, por exemplo, concluiu em seus estudos que a fadiga se associava à inteligência dos estudantes pobres, inferior à dos ricos, e que por isso aqueles se cansavam mais. O debate era tanto que, no final da penúltima década do século XIX, levou-se a questão à Câmara de Deputados de Paris, que convocou a Academia de Medicina do país para se pronunciar sobre o assunto:

Esta se posiciona em favor da modificação do regime dos estabelecimentos públicos de ensino, de acordo com as leis da higiene e com as exigências do desenvolvimento físico das crianças, sugerindo, dentre outras coisas, que as escolas fossem situadas no campo, que os recreios se realizassem em grandes espaços, mais iluminação e ventilação nas salas de aula, aumento dos exercícios físicos e diminuição das horas de estudo (BUYSE, 1937 apud SOARES, 2000, p. 211).

A autora com base em Buyse (1937) comenta que a questão da fadiga escolar continuava sendo pauta das sessões da Câmara. Em seus discursos, os oradores responsabilizaram os programas curriculares pelo problema, acusando-os de:

[...] desproporcionais, enciclopédicos; enumerou-se com complacência os títulos das matérias ensinadas, supondo que se encontrava nesta enumeração uma prova de sobrecarga intelectual que seria imposta aos alunos. Não resta dúvida de que esse procedimento permite obter facilmente bonitos efeitos oratórios (BUYSE, 1937 apud SOARES, 2000, p. 212).

A essa acusação seguiu-se também a crítica dos oradores quanto à permanência excessiva do educando no ambiente escolar:

[...] nas escolas primárias elementares, freqüentadas por crianças de 6 a 12 anos, as aulas duram de sete horas por dia [...]. Outro orador afirma que as crianças podem suportar vinte horas de aula por semana e nada mais. Cita-se o exemplo dos estrangeiros, dos trabalhadores. Advoga-se a regra americana dos três oitos [8 horas de sono + 8 horas de trabalho + 8 horas de liberdade = 24 horas] (BUYSE, 1937 apud SOARES, 2000, p. 212).

A preocupação com a “fadiga escolar” cedeu lugar a uma vertente psicológica que se ocupava de questões sobre a anormalidade infantil. Então, fundaram-se instituições que se voltavam à educação de crianças anormais, que priorizavam conteúdos psicológicos e cujos currículos diferenciavam-se aos do até então processados em termos de princípios, de organização e de conhecimentos.

Nesse contexto, segundo Soares (2000) destacavam-se os médicos Maria Montessori e Ovide Dècroly, que, mediante novos métodos com foco na experiência da criança, entendiam que a educação se processava na ação e não na memória, visão com a qual substituíram o ensino verbal por atividades autoformativas centradas na manipulação de jogos. A ênfase da educação recaía na formação da vontade como sendo um elemento antagônico ao ensino tradicional, que focaliza a inteligência.

Soares evidencia também Edouard Claparède, um psicólogo suíço que concebia o ser humano como um ser que apresenta as necessidades vitais de saber, de trabalhar, de pesquisar, as quais, nas crianças, se manifestam nas brincadeiras, que vão além da diversão e se constituem em trabalho. Em seus estudos, conforme a autora, estabeleceu a distinção entre inteligência e vontade, priorizando esta última, que considerou estar ligada a uma atitude ética, ao dever, à moral. Sugeriu que os psicanalistas orientassem os professores a sublimar as más tendências, levando as crianças à adaptação ao meio sem deixar que os conflitos aflorassem. Este e os demais estudiosos mencionados averiguaram que a questão da fadiga escolar advinha do método impositivo da escola humanista, que decretava o que o aluno devia e não o que ele podia fazer.

Paralelamente a essas investigações, em diversas nações criaram-se escolas com experiências curriculares diversificadas. Gramsci (2004b) destaca que algumas foram descritas pelo americano Washburne em 1930 e examinadas pelo G. Ferrando em 1931, tendo sido desenvolvidas em escolas diferentes entre si, porém animadas por um mesmo espírito reformador. Umas mais moderadas, outras mais radicais.

Na Inglaterra, por exemplo, a *Public School de Oundle* se destacou por ter incluído em seu currículo, além dos conhecimentos teóricos de matérias clássicas e científicas, os conhecimentos manuais e práticos. Era os estudantes que faziam a escola e se obrigavam a freqüentá-la. Gramsci (2004b, p.174-175) percebe que ali inexistia uma relação direta entre trabalho intelectual e trabalho manual: “O aluno aprende a aplicar seus conhecimentos e desenvolve suas capacidades práticas. (Este exemplo mostra como é necessário definir exatamente o conceito de escola unitária), na qual o trabalho e a teoria estão estreitamente ligados: a aproximação mecânica das duas atividades pode ser um esnobismo.” Esnobismo, porque a relação entre teoria e prática se processa em geral por justaposição mecânica, por ajustamento e não por uma prática de reciprocidade, por uma dialética em que uma não existe sem a outra.

Na aldeia de Kearsley E. F. O’Neill fundou uma escola primária, na qual suprimiu o programa curricular e o método didático. Nesse modelo:

O professor busca tomar consciência do que os meninos têm necessidade de aprender e começa depois a falar sobre aquele determinado assunto, buscando despertar a curiosidade deles; tão logo o consiga, deixa que prossigam por sua conta, limitando-se a responder às suas perguntas e a guiá-los em suas investigações. Esta escola representa uma reação contra todas as fórmulas, contra o ensino dogmático, contra a tendência a tornar mecânica a instrução, “deu resultados surpreendentes”, os meninos se apaixonaram de tal modo pelas lições que, por vezes, permanecem na escola até tarde da noite, afeiçoam-se a seus professores, que são seus companheiros e não autocratas pedagogos, e sofrem sua influência moral; mesmo intelectualmente, o progresso deles é bastante superior ao dos alunos das escolas comuns. [É muito interessante como tentativa. Mas poderia ser generalizada? Encontrar-se-ia os professores numericamente necessários a essa tarefa? [...]] (GRAMSCI, 2004b, p.175-6).

Na Alemanha:

Um grupo de escolas primárias em **Hamburgo**: liberdade absoluta para as crianças; nenhuma distinção de classe, ausências de matérias de estudo, inexistência de ensino no sentido preciso da palavra. A instrução dos meninos deriva apenas das perguntas que fazem aos professores e do interesse que demonstram por determinado fato. O Sr. Glaser, diretor dessas escolas, sustenta que o professor não tem sequer o direito de estabelecer o que os rapazes devem aprender; não pode saber o que eles vão ser na vida, assim como ignora para que tipo de sociedade devem ser preparados; uma única coisa que o professor sabe é que “eles possuem uma alma que deve ser desenvolvida e, portanto, deve tentar lhes oferecer todas as possibilidades de manifestar-se”. Para Glaser, a educação consiste “em liberar a individualidade de cada aluno, em permitir à sua alma que apreça e se expanda.”

A “escola progressiva” da **Bélgica** se baseia no princípio de que os meninos aprendem entrando em contato com o mundo e ensinando os outros. A escola Cousinet, na **França**, desenvolve o hábito do esforço coletivo, da colaboração. A de

Glarisegg, na **Suíça**, insiste de modo especial em desenvolver o sentido da liberdade e da responsabilidade moral de cada aluno, etc. [**É útil acompanhar todas estas tentativas, que não são mais do que “excepcionais”, talvez mais para ver o que não se deve fazer do que por qualquer outra razão.**] (GRAMSCI, 2004b, p.176; grifos nossos).

A preocupação com o desenvolvimento de uma ação prática, centrada na autonomia, na liberdade individual dos educandos e na busca de aquisição de hábitos coletivos, colaborativos, acenou para uma nova ética e para uma nova política a ser desenvolvida na escola pública com propósitos de formar “cidadãos ativos e adaptados” para a vida civil e política.

Soares (2000) verifica que, no final do século XIX, nos Estados Unidos da América (EUA), a instituição escolar *Junior Republic*, que num primeiro momento se restringia a receber jovens delinquentes, mas posteriormente passou a aceitar outros sem ligação com a criminalidade, procurava desenvolver uma educação centrada nos três poderes: *legislativo, executivo e judiciário*. Lá, os estudantes vivenciavam experiências curriculares regidas pela metodologia do “*selfgovernment*” ou “autogoverno”, elegendo os conteúdos de ensino a partir de seus interesses, criando suas próprias normas de convivência decididas pelo voto em assembleias e aplicando penas conforme fossem necessárias.

O educador suíço Adolphe Ferrière (1971 apud SOARES, 2000, p. 223) vê como prioridade a democratização da escola para o povo pobre, a fim de evitar que este fosse influenciado pelas idéias anarquistas ou socialistas. E, quanto à metodologia do “autogoverno”, o autor a enxerga no sentido político e no sentido psicológico:

O primeiro referia-se ao sistema democrático, no qual os cidadãos são livres e só obedecem a ás leis que eles próprios fizeram, de modo direto ou indireto [através do sistema político de representação parlamentar]. O segundo estava relacionado à conquista do domínio sobre si mesmo, da capacidade de reconhecer os próprios limites pessoais e renunciar interesse particular quando este fosse contra o interesse público. Para que este objetivo fosse alcançado era necessário transformar a escola em uma sociedade em miniatura, onde todos os postos de direção e até mesmo a organização do programa de ensino fossem discutidos e votados pelos estudantes (p. 223).

O sentido político da educação sob a orientação dos fundamentos da escola nova, com destaque para a metodologia centrada na autonomia, no autogoverno, direciona-se a formar dirigentes e dirigidos, sendo que aqueles recebem as condições que os tornam capazes de conquistar o *consentimento voluntário* e a *obediência ativa* destes últimos. Assim, o Estado, na visão de Ferrière, tem obrigação de educar o povo para a obediência ativa, evitando que

este se revolte e se torne, com isso, um empecilho. A educação deve contribuir para que a população aja como colaboradora do novo projeto societário.

Por outro lado, o sentido psicológico do autogoverno na educação escolar presta-se a identificar os líderes “aptos por natureza”. Com esse fim, os currículos são organizados e processados de modo a fornecer os critérios das “desigualdades naturais”, ou seja, os critérios que apontam as capacidades de quem se adapta ao perfil de dirigente ou ao perfil de dirigido. Em relação a essa questão, Soares (2000, p. 224) retoma um questionamento dirigido a Ferrière (1971): “seria esse ‘golpe’ da escola ativa contra o princípio da igualdade um mal? ‘Não creio’ responde ele. ‘A equidade não deve achar-se no final, nos resultados, e sim no princípio, nos direitos: o acesso à instrução, ao trabalho, à educação.’.”

O deslocamento do princípio de igualdade como um direito realmente essencial dos indivíduos para um direito formal de oportunidade conduziu o deslocamento do currículo centrado nos conhecimentos historicamente construídos, de um professor, autoridade no campo educacional, e em um processo de ensino-aprendizagem centrado no esforço intelectual do educando para um currículo com base em suas experiências e interesses, visando à formação de uma vontade “livre” e “ativa”, representando a “revolução Copérnica” na área da educação preconizada pelos neo-idealistas.

Eles entendiam que a classe pobre precisava ser educada sem coerção para integrar a nova ordem democrática, substituindo a subordinação religiosa pela obediência às leis estatais. Tal compreensão respondia aos problemas gerados pelo avanço das indústrias e, ao mesmo tempo, funcionava como um instrumento de *seleção social* que beneficiou e se adequou à política de classe à qual estava vinculada (SOARES, 2000).

Portanto, duas forças poderiam atuar em favor desse grupo: o Estado e seu aparato jurídico, que agiria de forma impositiva no caso de algum conflito, e a educação, que conseguiria a adesão voluntária e ativa da população. Assim, a *seleção social* adquiriria um caráter positivo via educação escolar.

Conforme Soares, a compreensão do grupo dominante em relação aos seus objetivos isto é: “[...] formar as pessoas para viverem numa sociedade em que uma das partes tem clareza daquilo que quer e dos meios para consegui-lo, enquanto as outras se devem amoldar aos objetivos da primeira” (p. 194), atinge um alto grau de complexidade política, de autoconsciência em relação àquilo que se quer.

Assim, enquanto as escolas com experiências de autogoverno, destinadas a um público limitado e circunscrito nas classes subalternas, apontavam aos intelectuais da elite *insights* significativos para a elaboração de seu projeto educacional, proliferaram-se as escolas criadas

por homens de fortuna, os “filantropos”, ligadas mais às necessidades imediatas das indústrias e mantidas longe da influência das Igrejas.

Gramsci (2004b) observa a disseminação de tipos diferenciados de escola como um “problema de fundo do sistema escolar”, visto que aqueles estabelecimentos de ensino designados para fins profissionalizantes não garantiam uma formação política que viabilizasse o preparo dos estudantes subalternos para ocupar funções de “dirigentes”. Elas se voltavam, antes, para a satisfação dos interesses práticos imediatos do mundo da produção.

O autor reconhece que, embora existissem elementos progressistas nessas escolas e elas fossem consideradas democráticas, tudo não passava de aparências, porque se alicerçavam na perpetuação das diferenças sociais:

A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer à impressão de ter uma tendência democrática [...]. Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo [...] (p. 49-50).

Essas diferenças traduziam-se nas estratificações, na dualidade curricular para as classes sociais, o que, a partir da segunda metade do século XIX, constituiu-se em desvantagem para o mundo de produção, haja vista as demandas por qualificação intelectual e técnica. Além dessas exigências, os movimentos populares avançaram na conquista de espaços na sociedade, arrancando do Estado elitista o direito de participação política resumida no sufrágio universal.

Com essa dupla pressão, os intelectuais da elite viram-se diante de um impasse, enfrentar um conjunto de exigências guiado por diferentes interesses. De um lado, a luta dos proletários por sua elevação cultural e, de outro, a exigência da elite por expansão econômica. Eles perceberam que não havia como manter o dualismo explícito no currículo escolar, então recorreram mais uma vez ao marxismo e, com base em seu projeto de “escola única do trabalho”, ampliaram a concepção de trabalho e elaboraram a “escola ativa”, na qual assumiram o trabalho como eixo norteador da organização escolar (SOARES, 2000).

A partir disso, o momento de imprecisão foi sendo superado, definindo mais claramente o projeto educacional neoliberal com a fundação da escola politécnica, instituição de orientação neoliberal constituída em uma fase de transição, a partir da segunda metade do século XIX, e caracterizada por uma nova vinculação entre escola e trabalho. Nessa fase, o

trabalho deixou de ser visto em seu sentido restrito, ligado unicamente à indústria e denominado profissionalizante, e passou a ser considerado um princípio organizador da escola, concebido como *atividade*, noção essa que superou a idéia de trabalho produtivo.

Conforme Soares essa escola de transição inspirou-se no modelo *slojd*, termo sueco que expressa “habilidades” exercitadas no trabalho manual, tendo como fim a formação intelectual e moral dos envolvidos, contribuindo na formação de um modelo mais elaborado de “escola ativa”.

No final do século XIX, espaço/tempo em que se foi delineando mais claramente o projeto da “escola ativa”, assumindo o trabalho como princípio pedagógico, destacaram-se dois movimentos: o movimento social-democrático da escola pública e gratuita na Europa, com a proposta da “escola comum”, liderada por Georg Kerschensteiner; e o movimento de inspiração pragmatista nos Estados Unidos, com a escola progressiva representada por John Dewey.

O movimento expandido na Europa foi desencadeado em reação às crises econômicas, sociais e políticas decorrentes do processo de acumulação do capital, enquanto o segundo, mais propagado nos EUA, visava revigorar o capitalismo mediante a renovação do movimento de industrialização.

A educação progressiva ou “escola ativa” ou, ainda, “escola nova”, como é mais conhecida em nosso meio, teve seu auge nos EUA no período de 1890 a 1920, época marcada pela passagem de uma estrutura econômica de livre concorrência para o capitalismo monopolista, em que a ideologia do *laissez-faire*, a multiplicação de escolas com experiências diversas foi rejeitada pelo liberalismo progressivo, ou seja, pela perspectiva neoliberal que buscava atenuar os conflitos sociais agravados pela divisão social do trabalho dentro das corporações, mediante a promoção de políticas sociais (SOARES, 2000). Portanto, a “escola ativa” ou “escola nova” delineou-se naquele país na era reformista e firmou-se na era da prosperidade, período em que os EUA superaram as crises inerentes ao processo capitalista, recuperaram o desenvolvimento da indústria e tornaram-se potência mundial.

A denominação “escola ativa” liga-se ao trabalho produtivo em um sentido mais amplo, envolvendo o trabalho pedagógico com o fim de obter o consenso ativo para o seu projeto:

O verdadeiro trabalho é uma atividade espontânea e inteligente que se exerce de dentro para fora. Mesmo se a ocupação à qual nos dedicamos não for objeto de nossa escolha livre, mesmo se uma força exterior ou as circunstâncias nos colocam uma necessidade, esta ocupação não será um trabalho digno deste nome senão na medida em que nós nele mergulhemos por nós mesmo, por nossa clarividência, por nosso esforço, de coração (FERRIÈRE, 1930 apud SOARES, 2000, p. 233).

A “escola ativa”, segundo Soares (2000), resultou de um processo de ruptura e continuidade com a “escola comum”, uma proposta educacional remanescente de Horace Mann, que surgiu na Europa na primeira metade do século XIX com o movimento social em prol de uma escola elementar pública, laica para as crianças de todas as classes sociais. A escola, conforme informa a autora, na visão de Mann, realizava o “Estado ético”, visto que a educação integrava o modo de produção capitalista e visava preparar a população para o enfrentamento das peripécias e vicissitudes do capitalismo.

Soares comenta que Jonh Dewey via a educação separada do capitalismo. Este último produzindo desigualdade e a escola sendo a única instituição capaz de promover a equidade. A autora destaca que a “escola ativa” deu continuidade aos objetivos de Mann quando se colocou como uma educação elementar pública, laica e gratuita. Porém, ao ter assumido a categoria trabalho sob a denominação de *atividade* e como princípio pedagógico estruturante da organização escolar desencadeou a ruptura.

Isso porque naquela época, nos EUA, se encontrava no auge a discussão sobre a vinculação entre escola e trabalho, existindo duas linhas de entendimento da categoria trabalho: uma, com foco na “escola de trabalho”, uma perspectiva profissionalizante, era fruto da influência da ciência nos progressos da indústria; outra, a “escola ativa”, ligava-se à prosperidade da indústria e estava centrada na categoria *atividade*, com vistas a educar os indivíduos para assumirem como suas as novas exigências da sociedade industrial, traduzidas no plano cultural do “americanismo”.

Nos EUA daqueles tempos, provocando uma revolução no campo da ciência, processavam-se “a teoria da evolução de Darwin, a teoria da relatividade de Einstein, o movimento da eugenia de Galton e o Q. I. de Binet”, movimentos nativistas que chamaram atenção crucial para a batalha pelo currículo (GESSER, 2002, p. 74). Eles se preocupavam em preservar e desenvolver um modelo de democracia restrita que pudesse servir de exemplo para o mundo. Com esse alvo, desencadearam uma campanha de negação dos direitos políticos de cidadania aos imigrantes que chegavam ao país em grande quantidade, atraídos por empregos nas indústrias que se encontravam em processo de expansão.

Essa população constituía-se das raças negra e branca e, apesar de teoricamente “livre”, na prática fora considerada como inferior. Configurava-se “um movimento de des-empancipação” dos trabalhadores (LOSURDO, 2004, p.257).

A desconsideração pelos imigrantes e trabalhadores e a proibição da vivência livre de suas culturas foram mencionadas também por Gramsci, quando comenta sobre esse contexto nos Estados Unidos, em relação ao qual ressalta a formação maciça das superestruturas com

base na indústria, obtendo um equilíbrio dos intelectuais na luta por: “[...] fundir, num único cadinho nacional de **cultura unitária**, diversos tipos de cultura trazidos pelos imigrantes de origens nacionais variadas” (GRAMSCI, 2004b, p. 29, grifo nosso).

O autor, ao expressar uma de suas concepções sobre cultura, opõe-se a um tipo de cultura unitária, que pressupõe a adaptação, a aculturação: “[...] por cultura entendemos não simplesmente riqueza de conhecimentos intelectuais, mas a capacidade de realizar o próprio dever e de compreender seus semelhantes, respeitando todo princípio, toda opinião, toda fé que seja sinceramente professada” (p. 99). Também, defende e demonstra respeitar a diversidade cultural, incompatibilizando-se com a uniformização cultural que se utiliza das instituições da superestrutura para educar as diferentes classes e grupos sociais a se posicionarem na hierarquia social de forma desigual.

Moreira (1999, p. 85) argumenta que esse procedimento conservador na constituição de uma política cultural unitária e imperialista foi uma estratégia que visou a garantir a hegemonia do capital cultural de uma classe social para: “[...] diluir a resistência dos grupos dominados, tornando-os mais vulneráveis à dominação e à exploração.”

Apple (1982) adverte que as mudanças lideradas pelos movimentos socioeconômicos, político-culturais e científicos do período desafiaram os intelectuais da educação¹⁸ americana a criar um consenso de “comunidade”, uma “consciência de grupo” que induzisse a “integração social” mediante um currículo escolar que aculturasse os pobres e imigrantes, de forma que os conhecimentos, os valores, a cultura, a estabilidade e o poder da comunidade nativa fossem resguardados.

Com isso, acentuou-se mais a concepção de currículo como uma ferramenta pedagógica. Terige (1996), com sua atenção voltada à análise das origens do currículo, menciona esta e outras concepções:

Se o *curriculum* é a **ferramenta pedagógica** de massificação da sociedade industrial, acharemos sua origem nos Estados Unidos, em meados do século, como a encontra Díaz Barriga, ou ainda um pouco antes, na década de 20. Se é um **plano estruturado de estudos**, expressamente referido como *curriculum*, podemos achá-lo pela primeira vez em alguma universidade européia, como propõe Hamilton; Se é qualquer **indicação do que se ensina**, podemos chegar, como Marsh, a Platão e, talvez, até antes dele (p. 163; grifos nossos)

¹⁸ John Franklin Bobbitt, W. W. Charters, Edward L. Thorndike, Ross L. Finney e David Snedden, segundo Apple (1982, p.100-123) agiram cada um em sua especificidade para dar respostas às necessidades socioeconômicas. Finney, por exemplo, se preocupava com a posição dos indivíduos na hierarquização social e Thorndike liderava o movimento de “medição mental” ou teste de inteligência (QI).

Hamilton (1992) expõe que o registro do termo *curriculum* aparece pela primeira vez, no *Oxford English Dictionary*, nos escritos de 1633 da universidade de Glasgow:

A palavra aparece num atestado concedido a um mestre quando de sua graduação; e está vazada numa forma que, assim o afirma a reimpressão feita no século XIX, tinha sido promulgada “logo após” que a Universidade tinha sido reformada pelos protestantes em 1577. O termo latino *curriculum* referia-se ao curso inteiro de vários anos seguido por cada estudante, não a qualquer unidade pedagógica mais curta (p. 43).

A preocupação de Hamilton não recai tanto no sentido da palavra currículo e sim na ocorrência temporal da terminologia *curriculum*. Para ele, o currículo surgiu no exato momento de aparecimento do termo designativo, trazendo o significado de plano concretizado e sistematizado de resultado de estudos ou de escolarização. Entendemos que, nessa acepção, a maior preocupação recai sobre o planejamento, a administração e a gestão do currículo.

Terigi analisa a visão de Hamilton e levanta objeções: primeiro, a suposição de que algo existe somente quando é denominado reflete uma visão pouco precisa, pois todos os sentidos não estão construídos quando o termo nasce; segundo, o vocábulo *curriculum* é anterior ao tempo apontado por Hamilton, visto que fora utilizado já por Platão e Aristóteles. Logo, a designação de currículo apenas após o registro escrito do termo é, para a autora, um dado irrelevante, porque desconsidera o trabalho educacional anteriormente concretizado.

Em relação à concepção de currículo de Marsh, isto é, como prescrição do que se ensina, neste caso: “[...] *curriculum* sempre existiu sempre que houve prescrições sobre o ensino e, portanto, sempre que tenha existido intencionalidade na educação” (TERIGI, 1996, p, 164). A autora comenta que os grandes nomes da pedagogia possuíam idéias sobre currículo pelo menos em termos práticos, porém alerta que tais noções podiam assumir outras similaridades, mostrando-se excessivamente amplas, a ponto de se referir currículo a tudo o que acontecia na educação.

Entendemos que a concepção de currículo de Hamilton, um plano estruturado e sistematizado de resultado de estudos ou de uma escolarização, e a de Marsh, o currículo como prescrição, como conteúdo do que se ensina, ambas são políticas de promoção de cultura, porém não tão explícitas quanto na expressão de Díaz Barriga (1992 apud TERIGI, 1996), que concebe o currículo como ferramenta pedagógica.

A concepção de currículo como “ferramenta pedagógica” a nosso ver não anula os outros sentidos apresentados, mas reveste-os com uma nova ideologia, uma nova política que passa a vigorar a partir das últimas décadas do século XIX e, de forma mais acentuada, a

partir do início do século XX, com a explicitação da utilização do currículo escolar como um meio eficaz na constituição e afirmação de uma nova cultura que poderia suprir as necessidades e os interesses da elite dominante em termos mais ampliados.

Por outro lado, a “escola nova”, lembremos, acentua o significado de currículo como: “[...] o conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sob a orientação da escola” (MOREIRA, 1999, p. 12). Apesar disso, as duas concepções articulam-se num mesmo fim. Isto é, em um contexto de “Estado ampliado”, os intelectuais da elite percebem a exigência de uma experiência pedagógica voltada a educar a população majoritária para a aceitação ativa de seu projeto, assim evitam conflitos sociais que poderiam colocar em risco a sua hegemonia.

Soares (2000) comenta que Gramsci defende que o currículo da “escola nova ou ativa” é superior ao da “escola única do trabalho” dos socialistas, mais evidenciada na Alemanha. Essa observação pode parecer um contra-senso, mas ocorre que os intelectuais da “social-democracia” assumem o trabalho como eixo orientador de seu projeto educacional e entendem-no como uma categoria unitária transformadora, educativa, na perspectiva de Marx, embora se encontrem presos a uma visão teórica restrita de Estado:

Teoricamente os intelectuais sociais-democratas se orientam pela fórmula da **revolução permanente**. Na prática, articulam projetos educacionais que se inserem no campo das forças da **guerra de posição**, pois leva em conta a importância do momento cultural no processo de formação política dos trabalhadores. No entanto, **por não compreenderem a nova fase da luta de classes em toda sua complexidade**, apresentam e se apóiam, concretamente, propostas escolares que se subordinam à hegemonia burguesa (SOARES, 2000, p. 281, grifos da autora).

Essa subordinação demonstra a percepção do lado positivo da proposta curricular da escola neoliberal¹⁹, contudo aponta para a incompreensão da nova fase pela qual se evidenciam os ataques e se concretiza a abertura: pela pressão dos trabalhadores, pela “guerra de posições” e não mais pela fórmula da “revolução permanente”. Essa fase passa a exigir mudança, inversão, visto que na nova vinculação entre cultura e produção os aspectos éticos e morais ganham centralidade. Eles, sublinha Soares (2000), continuam presos a uma visão de trabalho mais ligada ao plano econômico, dando pouco valor à superestrutura.

Gramsci, sintonizado e preocupado desde a juventude com as questões culturais, sensibilizou-se com o apelo de Lênin sobre a necessidade de uma “reforma cultural das massas”, percebendo que as questões culturais ganhavam prestígio com o movimento dos

¹⁹ Os neoliberais, na formulação de sua proposta de “escola ativa”, inspiram-se no marxismo ao assumirem o trabalho como uma categoria formativa.

“intelectuais puros” e os conduziam aos problemas da vida prática da população, mediante a aproximação entre professor/aluno, educação/produção, proposta que passou a orientar as reformas educacionais em diversos países da Europa e do mundo.

Essa política cultural ligada mais aos “intelectuais puros” e endereçada a mudar a mentalidade popular no sentido de um trabalho de adesão e colaboração é percebida por Gramsci como algo positivo, já que clarifica e abre perspectivas novas ao marxismo no sentido de paulatinamente ir mudando, transformando a sociedade em outra, alicerçada em uma nova mentalidade que centre sua preocupação e contribuição ativa na criação de uma nova hegemonia em que prevaleça a igualdade, a liberdade e a dignidade para todos.

Assim, o autor, comprometido com a transformação social, entende que a escola pode colaborar com a elevação cultural crítica da classe subalterna. Afirma que a superação da hierarquização e a diferenciação social e educacional não acontecem mediante a proliferação de tipos diferentes de escola, mas pela criação de: “[...] um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (2004b, p. 49).

Nesse horizonte, Gramsci, ao construir sua proposta política de educação escolar, toma como referência a escola existente em sua época, a “escola ativa” ou “escola nova”, que incorpora elementos revolucionários resultantes das pressões dos movimentos populares, especialmente do movimento operário, os quais se desenvolvem no contexto do “Estado ampliado”, na “guerra de posições”. Apropria-se também dos elementos significativos da “escola humanista clássica” ou tradicional, mais conhecida em nosso meio, e da concepção unitária de trabalho discutida e assumida no movimento socialista.

A “escola unitária,” como veremos a seguir, é uma proposta de política educacional muito oportuna e avançada para nosso tempo, correspondendo aos níveis atuais do Ensino Básico no Brasil e sendo assim concebida por Gramsci: “[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade trabalhar manualmente [tecnicamente, industrialmente] e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (p. 33).

2.3.1 A “escola unitária” e seu currículo no horizonte de uma nova sociedade

Gramsci (2004b p. 36) indica que a “escola unitária” é uma escola pública, laica, gratuita e engloba desde educação infantil ao Ensino Médio, mantida pelo Estado que requer estrutura física condizente, tempo significativo para estudo, materiais pedagógicos criativos, um corpo docente bem formado e comprometido com a elevação cultural dos envolvidos:

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos e castas. Mas esta transformação requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente.

Os princípios que regem esse modelo de instituição de ensino, como a própria denominação revela, são a união e a igualdade mediadas pela categoria trabalho na acepção de “trabalho criador”, produtivo, de atividade educativa em oposição ao trabalho mecânico, utilitário, alienante que reduz o indivíduo, o ser humano a um objeto. Trata-se, em suma, da integração entre a produção e a ciência para conferir a apropriação, a compreensão e a transformação da realidade.

Gramsci assevera que: “[...] toda escola unitária é escola ativa.” (p. 39). Na verdade, tanto a escola de orientação neoliberal quanto a escola unitária gramsciana são escolas ativas, porém com racionalidades políticas distintas. A primeira busca divulgar e concretizar um processo ativo para preservar os valores, os interesses de uma classe social, a dominante, como se fossem de todos. Seu empenho direciona-se à criação de um consenso em torno de uma unicidade aparente, visto que a unificação será impossível em face dos interesses divergentes. Assim, suas estratégias visam à manutenção de sua ideologia, de seu poder, e assentam-se na divisão, na diferenciação, na discriminação social, na exploração e na submissão da maioria por uma minoria. Sob o foco das políticas neoliberais, as reformas curriculares e o currículo em ação são pensados, organizados no geral mais para perpetuar sua hegemonia.

A segunda, a “escola unitária”, rege-se pelos princípios de *atividade* criadora, de igualdade real. Essa proposta educacional aponta para o advento da concretização da unificação das classes sociais, das vontades individuais em uma “vontade coletiva” sob novos conteúdos, novas relações estabelecidas entre: “[...] trabalho intelectual e industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social.” (p. 40).

Ao construir sua proposta, Gramsci levanta críticas à reforma realizada por Gentile, na Itália, que separou as diferentes escolas e graus de ensino, escola primária e média de um lado e escola superior, de outro, nisso não se distinguindo muito da escola tradicional, que acentuava as desigualdades sociais pela multiplicação de escolas profissionais. A escola primária, pela sua particularidade: “[...] era colocada numa espécie de limbo” (p. 42).

Quando critica a reforma de Gentile, o filósofo resgata dois elementos significativos do currículo da escola primária das crianças italianas anterior a esse movimento: “[...] as primeiras noções de ciências naturais e as noções de direitos e deveres dos cidadãos. As noções científicas deviam servir para introduzir a criança na *societas rerum*; os direitos e deveres, na vida estatal e na sociedade civil.”

Gramsci nota que os conhecimentos científicos auxiliam na elevação da cultura, considerando que as noções da sociedade acerca das coisas entram em conflito com a visão mágica do mundo e da natureza, impregnada de folclore, isto é, de superstições, religiosidades, preconceitos, que caracterizam o senso comum e concorrem para uma concepção crítica ou para uma consciência filosófica. As noções de direitos e deveres entram em choque “com as tendências à barbárie individualista e localista”, produzindo um processo educativo que possibilita aos filhos da classe subalterna situarem-se na sociedade e no Estado moderno como cidadãos.

Nessa direção, a “escola unitária” tem por base a inseparabilidade entre escola básica e escola superior e entre as duas fases que compõe sua proposta: a primeira correspondendo aos anos iniciais do Ensino Fundamental e a segunda integrando os anos seguintes e que, junto com a primeira, corresponde, hoje, ao nosso Ensino Básico.

O teórico considera a primeira fase, que vai dos seis aos doze anos, uma fase-alicerce para as demais e que, conforme a organização curricular proposta por ele, se estrutura em um período de três ou quatro anos, centrando-se no ensino-aprendizagem das noções básicas:

[...] das primeiras noções “instrumentais” da instrução [ler, escrever, fazer contas, geografia e história] deveria desenvolver sobretudo a parte relativas aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções de Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra concepções deterministas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra concepções que poderíamos chamar de folclóricas. **O problema didático a resolver é de abrandar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nos primeiros anos** (2004b, p. 37; grifo nosso).

Ele propõe que se empregue nesse período uma metodologia que suavize e fecunde a educação dogmática, transformando-se em uma fase dinâmica que: “[...] tende-se a disciplinar

e, portanto, também a nivelar, a obter uma certa espécie de ‘conformismo’ que pode ser chamado de ‘dinâmico’; [...]” (p. 39).

“Conformismo” que se volta à formação de uma vontade forte, à criação de uma disciplina intelectual, de hábitos de estudos, de trabalho e de perseverança nos propósitos, evidenciando que os primeiros anos de escolarização necessitam de pulso firme. Nesse ponto, Gramsci critica a escola de orientação neoliberal, que afrouxa a disciplina, retira o dogmatismo precisamente nessa fase de ensino-aprendizagem das noções concretas básicas, na qual são criadas as condições para, na etapa seguinte, a escola passe a ser criadora.

Não será esse afrouxamento um dos elementos que fragiliza, desqualifica não só o ensino dos anos iniciais, mas também as outras etapas do Ensino Básico e que, de alguma forma, afeta também o Ensino Superior?

Quanto à fase de escolarização posterior: “[...] a fase criadora, sobre a base já atingida de ‘coletivização’ do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea.” (GRAMSCI, 2004b, p. 39).

Essa segunda fase corresponde a um período de seis anos, sendo denominada fase criadora, na qual os estudantes desenvolvem a criatividade, o espírito investigativo e a liberdade intelectual e moral. A “criação”, nessa fase, não se associa ao fato de os estudantes serem “inventores e descobridores” e sim ao fato de eles apresentarem domínio de um método de pesquisa que os ajuda a concretizar descobertas, por si mesmos, ainda que sejam de velhas verdades, que criam as condições para novas descobertas.

Nessa fase da “escola unitária” tem início um período decisivo para a criação de valores fundamentais do “humanismo moderno”, mediante uma metodologia regida pela: “[...] autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessária a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico [estudantes universitários], seja de caráter imediatamente prático-produtivo [indústria, burocracia, comércio, etc.]” (GRAMSCI, 2004b, 39).

Justamente nessa época se reforça a responsabilidade autônoma dos estudantes: “[...] o estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida [...], não devendo mais ser um monopólio da universidade ou deixado ao acaso da vida prática.” Assim, o currículo da “escola unitária” organiza-se de forma que os adolescentes/jovens aos quinze ou dezesseis anos concluem os programas curriculares hoje correlatos ao nosso Ensino Básico.

Os diferentes currículos das fases da “escola unitária” serão cumpridos necessariamente em uma seqüência contínua, marcada por uma participação ativa dos educandos/estudantes no próprio processo educativo e pelo estabelecimento de um consenso

teórico-prático em termos de igualdade, de dignidade humana, propiciando a crítica e a transformação da sociedade vigente. O eixo norteador do currículo dessa escola é o trabalho produtivo na sua forma criadora e promotora da unificação entre o trabalho intelectual e trabalho industrial.

Ao assumir esse princípio para a “escola unitária”, Gramsci recuperou e tomou por base a lógica da metodologia da escola humanista clássica, que se constituía em um método de ensino-aprendizagem “desinteressado”. Nesta, o estudo gramatical das línguas latina e grega, unido ao estudo de outras temáticas, funcionava como um princípio educativo, um ponto articulador do currículo escolar clássico de forma desinteressada, isto é, sem fins imediatamente utilitários:

[...] tratava-se de algo desinteressado, pois o que contava era o desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da absorção e da assimilação de todo o passado cultural da civilização européia moderna. Não se aprendia o latim e o grego para falá-los, para trabalhar como garçom, intérprete ou correspondente comercial. Aprendia-se para conhecer diretamente a civilização de dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é para ser e conhecer conscientemente a si mesmo (GRAMSCI, 2004b, p. 46; grifos nossos).

Para Gramsci (2004b), havia uma impropriedade nas críticas ao currículo mecânico da escola tradicional, particularmente em relação ao estudo das línguas mencionadas, pois se tratava, na verdade, de um programa político da escola para que as crianças se habituassem: “[...] a racionar, a abstrair esquematicamente [mesmo que sejam capazes de voltar da abstração à vida real imediato], a ver em cada fato ou dado o que há nele de geral e de particular, o conceito e o indivíduo” (p. 47).

A “escola unitária” elege como eixo curricular uma outra linguagem: o trabalho, que é a essência humana e por meio do qual o homem produz as condições básicas de sua existência. No mundo moderno, o avanço da ciência e o domínio das pessoas sobre a natureza forjam a necessidade de tornar mais explícita a articulação entre trabalho e educação escolar como base estruturante do processo educativo.

O conceito e o fato do trabalho [da atividade teórico-prática] é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal [direitos e deveres] é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma dos esforços e de

sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (GRAMSCI, 2004b, p. 43; grifo nosso).

Os educandos dos primeiros anos de escolarização captam, através da percepção intuitiva, impressões que servem de baliza para o seu posterior desenvolvimento e que os ajudam a superar o folclore dentro de si mesmos e a sua volta. Tal percepção é produzida particularmente pelo currículo oculto da escola, presente nos conteúdos, no ambiente físico, nas mensagens, no relacionamento entre as pessoas e destas com o conhecimento, com o Estado, com as coisas.

O entendimento de trabalho como princípio educativo dicotomizado resultou numa forma de organização das diferentes esferas da sociedade, dividindo-se os elementos que compunham internamente cada um destes. Tais divisões concorriam para o estabelecimento de uma cultura centrada numa concepção fragmentada do mundo, da sociedade, da pessoa humana. Além disso, a socialização e a prática do trabalho em uma perspectiva unitária e crítica altera a mentalidade humana, supera o folclore, engendrando uma nova cultura de unificação e, conseqüentemente, uma nova concepção.

Por essa via, Soares (2000) evidencia que a construção da “escola unitária” não está implicada com os altos e baixos do Estado elitista e sim com uma prática de *superação* dos elementos dessa instância de poder na escola. Isso porque, no contexto do “Estado ampliado”, essa instituição de ensino, torna-se relevante na socialização do conteúdo ético do Estado e um suporte na organização cultural da classe desfavorecida.

Gramsci ao projetar a “escola unitária”, na escola vigente conforme Soares, ele não pretende manter a escola como tal, como existe, mas partir dela para superá-la via movimento construção/destruição. Portanto, Gramsci com sua proposta educacional, não pretende abolir a escola que temos, pois ela é o resultado não só dos ideais neoliberais, mas também das lutas populares, dos confrontos entre classes sociais, entre culturas e valores processados na sociedade capitalista, em tempo de “guerra de posições”. Pretende sim superá-la dialeticamente.

A proposta dessa escola é inédita nos dias atuais, já que não visa à destruição do currículo escolar que temos, mas, sim, a partir dele, construir uma nova prática, compromissada e produtiva em termos de elevação cultural dos envolvidos, embasada nos princípios da igualdade, da liberdade de expressão, do respeito, da solidariedade, da participação comum e da convivência pacífica, sem deixar espaços para a sobrevivência dos aspectos conservadores: hierarquização de poder, desigualdades, divisões, preconceitos

diversos, violência, injustiças, indiferença e subestimação dos saberes e da vida dos grupos minoritários e do povo pobre.

Gramsci (2004b) não compactua com a idéia de um currículo uniformizado, centrado na seleção de uma cultura única e específica como sendo a melhor. Ele sugere uma compreensão do currículo escolar como uma política cultural viabilizada por um programa amplo de organização educativa do espaço/tempo, integrando conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, conhecimentos profissionais e particulares dos envolvidos, conhecimentos lógicos e práticos ligados à vida e direcionado à igualdade e à coerência entre o ser e o fazer, estabelecendo a unicidade entre filosofia e história, teoria e prática, instrução e educação, vida e produção.

O currículo como uma política cultural, na perspectiva gramsciana, é pedagógico na medida em que busca a construção de uma nova hegemonia, na qual a desigualdade, a dualidade entre dirigentes e dirigidos é superada. Com esse horizonte e conhecedor da realidade educacional da classe subalterna, Gramsci propõe a educação infantil e, para aqueles que não tiveram essa oportunidade, ele recomenda que o currículo dos primeiros anos da “escola unitária” crie elementos, condições que supram as deficiências de conhecimentos, de noções e de aptidões dos alunos provenientes de famílias pobres, no sentido de estarem em situação de igualdade com os demais alunos de famílias menos favorecidas.

O autor explicita que, em uma sociedade desigual ou antidemocrática, esse princípio unitário é abstrato no ponto de partida, um devir dependente de um trabalho político que possibilite a criação de uma nova cultura capaz de ir paulatinamente desagregando a atual.

Em consonância com Soares (2000), acreditamos que, da mesma maneira que a escola centrada no *slöjd* (habilidades manuais sem fins em si mesmo) foi uma escola de transição para a “escola ativa”, uma proposta avançada da perspectiva neoliberal, assim também a “escola unitária” coloca-se como uma das possibilidades no processo de transição para uma nova ordem social alicerçada na democracia crítica.

2.3.2 Democracia participativa: um caminho possível à ascensão da democracia crítica

Atualmente a democracia ocupa, nos diferentes contextos, uma preocupação central, sendo concebida com um significado ambíguo e utilitário. Nesses termos, serve tanto para justificar a destruição de povos e do meio ambiente e a anulação de direitos básicos

conquistados pela população trabalhadora, quanto para restaurar a paz mundial, amenizar as desigualdades no mundo e acirrar disputas entre diferentes tendências políticas.

Apple & Beane (1997) comenta que a democracia tem se tornado uma palavra mágica, muitas vezes representativa das manobras políticas de que muitos lançam mão para alcançar o que desejam e para favorecer as causas das economias de livre mercado. Isso fica evidente na preocupação atual dos 34 governos membros da Organização dos Estados Americanos²⁰ (OEA), diante dos resultados de pesquisas empíricas que mostram a decadência da imagem dos políticos governantes em diferentes países do mundo e a decrescente participação eleitoral nas eleições de muitos países como decorrência da pouca confiabilidade em governos democráticos. Esses fatos inquietam os gestores integrantes dessa organização e propõem estimular uma cultura centrada nos valores, princípios e práticas democráticas através da escola:

[...] a educação é chave para fortalecer as instituições democráticas, promover o desenvolvimento do potencial humano e o alívio da pobreza, e fomentar um maior entendimento entre os povos. Para alcançar essas metas, é essencial que uma educação de qualidade esteja ao alcance de todos, incluindo as meninas e as mulheres, os habitantes das zonas rurais e as minorias (CARTA OEA, 2005, p. 5).

Inferimos dessa citação que a educação escolar é importante porque potencializa o ser humano, contribui no alívio da pobreza e na interação/entendimento entre povos. O reconhecimento que a educação deve ser de qualidade e para todos, inclusive para uma população que se encontrava marginalizada e que nas últimas décadas vem pressionando para que esse direito seja efetivado. Essa política de governos preocupada mais em aliviar a pobreza, amenizar as desigualdades sociais é uma demonstração de que sua inquietação está mais em assegurar a democracia liberal, mais especificamente a democracia eleitoral representativa nesses países e, conseqüentemente, assegurar a hegemonia atual.

Nesse sentido, é inaceitável a concepção de educação escolar nos moldes utilitários, visto que: “[...] o currículo não pode ser pensado como uma alavanca de mudanças” (SILVA, 1990, p. 63) que beneficia mais uma parcela da sociedade e não a sua totalidade.

Para autores críticos, a democracia em um sentido radical ou crítica não coaduna com o modelo de sociedade liberal/capitalista, estruturada no Estado-coercitivo, na propriedade privada e na divisão social de classes, tendo a mercantilização e a desigualdade como eixos

²⁰ A Carta dos países americanos resultante da Quarta Reunião de Ministros da Educação, realizada nos dias 10 e 12 de agosto de 2005, em Scarborough, República de Trinidad e Tobago.

balizadores de civilização.

Gramsci (2004a), ao retomar os fundamentos originais de Marx, apresenta a necessidade de o socialismo marxista alicerçar-se em um núcleo que torne coesa a prática social dos indivíduos e da coletividade e considera a filosofia da práxis um princípio agregador que viabiliza a democracia popular/participativa, tornando-se um elemento chave-inovador no processo de composição de uma nova cultura civilizatória.

O autor percebe que o germe dessa nova civilização está presente na práxis social, no Estado moderno cujas esferas, a sociedade política e a sociedade civil, regem-se por mútua determinação. O acirramento das contradições postas nessa relação capacita os sujeitos a desencadear uma nova síntese que se constitui em uma nova hegemonia. Todavia, esse é um horizonte vasto, que exige um processo: “[...] difícil e complexo de trabalho político-cultural capaz de superar a fragmentação, a inércia e a submissão.” (SEMERARO, 2005, p. 32). Um processo caracterizado pela “guerra de posições”, na qual: “[...] a relação da democracia socialista com a democracia liberal é uma relação de superação [*Aufhebung*]”. A primeira procura eliminar os interesses individualistas e conservar e elevar a nível superior as conquistas realizadas em comum com a segunda (COUTINHO, 1980, p. 31).

Nessa perspectiva, a democracia participativa não é uma forma complementar da democracia representativa, mas sim um caminho para qualificar, para elevar a democracia vigente a um patamar superior. Coutinho (1980, p. 40), referindo-se aos sujeitos históricos, acena com a viabilidade da democracia participativa crítica e entende-a como uma luta estratégica, um caminho que:

[...] deve envolver a participação de múltiplos sujeitos sociais, políticos e culturais. Como a autonomia e a diversidade desses sujeitos deverão ser respeitadas, a batalha pela unidade - uma unidade na diversidade - torna-se não apenas um objetivo tático imediato na luta pelo fim do atual regime, mas também um objetivo estratégico no longo caminho para “elevar a nível superior” a democracia.

Nesse processo, a democracia vai se constituindo em meio a tensões entre as forças de classes e de grupos específicos que visam interesses diferenciados, servindo-se da participação direta e da representatividade. Esse caminho se processa tanto do lado neoliberal quanto do socialista, os quais, porém, se diferenciam em termos das intenções teórico-práticas: o primeiro assegura a manutenção e o segundo trabalha para a sua superação com vistas à criação de uma nova hegemonia, na qual a ética e a justiça comandem a vida em sociedade.

Assim, a democracia participativa/popular parte dos valores liberais existentes, mantendo e ampliando os mais elevados em consonância com o projeto socialista de igualdade social. A preocupação que se põe aí é a qualidade da democracia, não se atendo tanto no como ela se desenvolve, mas a favor de que e de quem ela se processa. Trata-se de uma política que exige mudança de mentalidade, reestruturação das relações internas nas instituições e na sociedade como também objetivos que considerem os interesses de todos, enfim, da criação de uma nova superestrutura, como preconiza Gramsci.

Ribeiro (1945) destaca um significado inédito de democracia participativa, que se coloca em oposição/sintonia²¹ com a democracia neoliberal. O conceito de democracia, “demos”, povo, e “cratos”, poder, foi cunhado pelos gregos, especificamente pelos atenienses do século V a.C. Os cidadãos dos “demos” reuniam-se regularmente em assembléias e extraordinariamente em grandes assembléias na Eclésia, e ali tomavam parte, apresentavam suas preocupações, avaliavam, debatiam, fiscalizavam, julgavam e decidiam sobre a vida presente e futura, interna e externa de todos os “demos” e do “demo”.²² Isto é, decisões em relação ao povo localizado nas regiões que integravam a totalidade, o “demo” de uma nação.

Embora vivamos tempos nos quais a democracia participativa nos moldes de Atenas se tornaria inviável, ela atravessa a história como uma forma pioneira de vivência nos espaços dos cidadãos, constituindo entre eles uma espécie de “sociedade regulada”, no sentido gramsciano. Contudo, sob outras formas, ela vem acontecendo em nosso meio.

Santos e Avritzer (2002, p. 56) destacam experiências de democracia participativa que vêm se efetivando em vários cantos do mundo, inclusive no Brasil, em particular no município de Porto Alegre, que evidencia possibilidades de constituição de uma nova sociedade.

A utilização de mecanismos diversos de representação e de participação ativa direta da sociedade civil organizada no governo vigente sinaliza o enfraquecimento da fratura entre sociedade política e sociedade civil, afirmando que é possível o advento da tese marxista de uma “sociedade regulada” ou de uma sociedade democrática no sentido crítico ou radical. Experiência que articula e fortalece o Estado como um todo. Nessa complementaridade, não

²¹ Sintonia porque, embora se constituísse de membros de diferentes classes sociais, a democracia era uma forma de governo vivenciada por uma população restrita, a dos cidadãos de Atenas nos fins do século VI e início do século V a.C., período em que se concretizou a reforma de Clístenes, exposta por Ribeiro (1945). Em oposição porque deixa marcada na história, por ser uma concepção significativa de democracia, uma experiência original que serve de inspiração para a construção de novas formas democráticas em direção à democracia crítica que envolve a totalidade dos seres humanos.

²² Na reforma política promovida por Clístenes, também denominada de “governo do Demo”, referindo-se ao governo mais amplo e não apenas a uma circunscrição territorial.

se subestima ou minimiza o papel dessa instância de poder como provedora das condições do bem comum nos vários níveis e aspectos de uma sociedade.

Para os autores, a democracia participativa caracteriza-se como: “[exercício de] disputa pelo significado de determinadas práticas políticas, por uma tentativa de ampliação da gramática social e de incorporação de novos atores ou de novos temas à política.” Uma nova gramática que parece se contrapor à dominância da democracia neoliberal representativa e eleitoreira com fins utilitários e contrários aos da população majoritária.

Nessa direção, Freire (2005, p. 75) entende que a democracia participativa: “[...] implica, por parte das classes populares, um estar presente na história e não simplesmente nela representados.” Com isso, ele não restringe o significado de democracia à forma política em termos das instâncias oficiais do Estado, mas à própria vida, trazendo seu significado para o cotidiano da escola. Sua ação teve como alvo a democracia²³, a libertação. Concebe, pois, que a democracia:

[...] antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transividade da consciência no comportamento do homem. Transividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe (FREIRE, 2003, p. 88).

Sua prática democrática²⁴ deixa marcas de sua presença ativa não só como homem público, mas também como um educador que age como intelectual transformador, comprometido com o povo e com a escola do e para o povo. Isso transparece na valorização e no respeito pela coisa pública; na democratização do poder pedagógico, em que sujeitos são lançados ao debate, à análise de seus problemas; na disputa e criação de currículos e projetos pedagógicos próprios; na busca pela ampliação de acesso e permanência dos setores populares na escola; na preocupação de que os educandos/estudantes assimilem não apenas os códigos acadêmicos, mas também os códigos políticos (FREIRE, 2005b).

Uma experiência de escola democrática nessa perspectiva visa formar os educandos e os demais membros de uma comunidade para o exercício de governo, bem como desafiar aqueles que têm responsabilidades no sistema educativo a olhar a escola para além das necessidades e interesses que manifestam os homens de negócios.

²³ Democracia para Paulo Freire não se faz via decretos, nem por projetos construídos em gabinetes, nem tampouco por práticas colaborativas envolvendo pais e comunidade aos fins de semana, em forma de mutirão ou não, para realizar tarefas que são obrigações do próprio governo (FREIRE, 2005b, p.75).

²⁴ Prática explicitada no período que antecedeu o golpe militar de 1964 e quando assumiu a Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, durante a administração de Luiza Erundina, do PT, de janeiro de 1989 a maio de 1991.

Apple & Beane (1997, p. 20) entendem que o desenvolvimento da capacidade de governo supõe um trabalho sério que frutifique em experiências de aprendizagens ricas e vitais para todos, tendo em vista que a formação e a atuação como dirigentes não ocorrem de improviso, mas de: “[...] tentativas explícitas de educadores colocarem em prática os acordos e oportunidades que darão vida à democracia.”

Para os autores, a construção de escolas democráticas supõe acordos que envolvem a correlação de duas linhas de ação: uma que se atém à criação de estruturas e processos democráticos, em que a comunidade, via conselhos, comitês, toma parte no estabelecimento de políticas e nas decisões referentes às questões administrativas no âmbito mais amplo da escola; e outra que visa à construção de um currículo com conhecimentos e experiências nessa direção, mediante: “[...] o acesso a um amplo leque de informações e o direito dos que têm opiniões diferentes se fazerem ouvir.” (p. 26).

Nessa perspectiva, o currículo em ação como política da escola não se restringe apenas aos conhecimentos selecionados historicamente, mas incorpora e eleva os saberes do público a que atende, indo além dos conhecimentos e significados defendidos pela cultura dominante. Todavia, não se podem ignorar os conhecimentos que os poderosos detêm, visto que um currículo democrático: “[...] procura ajudar os alunos a se tornarem instruídos e capazes de muitas formas diferentes, inclusive aquelas requeridas pelos guardiães do acesso socioeconômico [...]. Tê-los abre algumas portas” (APPLE & BEANE, 1997, p. 31).

A democracia prevê conhecimentos para que o direito à participação em sala de aula, nos planejamentos e nos assuntos mais gerais da escola, não se caracterize por “engenharia de unanimidade,” para se chegar a decisões predeterminadas, dando ilusão de uma escola democrática, mas sim na “tentativa genuína” de respeitar as opiniões e decisões de cada um e de todos. Procedimentos que deveriam nortear não só os envolvidos com a prática escolar, mas que se estenderiam a todas as práticas da sociedade mais ampla.

A prática de oportunizar experiências democráticas às pessoas, instituições, grupos, governos é uma forma de significar esse novo modo de viver e conviver nos diferentes espaços da sociedade uma das maneiras mais significativas que pode concorrer para a requalificação e elevação da democracia a patamares superiores, até o seu *advir* como uma sociedade democrática substancial. Tendo em vista esse horizonte, a vinculação entre escola/currículo e democracia suscita o comprometimento dos profissionais e demais membros da comunidade escolar no sentido de fazê-la acontecer dentro e fora da escola, como explicita Contreras (1999, p. 94, grifos do autor):

Uma educação que se pretenda democrática significa apresentar-se tanto uma educação **na** democracia como uma educação **para** democracia. Deve apresentar-se a forma em que se constitui em si mesma uma **experiência de vida democrática**. Mas também a forma em que proporciona **oportunidades para uma vida democrática**, isto é, **elementos de análise e reflexão** sobre as experiências e oportunidades democráticas que nossa sociedade oferece e **recursos** para uma maior implicação e participação na vida pública à luz dos valores democráticos.

2.3.3 Currículo escolar brasileiro

No Brasil, até a década de oitenta, as políticas no campo educacional e, particularmente, na área de currículo eram executadas mediante diferentes propostas teórico-metodológicas. Primeiramente, pela educação escolar humanista tradicional, cujo currículo se alicerçava nos conteúdos da educação clássica humanística de caráter histórico, seguindo os passos metodológicos de Herbart conforme informam Moreira (1990) e Saviani (2005). Tratava-se de uma proposta educacional “oligárquica” e articulada com uma política de domínios oligárquicos ruralistas estaduais, a qual restringia a educação escolar a uma população seleta da elite e do clero e voltava-se a prepará-la para a direção/o governo da sociedade. Para o povo pobre se promovia uma educação catequética, centrada nos valores religiosos, nas virtudes de hospitalidade e obediência.

Na expressão de Gramsci (2004b), a escola humanista tradicional é oligárquica por ter se restringido a uma classe social e não pelo processo educativo que desencadeava. O professor, nessa tradição, desfrutava de prestígio profissional, sendo considerado como autoridade no campo educacional. A ele competia a elaboração dos propósitos, a seleção e a organização dos conhecimentos, bem como a sua execução nas unidades escolares.

Essa restrição começou a ser questionada, a partir dos anos vinte do século XX, em conjunto com a crítica do sistema político oligárquico, não condizente com as transformações em curso em nível internacional, instigando o Brasil a crescer, a se urbanizar, a se industrializar, enfim, a se modernizar. Internamente surgiram novos grupos de elite, intelectuais, trabalhadores operários e imigrantes nas grandes cidades, refletindo as insatisfações com o regime dominante, o que acabou por fornecer elementos para o surgimento de outros movimentos. Moreira (1990, p. 86) descreve o período de efervescência em nosso país, destacando:

a) a difusão de ideais liberais, anarquistas, socialistas e comunistas; b) a repressão governamental e reação dos setores conservadores contra idéias “subversivas”; c) a emergência de uma ideologia nacionalista que pregava a exacerbação de um espírito

patriótico; d) a organização de revistas e associações católicas; e) o Tenentismo; f) o modernismo.

Esse contexto impulsionou a ampliação da escola pela luta empenhada dos pioneiros da propagação e implantação da política educacional centrada na pedagogia da “escola nova”, fundamentada nos ideais do movimento educacional progressivista dos Estados Unidos, liderado por John Dewey.

Os precursores da educação brasileira ligados a esse movimento contribuíram muito com a proposição de uma escola pública, laica e gratuita a todos, com a socialização e com a compreensão da educação como direito de todos e dever do Estado (TEIXEIRA, 2004). Devemos a eles os primeiros esforços pela expansão da escola primária popular, as primeiras tentativas de erradicação do analfabetismo, a construção das primeiras infra-estruturas, reformas e sistematizações curriculares no país.

Governo e sociedade civil, mesmo com tensões, firmaram o Estado democrático liberal e, por conseguinte, a sociedade liberal que de forma atualizada e renovada tem prevalecido até os nossos dias. Um governo que ao sentir-se pressionado, busca corrigir a desigualdade social mediante uma proposta educacional de ajustamento, de adaptação às mudanças sociais mais amplas e às exigências da população majoritária. Portanto, a escola nova brasileira resulta dos esforços e confrontos de representantes de projetos sociais diferenciados. Assim, a escola e seu currículo, além de atenderem as reivindicações da classe popular, são utilizados como mecanismos de recomposição e fortalecimento da hegemonia dominante.

O currículo da “escola nova”, com centralidade na experiência e na atividade, busca selecionar e organizar os conhecimentos com base nos interesses e necessidades imediatas das crianças. Esse procedimento significa, para Saviani (2005), a legitimação das desigualdades sociais, porque se apresenta como se estivesse desligado da realidade mais ampla, enquanto a legítima.

Temos aí duas propostas curriculares, a da “escola tradicional” e a da “escola nova”, simultaneamente convergentes e divergentes em seus encaminhamentos. A divergência, conforme Saviani, verifica-se principalmente porque a primeira se caracteriza por um teor “revolucionário”, pois socializa conteúdos históricos mediante uma metodologia “desinteressada”, enquanto a escola nova é “reacionária”, visão não tão coerente com a de Gramsci, como comentaremos mais à frente. Quanto à convergência, em nossa visão, uma delas ocorre na medida em que ambas são omissas em questionar e explicitar a quem a escola

e seu currículo servem.

No espaço em que a tendência curricular da escola nova se atenuava e o currículo tecnicista, com ênfase no estabelecimento de objetivos comportamentais, inclinava-se a cumprir as exigências do desenvolvimento econômico de base industrial, irrompeu-se também o pioneirismo de uma política educacional crítica no Brasil. Esta antecedeu as reflexões sobre as políticas críticas em alguns países desenvolvidos do mundo, como a França, os Estados Unidos, a Inglaterra, bem como precedeu a divulgação e a publicação mais alargada de uma literatura crítica no Brasil.

Paulo Freire, precursor dessa teoria, desencadeou uma política educacional popular em um momento histórico autoritário e tenso em nosso país. O educador, conhecendo a realidade brasileira, entende que as raízes da nossa formação histórico-cultural não possibilitaram condições concretas para o Brasil se desenvolver como uma nação livre, não conferindo à nossa organização social e política formas democráticas de vida, sobressaindo um “poder exacerbado”, marcado pelo autoritarismo de uns e pela submissão de muitos, relações essas que se colocam como obstáculo ao exercício da cidadania.

A opção e o engajamento de Freire (2005b, p. 73) em favor e com o povo pobre partem desta compreensão: “[...] tudo indicou a mim o caminho a seguir, como educador e, portanto, como político - o da busca de uma educação denunciante da opressão e denunciante da liberdade cerceada, o da pedagogia da indignação.” Ao denunciar, anuncia um novo projeto de sociedade e de educação, no qual a compreensão e a política do currículo extrapolam os muros da escola.

Esse entendimento amplo de currículo, articulado com a vida e as lutas do povo pobre, foi refreado pelo golpe militar e pelo avanço do ideário tecnicista, que reforçava a concepção de educação como um subsistema cujo funcionamento se tornava eficaz para manter o equilíbrio da sociedade da qual fazia parte. A escola procurou ajustar as diferenças, formar, treinar sujeitos, para que o “sistema” funcionasse de modo adequado. Naquela época, do final da década de sessenta à de setenta, intensificou-se a relação entre o Brasil e os Estados Unidos, mediante os acordos firmados entre Ministério de Educação e Cultura e United States Agency for International Development (MEC-USAID) relacionados à área de currículo e de treinamento de professores para atuarem na alfabetização dos educandos dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Buscava-se, com isso, que os docentes fossem preparados a partir de um planejamento previamente elaborado por especialistas e ajustáveis às diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas brasileiras.

Tal concepção de currículo centrava-se mais nos meios, nas técnicas e nos métodos para se “aprender a fazer.” Nele, a ação do professor voltava-se mais para a organização dos conhecimentos e dos procedimentos pensados externamente, longe da realidade escolar. Tanto o professor quanto os alunos/estudantes manipulavam os meios conforme suas necessidades pedagógicas, sem que houvesse espaço para questionarem o porquê e o para quê deles.

Souza (2002, p. 9-10) analisa que:

[...] a existência de uma teoria de decisão sobre currículo para resolução de problemas práticos, não é suficiente para romper com o modelo pressupostamente neutro de R. Tyler, pois continua a estar centrado na organização e no processo de desenvolvimento curricular, numa base prescritiva e apolítica, sem nunca por em causa a própria essência do currículo, isto é, continua a estar centrado no “como” construir o currículo, sem nunca questionar “o quê” [que] ele pretende transmitir, reconhecendo assim o *status quo* como referência desejável.

Embora essa política tecnicista não chegasse a se tornar realidade em nosso meio, em função da ausência de condições materiais, ela impregnou a mente brasileira, contribuindo para que se processasse a inversão dos meios pelos fins.

Nesse período, em diversos cantos do mundo, especificamente na França, vivenciava-se a revolução cultural de 1968, que propiciou, lembra Saviani (2005), o surgimento das teorias crítico-reprodutivistas, que, embora possuíssem uma visão histórica e um caráter universal, eram marcadas por políticas unilaterais da educação, não traziam uma proposta e, conseqüentemente, não se materializavam em práticas pedagógicas. Porém, eram pertinentes e relevantes na medida em que desvendavam articulações entre educação escolar e economia, política governamental e cultura.

Nos Estados Unidos e na Inglaterra fizeram uma revisão-avaliação do campo educacional e curricular, que deu origem à Nova Sociologia da Educação (NSE). Para Moreira e Silva (1994), as críticas vindas dos EUA estavam mais ligadas aos especialistas na área de currículo e referiam-se ao currículo escolar tradicional, que era tomado como dado. Na Inglaterra as críticas estavam voltadas para a Antiga Sociologia da Educação, que se preocupava com a pesquisa empírica ligada à estatística das variáveis entrada (*input*) e saída (*output*) do sistema educacional, sem problematizar a visão conservadora em torno de práticas de seleção, de organização de conhecimentos na elaboração de currículos restritos à atividade técnica, comportamentalista e de correspondência, que aceitava o *status quo* como algo imutável.

Os grupos dessas duas nações, inconformados com a maneira pela qual vinha se efetivando a educação, convergiam para a compreensão de que a escola vinha contribuindo para a estratificação social, desafiando-os a rever e reverter esse quadro em favor da classe oprimida, com vistas a valorizar as resistências, os conflitos e as contradições.

Young (2000) acredita que a gênese da NSE estivesse ligada a dois eventos editoriais relacionados entre si: a publicação, em 1971, do livro *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*, organizado por ele próprio, sendo essa obra utilizada como livro-texto no primeiro curso de Sociologia de Educação – “Escola e Sociedade”, realizado no mesmo ano, estando disponível para a venda por um preço acessível ao público interessado. Assim, as idéias e teorias inclusas nessa produção foram disseminadas rapidamente.

No entanto, o termo NSE só foi cunhado em 1973 na conferência realizada na Universidade de Rochester, nos Estados Unidos, reunindo especialistas na área de currículo, conforme expõem Moreira e Silva, (1994, p. 15) ao destacarem o desenvolvimento de duas correntes que se propagaram no Brasil a partir da década de oitenta:

[...] uma associada às universidades de Wiscosin e Colúmbia fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica, tendo como representantes Apple e Giroux, os quais são mais conhecidos entre nós brasileiros, a outra associada à tradição humanista e hermenêutica mais presente na universidade de Ohio cujo representante principal é William Pinar.

Esses grupos de teóricos com concepções diferenciadas, insatisfeitos com o caráter instrumental, uniram-se na tentativa de superar os modelos clássicos de currículo.

A primeira corrente, a da teoria crítica de currículo, passou a ganhar maior visibilidade no Brasil²⁵ a partir da década de oitenta, quando a sociedade foi submetida a um processo de redemocratização e alguns educadores foram ocupando espaço em diferentes instâncias do Estado, em decorrência do que políticas curriculares de orientação crítica foram conquistando espaço na rede oficial de ensino.

Esse período caracteriza-se pela abertura política, que possibilitou o retorno de educadores exilados pelos militares; o reavivamento da sociedade civil na organização de movimentos sociais, de associações de bairros, estudantis e dos profissionais de educação, que promoviam seminários, encontros com o fim de debaterem os problemas sociais e

²⁵ Nota-se uma não coincidência de épocas nos arranjos políticos das reformas curriculares. Por exemplo, as reformas dessa natureza nos EUA, depois que já parecem enfraquecidas, são divulgadas e re-significadas aqui no Brasil, onde, de alguma forma, impregnam sua ideologia.

educacionais brasileiros; o aumento no número de educadores e pesquisadores formados em nível de pós-graduação; a diminuição da influência de autores norte-americanos e o crescimento de autores europeus, especificamente Gramsci, que propiciou o florescimento de uma literatura crítica no Brasil (MOREIRA, 1990).

Nessa ocasião, os educadores mostravam-se preocupados com os altos índices de analfabetismo, de evasão e de reprovação escolar, os quais caracterizavam a realidade educacional brasileira como excludente. Em suas investigações, esses profissionais concluíram que o problema não dizia respeito somente às possibilidades de acesso à escola, mas também à qualidade da educação escolar, uma vez que apenas uma classe social encontrava-se expropriada desse direito. Desse modo, as investigações indicavam que parte da responsabilidade dessa marginalização recaía sobre o processo de socialização de conhecimentos e, portanto, sobre o currículo escolar (SILVA, 1990).

No intuito de contribuir para a superação da desigualdade social e educacional, foram criadas propostas educacionais centradas explicitamente em questões curriculares, tais como a Pedagogia Libertadora (PL) e a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

A Pedagogia Histórico-Crítica concebe o currículo implicado nas relações sociais mais amplas, considerando-o um dos instrumentos centrais no processo de construção da democracia. O currículo desempenha, assim, o papel de mediador da prática educacional e social, atuando como uma ferramenta política e cultural necessária à superação das condições de exploração e marginalização da classe trabalhadora (SAVIANI, 2005).

Saviani (2003) expressa que o currículo se constitui majoritariamente pelos elementos clássicos, os conhecimentos e conteúdos produzidos socialmente, e levanta críticas à visão difusa desse elemento na atualidade, visto que muitos consideram currículo tudo o que acontece na prática escolar.

O educador analisa algumas objeções e dicotomias²⁶ direcionadas a sua proposta educacional sobre os equívocos ou falsificações levantados sobre ela. Destacaremos dois deles, que a nosso ver ainda não se encontram de todo clarificados entre os profissionais da educação. Um deles refere-se à relação entre forma e conteúdo, acusando-se que a PHC prioriza o conteúdo e secundariza o método. Entretanto, o método para Saviani é conteúdo, e que a palavra pedagogia trás embutido em sua etimologia um método *a introdução da criança na cultura*, expõe que o processo de seleção, organização e socialização do conhecimento

²⁶ Objeções e dicotomias apresentadas por “conservadores da direita e ultras da esquerda” e analisadas por Saviani como falsas em relação a sua Proposta Educacional: forma e conteúdos; socialização *versus* produção de saber; saber *versus* consciência; saber acabado *versus* saber em processo; saber erudito *versus* saber popular ou ponto de partida *versus* ponto de chegada (2003, p. 74-80).

implica um método: “[...] a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos” (p. 75).

Um outro equívoco refere-se à *socialização versus produção de saber*. O conhecimento é uma produção social, portanto histórica. No entanto, explica Saviani, quem mais vem se apoderando desse meio de produção é a classe dominante, pois, no modo de produção capitalista, os meios de produção tendem a ser propriedades privadas do capitalista, não do trabalhador. É por essa ótica que o socialismo luta pela socialização dos meios de produção, e é com base nisso que Saviani enfatiza a tarefa central da escola, a socialização do conhecimento, pois: “[...] em Adam Smith, já aparecia claramente a indicação de que os trabalhadores deviam ser educados, porém em doses homeopáticas. Deviam receber apenas o mínimo necessário de instrução para serem produtivos, para fazerem crescer o capital” (p. 76).

A produção do conhecimento ocorre no interior das relações sociais, sendo comum a toda a sociedade. A escola integra essa totalidade e contribui com sua prática para produzi-lo. Já a elaboração ou sistematização do saber implica primeiramente o acesso, a assimilação e o domínio desse saber.

Com Saviani, entendemos que a função primeira da escola incide na socialização e produção de saberes, elementos importantes na humanização dos indivíduos. Porém, discordamos que as outras tendências, particularmente à “escola nova”, seja ingênua e produto único da elite dominante. Aqui, Soares (2000) explicita que a escola nova é resultado dos confrontos em lutas de “guerra de posições” entre as diferentes classes sociais e grupos.

Saviani, em relação à aceitação, à hegemonia da “escola nova” no meio docente, propõe com a PHC reverter esse quadro: “O meu objetivo era reverter a tendência dominante” (p. 59). Indagamos, será essa a saída para a transformação? Comentando sobre a crença de as pedagogias tradicional e nova modificarem a sociedade através da educação, opina: “[...] caem na armadilha da ‘inversão idealista’ já que, de elemento determinado pela estrutura social, a educação é convertida em elemento determinante, reduzindo-se o elemento determinante à condição de determinado. A relação entre educação e estrutura social é, portanto, representada de modo inverso” (p. 63-64).

Essa representação “a educação como determinada”, não é uma forma de se manter e realçar ainda mais a lógica da submissão da educação aos ditames da sociedade mais ampla? Não é uma maneira de se aceitar a hierarquização do poder, a separação entre estrutura e superestrutura, a imposição do Estado-governo sobre a sociedade civil? Conforme Gramsci

(2004b), a educação não é só determinada e nem é só determinante, sendo as duas coisas ao mesmo tempo. Portanto, a determinação, o condicionamento se processa entre a estrutura social e a educação e vice-versa.

Soares (2000, p. 455, grifo da autora) analisa a proposta de Saviani, destacando que ele, ao voltar-se à escola tradicional:

[...] não permite o entendimento do projeto pedagógico escolanovista como expressão política e ideológica surgida no Estado ampliado. Enfim não nos possibilita compreender que a escola nova é uma proposta que traduz os interesses dos grupos dominantes na **sua relação** com os grupos subalternos, organizados e atuantes na sociedade civil, o que implica concessões ao movimento popular. Assim, Saviani deixa de perceber elementos progressistas [“racionalis”] da “escola nova” e a concebe como uma proposta eminentemente antidemocrática.

Talvez, essa desautorização para que o projeto da “escola nova” seja também o projeto do povo associa-se a sua visão de Estado. Sua ênfase recai mais na distinção entre sociedade política e sociedade civil, esta última voltada a convencer e a primeira, a vencer, por ser mais potente no uso da força, concedendo pouco espaço de autonomia para aquela outra, mais sujeita a se subordinar. Embora a proposta educacional e curricular de Saviani esteja centrada nas orientações de Gramsci, ambas se diferem quanto ao peso dado às esferas do Estado. Aquele primeiro parece atribuir maior força a sociedade política, e, este último, a sociedade civil, pela sua capacidade de convencimento, necessitando nos dias atuais ser mais bem politizada.

Gramsci acredita que no “Estado ampliado” as condições para uma mudança efetiva estão postas. Uma mudança demorada, dependente de um processo contínuo de lutas em prol da criação de uma nova cultura, nivelada por um só horizonte político. Saviani (2005, p. 86) parece duvidar: “Com efeito, acreditar que estão dadas, nesta sociedade, as condições para o exercício pleno da prática educativa é assumir uma atitude idealista. Entretanto, em relação às condições da prática política tal atitude resulta realista.” Suas colocações traduzem uma compreensão da educação até então desenvolvida como uma política idealista.

“A pedagogia revolucionária situa-se além das pedagogias tradicional e da escola nova. Supera-as, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O **cerne** dessa novidade radical consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições vigentes” (SAVIANI, 2005, p. 66, grifo nosso).

Deduzimos daí que, em face das questões atuais, é buscar o equilíbrio, se colocar no meio, não sendo nem tão autônoma nem tão dependente. O cerne da proposta da “escola unitária” é a unificação entre teoria e prática, entre instrução e educação; é a igualdade nas relações sociais, entre professor e aluno, entre o intelectual e o povo.

Saviani no geral evidencia que as outras orientações são ingênuas, não têm consciência dos condicionamentos nem de suas determinações. Pode dizer isto aos seus idealizadores, aos intelectuais da elite que vem buscando superar a consciência econômica corporativista no sentido de tentativa de universalizar seus interesses e necessidades? E a Paulo Freire com sua proposta de educação popular voltada a instrumentalizar e a conscientizar o povo em direção a uma vivência digna em todos os aspectos?

Em sua terceira tese²⁷ o estudioso julga que: “[...] quando menos se falou em democracia no interior da escola, mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática; e quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos ela foi democrática” (SAVIANI, 2005, p. 60).

Gramsci considera a escola tradicional superada, oligárquica, pela sua restrição a uma classe social; e desarticulada da vida e do mundo da produção, por isso longe de ser democrática. Avalia como positiva a lógica racional “desinteressada” presente na forma de conceber e trabalhar os conhecimentos e processar a prática pedagógica. Ressalta o método dogmático, porém somente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período propício à concretização de uma disciplina intelectual e moral que sirva de base para a posterior autonomia intelectual.

Em síntese, a proposta educacional de Saviani no geral difere-se da proposta da “escola unitária” de Gramsci. Entendemos que Saviani tem uma interpretação diferenciada de Gramsci, tanto em relação à escola humanista (tradicional) quanto à escola nova (ou ativa). Gramsci ao construir sua proposta parte da escola ativa ou nova, enquanto que Saviani a rejeita. Gramsci entende que a escola nova é apresentada em um contexto de “Estado ampliado” e de “guerra de posições” e Saviani não. Ele ao construir sua proposta demonstra querer voltá-la para a escola tradicional, que Gramsci considera superada.

Entendemos que os impasses em torno da Pedagogia Histórico-Crítica não a invalidam, pois ela enfoca a especificidade da escola, sua razão de ser: a socialização dos

²⁷ Teses da Proposta Educacional da PHC (SAVIANI, 2005 p. 59-60): “**Primeira tese (filosófico-histórica)** - Do caráter revolucionário da pedagogia da essência (pedagogia tradicional) e do caráter reacionário da pedagogia da existência (pedagogia nova). **Segunda tese (pedagógico-metodológica)** - Do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos”. A Terceira tese referida é especificamente política. (Grifos do autor).

conhecimentos teórico-práticos historicamente construídos pela humanidade, a serem reconstruídos de forma crítica e atualizada, motivo pelos quais acreditamos que ela continua fundamental, pois pouco valor se confere em nossos dias à formação intelectual e crítica dos indivíduos.

A Pedagogia Libertadora, com ênfase nas experiências de luta da classe trabalhadora, é pouco visualizada no âmbito escolar como um projeto de base das ações que ali se desencadeiam. Nas últimas décadas, essa pedagogia também vem servindo de inspiração ao fomento de práticas educacionais com foco em conhecimentos pouco evidenciados nos currículos escolares ao longo da história da educação brasileira, como, por exemplo, currículo multicultural, currículo pós-colonial e currículo pós-moderno (SILVA, 1999).

Ênfases que, no currículo escolar, vem requerendo: “[...] não só a presença de novos atores, grupos étnicos, geracionais, de gênero e aqueles com diferentes potencialidades, mas também a inclusão de seus conhecimentos e saberes” (VIEIRA & OLIVEIRA, 2006, p. 6).

É essa uma tendência de nossos dias que apresenta ao mesmo tempo progressos e preocupações quando algumas versões pós-modernas alimentam a impotência em relação ao futuro e a negação da dimensão histórica, da utopia crítica, favorecendo a manutenção da lógica do mercado presente no projeto societário vigente.

Nesse contexto de “Estado ampliado” e de “guerra de posições”, a concepção de currículo em ação como política da escola coloca-se como uma faca de dois gumes, podendo concorrer tanto para a manutenção do que está posto quanto para uma política de emancipação crítica. Nossa intenção é investir nesta última.

2.4 CURRÍCULO EM AÇÃO COMO POLÍTICA DA ESCOLA

Geraldi (1994), Domingues (1988), Young (2000), Goodson (1995), Maclaren (1997), Apple (1982), entre outros, trazem contribuições à construção do conceito currículo em ação. No entanto, com exceção de Geraldi, os demais estudiosos não fazem uso do termo, mas dão visibilidade e centralidade a esse tipo de currículo em suas pesquisas, cada qual com sua singularidade.

O termo “currículo em ação” tem origem nos trabalhos de pesquisa de Corinta Maria G. Geraldi (1994), que por doze anos assumiu juntamente com os estudantes do curso de Pedagogia da Universidade de Campinas (UNICAMP) o trabalho escolar como objeto de estudo.

Conforme Geraldi, em suas primeiras investigações ela não abordou o termo currículo, pois era contrária à política que concebia tal elemento numa perspectiva tecnicista. E em 1983, ao realizar um estudo empírico com alunos em âmbito escolar, utilizou a terminologia currículo em ação²⁸ para explicar o que pesquisavam.

Posteriormente, revendo as anotações registradas por ocasião da pesquisa, constatou que o significado de currículo se fazia presente e era construído coletivamente pelo grupo para configurar tudo aquilo que ocorrera de fato no desenvolvimento das aulas. Desse modo, buscou examinar melhor o: “[...] material empírico, das idas e vindas, das leituras feitas para melhor compreendê-lo, registrando novas informações e análises, e complexificando o processo de apreensão da escola/aula [...]” (p. 116-117), resultando conforme a pesquisadora em um conceito que se mostra promissor: “currículo em ação.”

Geraldi define “currículo em ação” como: “[...] o conjunto de aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da aula e da escola, mas sob a responsabilidade desta ao longo da trajetória escolar” (p.170).

Ao entendê-lo como tal e mesmo que explicita sua complexidade na tessitura do “mosaico” que o constitui, a imbricação do currículo com os elementos/indicadores - conteúdo/forma, livro didático, ritual da escola e representações dos professores -, ao centrá-lo no educando e na sala de aula, parece restringi-lo, pois deixa implícito que as aprendizagens dos demais atores da escola não se constituem em currículo em ação.

A estudiosa questiona o caráter instrumental das políticas curriculares alicerçadas na tendência técnica linear que condiciona o currículo em ação, resultando em tédio, em repetições, no massacre dos educandos do Ensino Fundamental. E isso, por sua vez, ocorre via autoritarismo, mas não da escola, do professor, e sim do livro didático, que com suas orientações teórico-metodológicas comanda os objetivos a serem alcançados e adota o professor em vez de este o adotar. Uma realidade sintomática na qual o protagonismo desse profissional na condução de seu trabalho em sala de aula e a dinamicidade dos demais atores ficam sufocados por orientações curriculares com pouca relevância, visto que os professores parecem compactuar com tal política na medida em que não se opõem, mas se conformam a ela.

Apple (1982), ao explicar sobre esse currículo, denomina-o de “currículo em uso”, comenta sua política, mostra que as experiências práticas das escolas, das salas de aulas não se dão de forma isoladas, integram-se à complexa totalidade das práticas sociais. Ressalta a

²⁸ Conforme Geraldi (1994) Goodlad (apud MISSIK et al., 1980) faz referência a esse conceito, denominando-o currículo operacional.

importância de se verificar a que interesses elas atendem e para quem elas funcionam. Ao examinar a prática da Educação Infantil em uma escola nos Estados Unidos, o autor evidencia que o controle é freqüente e se volta à adaptação da criança às normas do mundo do mercado.

Em uma perspectiva semelhante, Domingues (1988, p. 178-79) se apropria da classificação de currículo elaborada por James B. Macdonald (1975) e inspirada na teoria dos interesses científicos, de Jürgen Habermas (1980). Sua pesquisa se desenvolve na segunda metade da década de oitenta, em uma escola pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Goiânia-GO, tendo como foco o cotidiano escolar. O autor discute a prática da escola como uma dimensão privilegiada e necessária à “reconceptualização de currículo”. Ele parte de uma acepção ampla de currículo escolar, entendendo-o como um espaço/tempo em que “confluem/conflitam interesses do Estado e das camadas populares”. Sugere a necessidade de esse componente educativo ser “(re)vitalizado” por uma política pensada e assumida conscientemente também pela escola.

Domingues constata o *aligeiramento do currículo* para a população pobre, mediante falsificações relativas à quantidade, à qualidade do conhecimento e do tempo escolar, levando-o a levantar algumas constatações. Uma delas é o clientelismo dos órgãos contratantes na seleção de pessoal. A outra é a postura omissa da equipe técnica da escola, que se preocupa com o aparente cumprimento de normas e regulamentos, centrando sua atenção nas questões burocráticas, subestimando e tornando-se indiferente em relação ao trabalho dos educadores e educandos. Há ainda uma outra, que se refere à incompetência dos professores, escondida no autoritarismo e na disciplina imposta em sala de aula, silenciando os educandos.

Sua pesquisa demonstra uma política curricular oficial impositiva e incentivadora da hierarquização, da fragmentação e do autoritarismo. Política que, de alguma forma, pressiona os profissionais a buscarem na prática meios ilícitos, uma política interna de burlamento das normas, como forma de mostrar aos “propositores” a insatisfação pela liberdade tolhida no direcionamento de seu próprio trabalho. No entanto, ao transgredi-la, os professores reproduzem-na, agindo de forma hierarquizada e autoritária com os educandos.

Trata-se de uma cultura centrada em um Estado-governo autoritário, que não se preocupa com uma formação crítica dos professores e impede que estes tomem decisões mais incisivas no interior da escola. A ênfase no poder de um Estado evidenciado pelos agentes e profissionais por meio de ações e posturas impositivas e superiores e ainda com centralidade em um trabalho fragmentado, afeta as formas de organizar e compreender o campo da educação e, também, do currículo escolar.

Young (2000), em um dos artigos que compõem sua obra *O currículo do futuro*, comenta que um dos entraves nas reformas curriculares e que a nosso ver tem causado certa apatia nos professores é o fato de o conformismo se ligar a uma política educacional de base dicotômica.

Conforme o autor, o currículo escolar tem se caracterizado por duas concepções desarticuladas, “o currículo como fato” e “o currículo como prática”. A epistemologia subjacente a essas concepções diferencia-se assim: na primeira, o conhecimento apresenta-se externamente, como uma coisa, já que oculta a confluência de políticas que condicionam a construção das outras de cunho educacional e curricular.

Em seu trabalho investigativo sobre o currículo de algumas escolas no Reino Unido, constata que o “currículo como fato” resulta, em sua grande maioria, de políticas relacionadas a conhecimentos, normas, diretrizes, objetivos que são pensados, elaborados distantes da prática escolar, induzindo a escola de diversas formas a implementá-las.

Comenta que essa política, como produto externo implantado muitas vezes à revelia da ação dos professores, educandos e demais envolvidos com o contexto escolar, tem provocado a divisão e a hierarquização entre agentes, saberes e relações pedagógicas e o entendimento do ensino como transmissão de conhecimentos. Desse modo, esse conjunto de procedimentos: “[...] confirma para os professores tanto a irrelevância da teoria para a mudança da prática das escolas quanto o seu papel passivo nessas mudanças” (p. 48). Assim, a política que destaca a teoria do “currículo como fato” não tem habilitado o professor para desencadear mudanças, nem lhe tem possibilitado condições para entender a própria prática.

Nesse binário curricular contrastante, o “currículo como prática”, mesmo dando a impressão de valorizar a política da ação da escola e de seus agentes como sujeitos ativos, já que aguça a criatividade dos professores para a invenção de tarefas e atividades de seleção/organização de conhecimentos práticos, de identificação das capacidades dos educandos, de avaliações, tal política constitui-se na inversão dos pressupostos daquela que configura o “currículo como fato”, pois sua ênfase recai nos conhecimentos e valores produzidos via ação colaborativa estabelecida, de forma autônoma, entre os agentes da escola, como se seu trabalho não fizesse parte de um todo mais abrangente. Apresenta-se, pois, igualmente enganosa, porque concede aos professores o poder, a autonomia que eles não têm, considerando-se que ignoram os nexos dessa política com outros contextos.

Entendemos que essas compreensões fragmentadas sobre currículo mostram-se ineficazes à construção de uma escola democrática, uma vez que, na primeira, impõe-se, nega-se o papel do professor na criação de projetos e elaboração do currículo, delimitando sua

função à ação de implementador. Na segunda, induz-se o professor a buscar saídas na prática, o qual, ao fazê-lo, incorre no erro da inversão, pois age de forma isolada, sem levar em conta a experiência histórica da teorização e ignorando as definições pré-ativas mais amplas. Assim, ambas contribuem para a permanência de uma política centrada na divisão entre teoria e prática e que, embasada por uma falsa visão, que não fortalece o professor como produtor e condutor de sua prática.

Goodson (1995), tomando como referência a abordagem histórica, diferencia essas duas dimensões e as denomina de currículo pré-ativo e currículo ativo ou interativo. O primeiro constitui-se no currículo formal, o documento contextualizado, negociado e sistematizado que explicita as intenções concretizadas na fase prática. Ressaltamos que essa distinção de fases ou partes do currículo só faz sentido enquanto estratégia didática, pois na prática elas interagem e se complementam. Assim, as duas dimensões não se contrapõem, pelo contrário, uma não existe sem a outra, a síntese das duas formando o currículo escolar.

Para o autor, o currículo é a chave para o entendimento do processo de escolarização, evidenciando a necessidade de recuperação das forças antagônicas que precederam e que estiveram presentes no processo prático de construção/reconstrução de currículos pré-ativos. O estudioso, mesmo com seu foco de atenção voltado para projetos de currículo, não anula as práticas, entendendo que o resgate da história da construção formal desse elemento no âmbito escolar é essencial por servir de parâmetro na projeção e efetivação do currículo em ação.

Entendemos que a separação das dimensões do currículo ou a subordinação de uma à outra se articula a uma política cultural que precisa ser revista e redirecionada, a partir de uma perspectiva crítica que conceba de forma indissociável as dimensões do currículo e as dimensões do trabalho.

Macedo (2006), realizando uma pesquisa nos Programas de Pós-graduação, entre os anos de 1996 a 2002, evidencia um sentido bipartido de currículo. Defende que a distinção entre currículo formal e currículo prático: “[...] seja um recorte de pesquisa ou mesmo estratégica didática para compreender a multiplicidade envolvida no currículo.” Apesar disso, argumenta a necessidade de se rever a forma como é exposta essa distinção, visto que ela pode acentuar a hierarquização de poder: “[...] seja de cima para baixo seja de baixo para cima – que dificulta a possibilidade de pensar o currículo para além da prescrição” (p. 99).

Essa forma de se conceber o currículo ora como uma ação prescritiva ora como uma ação prática vincula-se à visão do Estado que no processo histórico estabelece prioridades: em alguns momentos destaca a sociedade política em detrimento da sociedade civil e em outros parece priorizar a sociedade civil desmerecendo a sociedade política.

Essa liberdade de ação em termos teórico-práticos resulta de um “Estado ampliado” que vem possibilitando o avanço da democratização do Estado mediante lutas embasadas em interesses divergentes da sociedade atual. Ou seja, contradições que são ocultas por mecanismos diversos, dentre os quais a cultura burocratizada que impede confrontos ativos de intelectuais, particularmente da esquerda, seja na sociedade seja no interior da escola.

Tais confrontos devem ser travados conforme Arroyo (1999), não apenas no âmbito das políticas mais gerais, mas também no campo educacional, pois ainda persiste a idéia de que os sistemas educacionais e as instituições formadoras reservam para si as funções de pensar e direcionar o currículo, cabendo aos profissionais envolvidos com a escola apenas executá-lo. Essa situação a nosso ver vem exigindo desses agentes um jogo político que lhes permita conquistar espaço para pensar, direcionar a política de sua escola, na qual o currículo se constitua na ferramenta central de seu trabalho.

É essa uma conquista tensa, porque o currículo em ação integra não só a teoria e a prática, mas também sujeitos plurais, com visões, culturas e práticas diferenciadas, diversidade na qual nem sempre é fácil se conseguir a unanimidade de horizontes, porquanto a política que vem se mantendo historicamente tem reservado pouco tempo para discussões e reflexões críticas dos profissionais que atuam diretamente na realidade dos currículos em ação das escolas. Ademais, não lhes tem propiciado o discernimento e o entendimento da complexidade dessa instituição, de modo que, conseqüentemente, não sabem ao certo a favor de quem e do que, isto é, contra quem e contra o que as escolas e seus currículos funcionam ou deveriam funcionar teórica e operacionalmente (APPLE, 1982).

O currículo em ação como política da escola é uma concepção que surge no seio deste estudo pelo fato de os profissionais da escola Liberdade, na qual desenvolvemos a pesquisa, sinalizarem com sua prática que é possível a construção de uma nova cultura no âmbito da educação escolar, que supere a divisão e o distanciamento entre professores e profissionais de apoio, entre profissionais e educandos e a população em seu entorno. Profissionais que em geral se recusam a ser sujeitos passivos e conformados, assumindo a função de protagonistas na viabilização de um poder compartilhado, enfim, de uma política própria da escola e traçada dentro das condições e dos limites postos na realidade vivenciada.

Adotamos a concepção de currículo em ação como política da escola por ele possibilitar o empoderamento dessa instituição e de seus profissionais ao assumirem a produção e o desenvolvimento de determinado projeto, cultura ou tipo de cidadão. Uma nova estrutura política da escola que autoriza os envolvidos a serem eles próprios os agentes que pensam, direcionam e implementam a vida escolar.

A política existe com o ser humano, porém os termos “poder” e “autoridade” segundo Ribeiro (1945) e Maar (1997) são criações dos gregos e romanos. Para esses povos, ela constituía o “cimento”, “o bem supremo”, “a luz” na vida dos cidadãos. A restrição aos cidadãos, designados Estado, talvez tenha contribuído para o senso comum da sociedade ligar o termo política às atividades do Estado-governo.

Gramsci (1966), ao ampliar o conceito de Estado, amplia também o conceito de política, aponta a presença desta no cotidiano das pessoas, dos movimentos e das instituições, que podem usar seu poder no desencadeamento de mudanças em favor da vida. Ele entende a política em duas acepções: a “ampla” e a “restrita”. A primeira identifica-se, conforme Coutinho (2003), com a prática da liberdade em âmbito geral, envolvendo a totalidade das relações objetivas e subjetivas que possibilitam a *catarse*, ou melhor, a passagem de uma prática corporativa centrada em interesses meramente econômicos para uma prática ético-política, ou seja, uma prática na qual a pessoa sai de sua redoma individualista para se associar a uma ação solidária com a sociedade, com o mundo. Mudança que não acontece espontaneamente, exigindo uma formação crítica sustentada nas articulações e lutas nessa direção.

A segunda noção, política “restrita”, refere-se à política relacionada às questões parciais e cotidianas da sociedade mais ampla, envolvendo o conjunto de práticas resultantes das relações de poder entre grupos e classes sociais e visivelmente presentes nas relações entre governantes e governados (GRAMSCI, CC 3, apud COUTINHO, 2003, p. 74). E isso se dá até que se constitua a “sociedade regulada”, na qual ocorre a superação, não mais havendo governados, somente governantes. Nessa perspectiva: “[...] todas as esferas do ser social são atravessadas pela política, ou seja, que todas contêm a política como elemento real ou potencial ineliminável” (p. 70).

Quanto às dimensões política e educativa, enquanto elementos reais da e na escola, temos que a dimensão política:

[...] consiste em que, dirigindo-se aos não antagônicos a educação os fortalece [ou enfraquece] por referência aos antagônicos e desse modo potencializa [ou despotencializa] a sua prática política. E a dimensão educativa da política consiste em que, tendo como alvo os antagônicos, a prática política se fortalece [ou enfraquece] na mediada em que, pela sua capacidade de luta, ela convence os não antagônicos de sua validade [ou não-validade] levando-os a se engajarem [ou não] na mesma luta (SAVIANI, 2005, p. 84).

Saviani (2005) aponta que a educação escolar realiza sua dimensão política quando ela

propicia aos seus não antagônicos, ou seja, aos educandos, os meios culturais que os potencializam na luta contra os antagônicos, isto é, contra aqueles que tentam promover uma educação a “conta-gotas”, necessária a sua sobrevivência e à perpetuação do modo de produção capitalista, desinteressando-se pelo desenvolvimento integral dos educandos, particularmente no que diz respeito a uma formação intelectual sólida e crítica. Já a dimensão educativa da política da escola supõe alianças entre os “não antagônicos” no sentido de avançar na constituição de um processo democrático rumo a uma nova prática social.

Ressaltamos a complexidade da concepção de currículo em ação, na qual teoria e prática se integram se completam, constituindo-se em uma política ampla da escola, que se direciona e se concretiza na medida em que seus profissionais se tornam conscientes e comprometidos e atuam realmente na elevação cultural dos envolvidos, utilizando-se de mecanismos explícitos e implícitos que viabilizem pela ação a união entre trabalho intelectual e manual, pois: “[devemos] entender por **política a que se realiza**, e não apenas as diversas e repetidas tentativas de realização [...]” (GRAMSCI, 2004a, p. 312, grifo nosso).

Geraldi (1994) opina que se devem evitar as dicotomizações e por isso prefere não refletir sobre o currículo oculto, que geralmente se atém a visões e saberes explícita e implicitamente contraditórios. No entanto, os conhecimentos e os valores implícitos têm tido impacto significativo em nossa formação como seres sociais, profissionais e culturais. A autora deixa também de examinar as intenções do currículo formal, dos planos, do projeto político pedagógico da escola pesquisada, atendo-se unicamente ao que ocorre de fato na sala de aula, como expõe:

Parece que se deve ao uso da noção/conceito que construímos no trabalho: currículo em ação. Ao trabalhar a partir de descrições sobre o que efetivamente ocorre na escola/aula, as questões da intenção, da prescrição, da presença de diretrizes curriculares estatais ou planos de ensino, não estão focalizadas. Interessa-nos analisar o que foi efetivado na situação típica, buscando descrever seus momentos, compreender suas tramas, analisar suas relações [imediatas e mediatas, em nível micro e macro], sem dicotomizar conteúdo/forma, intenção/ato (p. 129).

Por um lado, esse procedimento descrito pela criadora da terminologia “currículo em ação” mostra-se significativo, já que nesse currículo, estejamos cientes ou não, há certa dialética entre filosofia e história, estabelecendo a interação entre intenção e ato. Por outro lado, ao deixar de relacionar o currículo prático com o currículo formal da escola, não oculta, em face das contradições, os *insights* que podem apontar contradições à escola e a seus profissionais?

A omissão em estabelecer o relacionamento entre as dimensões do currículo no trabalho da escola pode resultar em dificuldades para os professores perceberem e avaliarem as ações da instituição de ensino e, conseqüentemente, suas próprias ações como sendo uma política própria, construída e assumida por eles. Pensamos que a explicitação do projeto da escola concorre para o discernimento e a tomada de consciência por parte dos professores no sentido de serem eles responsáveis também pelas metas traçadas, buscando a conciliação entre o que se quer e o que se faz realmente. A concretização dessa coerência coloca-se como aspecto educativo da política escolar.

Maclaren (1997) focaliza a vida nas escolas a partir de sua experiência de quatro anos e meio em uma escola primária de periferia no Canadá, em área de tensão, de violência, freqüentada por educandos de etnias diferentes, com baixa auto-estima, derrotados e desmoralizados pela vida, encontrando na escola seres humanos que lhes proporcionam saberes e um pouco de alento.

O autor busca potencializar a instituição escolar, sugerindo o entendimento do currículo em ação como uma forma de política cultural, na qual professores e direção, ao se integrarem à escola, comprometem-se politicamente a torná-la um ambiente cultural humano e formativo, a partir de um comprometimento com a justiça social embasada na teoria crítica.

O autor percebe que o sistema escolar e, de modo particular, a escola e seus currículos vêm mantendo historicamente o *status quo* através das desigualdades viabilizadas pelo acesso desproporcional à riqueza na sociedade. Todavia, acredita que a escola pública tem a obrigação política de fazer com que as pessoas que dela participam sintam-se seres humanos de valor.

Ao concebermos o currículo em ação como política da escola, priorizamos a dimensão política por entender que ela que possibilita a criação e o desenvolvimento de determinada cultura, de determinado tipo de poder no interior da escola. Portanto, entendemos que a cultura e o poder são partes da política.

A experiência de Maclaren exemplifica uma escola que tenta se reger por uma política própria, oposta às orientações neoliberais. Nela, desenvolve-se um currículo preocupado concretamente com a humanização dos envolvidos e sintonizado com os interesses de uma população majoritária expropriada historicamente dos direitos básicos a uma vida digna e justa, inclusive do direito de buscar a sua elevação cultural, de dominar os conhecimentos construídos socialmente e que são dominados pela classe dominante. Enfim, um currículo em ação que procura dar a cada membro dessa população oprimida as armas para melhorarem de vida, preparando-os para a luta, para que seja considerada cidadã de fato e não apenas de

oportunidade.

A escola como uma instituição social possui certa liberdade, certa autonomia na organização e direcionamento de seu currículo. Isso significa que, conscientemente ou não, ela tem e realiza uma política que pode ou não estar ajustada à política do Governo, às políticas das Secretarias de Educação, a um projeto político de determinada classe, movimentos ou grupos sociais.

O currículo em ação como política da escola extrapola a sala de aula, abrangendo a escola como um todo. Reconhece que em todas as atividades propostas em seu meio são produzidos conhecimentos que constituem e emitem um determinado tipo de poder, que se estende, de forma mais geral, à estruturação e à gestão escolar, bem como às atividades de seleção, de organização e de socialização de saberes, valores, crenças, significados que perpassam as opções, as ações, as relações sociais na e da escola, configurando-se em uma política que pode estar voltada ao projeto de manutenção social ou ao projeto de transformação social.

Esse conjunto de proposições, de conhecimentos, de formas e de organizações que integram a política da escola e que de alguma forma unem teoria e prática, intenção e ato, nem sempre evidencia de forma explícita a dialética existente no condicionamento mútuo entre os currículos específicos, processados pelos professores em suas respectivas áreas de conhecimento por ocasião do processo de ensino-aprendizagem que desenvolvem em cada sala de aula, e o currículo mais amplo, desenvolvido na maneira de estruturar, organizar e gerir a escola.

A complexidade desse currículo expressa-se e processa-se a partir de uma multiplicidade de ações, de uma pluralidade de conhecimentos, de visões, de teorias, de culturas, de ritos, de linguagens, de relacionamentos, de práticas e de procedimentos que aparentemente se apresentam desagregados e individualizados. Aparentemente porque, na verdade, se entrecruzam, se confrontam e interagem entre si, reconfigurando um processo - ainda que impreciso - de um todo que marca a identidade da escola na medida em que seus profissionais vão assumindo, no coletivo da unidade escolar, uma política comum no direcionamento e desenvolvimento do currículo.

A construção desse currículo em uma instituição pública supõe, a nosso ver, que os propositores centrais sejam os próprios sujeitos da escola e que eles tenham, além do comprometimento político com a classe social ali envolvida, a competência técnica que viabilize a elevação cultural desse público. Nessa perspectiva, o currículo em ação torna-se um processo, um movimento instituinte que desafia a escola a traduzir na prática seus

propósitos explícitos de formação/atuação voltados ao desenvolvimento de um determinado tipo de cidadão e de sociedade.

Nesse sentido, ao concebermos o currículo em ação como política da escola, não o estamos entendendo desvinculado das políticas internas do campo da educação, do currículo e das políticas sociais, culturais e econômicas mais abrangentes. Estamos, antes, considerando que estas passam pelo crivo dos profissionais que atuam em tal currículo, reelaborando-as de acordo com sua realidade e com sua política, dando-lhes peculiaridade, concorrendo para a constituição de um currículo escolar com um desenho que pode diferenciá-lo de outros currículos.

Compreendemos que focar o currículo em ação como política da escola é um apelo à ampliação da autonomia, ao compromisso dos profissionais envolvidos diretamente com a escola e que pode possibilitar-lhes maior explicitação e compartilhamento de seus sonhos, medos, dúvidas, propiciando o resgate e a valorização das vozes localizadas, como também a reafirmação e a atualização dos valores da democracia crítica, mediante o estabelecimento de novas relações de convivência, novos valores e novas propostas de ação.

Nesse currículo conquistam-se espaços nos quais professores e outros profissionais, educandos e demais membros da comunidade escolar aprendem: “[...] a questionar e apropriar-se seletivamente daqueles aspectos da cultura dominante que vão promovê-los com a base para definir e transformar, em vez de simplesmente servir à grande ordem social.” (MACLAREN 1997, p. 219).

A categoria currículo em ação como política da escola pode possibilitar aos professores o entendimento dos conflitos, das ligações programadas e viabilizadas através dos tempos por uma determinada classe social, os confrontos de culturas, de teorias e, com base nesse entendimento, reorganizar e redirecionar a vida da escola à luz da teoria social crítica na qual: “[...] os professores podem dismantelar e examinar criticamente as tradições educacionais e culturais dominantes” (MACLAREN, 1997, p. 219).

Essas tradições culturais têm excluído os professores das proposições políticas de seu trabalho, deixando que os meios se sobreponham aos fins e que as ações e os fatos se processem como se fossem destituídos de valores subjetivos (GIROUX, 1997).

A concepção de currículo destacada em uma perspectiva crítica contribui para a revisão do direcionamento da escola e incita a necessidade da busca de articulações com os movimentos sociais e com outras instituições que desejam construir uma outra hegemonia, oposta à que vigora atualmente. Cremos que esse objeto de estudo, focado sob esse prisma, confere poderes aos profissionais na luta por uma escola pública que extrapola as teorias de

reprodução, de correspondências e de resistência, as quais têm contribuído não apenas para desvendar as causas da opressão e submissão, mas também para assegurar uma posição desigual e injusta nas relações sociais à classe pobre. A noção de resistência, por exemplo, embora configure uma forma de pressão, exigindo abertura aos interesses dos trabalhadores, caracterizada como uma política que não compactua com os interesses e políticas dominantes, ela também pode atuar a seu serviço.

Apple (1989, p. 111-113) destaca estudos da vida escolar nos quais se evidenciam estudantes pobres que, para obterem algum grau de controle sobre a cadência da vida escolar, resistem ao currículo em ação na sua forma oculta, velada de ensino, pela pontualidade, pelo aseo, pela obediência, bem como em sua forma explícita, o ensino de mensagens sociais e intelectuais. Os estudantes, por exemplo, ignoram os professores que ensinam, entre outras áreas de conhecimento, história, ciências. Eles, tentando ludibriar o sistema com formas criativas que favoreçam gazetear o tempo fora da sala de aula, se opõem às atividades escolares e com essa atitude acabam favorecendo o sistema ao qual são contrários.

Essa ação não se restringe aos estudantes, fazendo-se presente, atualmente, na escola como um todo, no Estado, nos sistemas educacionais, nas instituições formadoras, quando descuidam do investimento na educação, não levam a sério o currículo escolar, desviando sua atenção para outras tarefas e deixando à mercê de algo quase mágico o que diz respeito à socialização do conhecimento, à valorização dos professores, à aquisição das condições básicas e necessárias para estes atuarem com consciência e compromisso no processo de ensino-aprendizagem.

Ao acentuarmos o currículo em ação como uma política da escola, estamos considerando sua ligação com os movimentos instituintes mais abrangentes, visto que: “[...] o esforço molecular não pode ser teoricamente distinto do esforço concentrado e universalizado” (GRAMSCI, 1966, p. 212). Porém, a realidade mostra que esse esforço concentrado vem se processando mais do lado da classe conservadora, já que na perspectiva crítica e transformadora essa luta se apresenta tímida demais para a efetivação de um trabalho unitário e com objetivos comuns, que envolva escolas, movimentos e instituições em uma ação conjunta pela construção de uma sociedade igualitária e justa.

CAPÍTULO III - GESTÃO E CURRÍCULO: CONEXÃO INDISPENSÁVEL À CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA

O capítulo em pauta objetiva analisar criticamente se o currículo em ação da escola Liberdade, ao responder as indagações da pesquisa: esse currículo viabiliza conhecimentos, valores, experiências que capacitem os envolvidos a vivenciar a democracia crítica? Como se processa essa experiência? O que dizem os profissionais da escola Liberdade quando falam sobre suas experiências, suas preocupações, seus desejos e seus sonhos e o que expressam quando atuam? Para responder a essas perguntas, embasamo-nos em algumas categorias expostas no segundo capítulo, tais como: Estado, intelectuais, escola, democracia e currículo em ação.

Para desenvolver este capítulo, recorreremos aos dados coletados por ocasião tanto da pesquisa documental e das observações, quanto das entrevistas, material que, de alguma forma, apresenta avanços, problemas e lacunas no tocante à construção de uma escola democrática e, por extensão, da sociedade.

Entendemos que a escola não é a única instituição responsável pelo processo de democratização de conhecimentos e das relações sociais, porém sem ela a missão de formar cidadãos críticos fica prejudicada. Desse modo, ao assumirmos o currículo em ação da escola Liberdade como objeto de estudo, estamos entendendo-o como uma política da escola implicada na construção da democracia crítica dentro e fora da instituição.

A categoria neutralidade não é considerada nesta investigação, visto que o currículo escolar constitui-se em uma política que inclui interesses diversos, sejam estes de uma pequena parcela da sociedade ou da população majoritária ou mesmo de ambas.

Ao concebermos o currículo em ação como sendo uma política da escola, damos centralidade a essa política, que integra e perpassa as várias práticas desenvolvidas naquele contexto e se associa a relações de poder, de cultura, de ideologia, estabelecendo conhecimentos, valores, concepções, opções que afetam direta e indiretamente o processo de ensino-aprendizagem, a construção de sujeitos e a manutenção/produção de projetos societários.

A respeito disso, Silva (1999, p. 27, 29) ressalta: “[...] o currículo está no centro dos atuais projetos de reforma social e educacional. Aqui se travam lutas decisivas por hegemonia, por predomínio, por definição e pelo domínio do processo de significação.”

O currículo enquanto uma política de luta pela hegemonia constitui-se em um espaço de embates entre os diferentes sujeitos e grupos sociais, que procuram levar seus saberes e experiências para o interior da escola, disso emergindo conflitos de interesses e contradições que contribuem para a construção de novos conhecimentos, de forma que o conjunto de saberes e ações “refletem e ‘antecipam’ a história social” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 26).

Antecipação histórica que ocorreu em outros tempos mediante a contribuição e o impulso da educação escolar, cujo currículo em ação concretizava-se com o procedimento de “autogoverno dos estudantes”, regido pelos princípios do *consentimento voluntário* e da *obediência ativa*, que proporcionaram *insights* aos intelectuais da elite dominante para a construção da escola neoliberal (SOARES, 2000). Nessa perspectiva, em nossos dias outras experiências poderão antecipar na escola e sociedade vigentes outra sociabilidade humana.

3.1 GÊNESE DA ESCOLA LIBERDADE E PROPOSIÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DIFERENCIADA

A origem da escola Liberdade aponta de alguma forma para essa nova dimensão da sociabilidade humana, ao procurar alterar as relações culturais arraigadas entre os diversos segmentos que compõem a unidade escolar.

Sua gênese liga-se a vários movimentos culturais, um dos quais se encontra registrado no Projeto Político Pedagógico (PPP), referindo-se à adesão de Cuiabá à Associação das Cidades Educadoras (AICE), que surgiu em Barcelona no ano de 1990 e hoje se encontra espalhada por centenas de municípios em diversos países do mundo.

A proposição da AICE é o fortalecimento dos gestores municipais para a concretização de um projeto comum direcionado à promoção de políticas públicas que envolvam organismos, instituições em um processo educativo voltado à construção de uma cidadania popular ativa, no que diz respeito à colaboração em prol da melhoria da vida humana. Nesse contexto, são estimulados mecanismos, tais como pesquisas de conhecimento da realidade das cidades educativas, alianças, parcerias, gestão coletiva, democracia participativa, entre outros (CARTA DE DECLARAÇÃO DE BARCELONA, 1990).

Em resposta a adesão da cidade de Cuiabá a AICE conforme PEL, (2004, p.5) foram criadas duas microrregionais na Regional Sul de Cuiabá: a microrregional “Herbert de Souza” (Betinho) e a microrregional “Paulo Freire”. A primeira situada no Pólo III desta Regional,

constituída pelos bairros: Osmar Cabral, São João Del Rey, Jardim Fortaleza, Santa Laura , Jardim Liberdade, Cinturão Colina Verde e Novo Milênio. A segunda, a microrregional “Paulo Freire”, situada também na Regional Sul agregando os bairros: Industriário I e II, Pascoal Ramos, São Sebastião, Nova Esperança I e II. Essas microrregionais conforme PEL passam a ser “uma espécie de célula, que espelha a cidade educadora.”

A proposta das microrregionais nasce da ação pedagógica de dois grupos de profissionais atuantes no Pólo III da regional Sul de Cuiabá, um de professores de Educação Física e outro das coordenadoras pedagógicas. Este último sentiu a necessidade de ampliar a discussão que vinha sendo realizada sobre o significado da ação profissional de cada segmento inserido no contexto das relações educativas das escolas dessa região. Em reunião com os profissionais das diferentes EMEBs dessas localidades, os dois grupos propuseram: “[...] um projeto de atendimento integrado visando tanto à ação no interior dos espaços educativos formais quanto à integração comunitária” (PROJETO EDUCATIVO LUDICIDADANIA, 2004, p. 5-6).

A proposta despertou nos colegas a necessidade de ampliarem o debate sobre o significado educativo das relações e ações de cada segmento da escola, como também os despertou para a busca de mais conhecimentos acerca da realidade na qual viviam os educandos. Decidiram em assembléia, então, realizar um diagnóstico envolvendo os profissionais e outros membros das comunidades para tal ação. Formularam três questões: “[...] quem somos nós? (professores, funcionários e membros do CEC) Quem são nossos alunos? Quem é nossa comunidade?” (PROJETO EDUCATIVO LUDICIDADANIA, 2004, p. 6).

A pesquisa além de demonstrar o desconhecimento dos profissionais da realidade dos educandos que integram as EMEBs da Regional Sul de Cuiabá, bem como os sonhos e desejos da população dessa Regional, apontou também a necessidade de uma nova escola.

Outro movimento refere-se à “gestão democrática”, que foi encaminhado pela mobilização dos educadores brasileiros e repercutiu em Mato Grosso, tendo sido implementada pioneiramente na cidade de Cuiabá. Trata-se de um modelo de gestão em certo sentido distinto daquele preconizado pela AICE, uma vez que se pauta em uma perspectiva crítica centrada em uma concepção de governo, de cultura e de sociedade e em sua luta vislumbra mais do que estratégias paliativas de melhoria da sociedade, buscando compreendê-la, superá-la, transformando-a em outra.

A implantação da “gestão democrática” nas unidades escolares de Cuiabá é uma iniciativa das bases populares, que nos anos da década de 80 visava construir uma nova forma

de governo nas escolas públicas. Essa proposição centra-se na eleição direta para diretores e na constituição de conselhos, instaurando uma forma mais democrática de gestão. Tal mecanismo impulsiona a participação de uma coletividade maior nas tomadas de decisão sobre o direcionamento da vida escolar, tendo como horizonte a superação das relações autoritárias nesse âmbito educativo e, por extensão, na sociedade (TORRES, 2006).

Ligado a este movimento desencadeou-se na década de 90 em Mato Grosso, o desenvolvimento do trabalho conjunto entre governo e instituições da sociedade civil, liderada pelo IE/UFMT juntamente com as Secretarias de Educação da rede pública e o SINTEP, que assumiram um posicionamento comum no direcionamento político da Educação Básica, particularmente no que diz respeito aos anos iniciais do Ensino Fundamental e na formação e profissionalização de professores dos municípios da Baixada cuiabana e na maior parte dos municípios do interior do Estado, tendo-se em vista o fortalecimento do processo educativo nessa etapa (VIEIRA, 2001).

Ações que eram debatidas pelos profissionais da educação. Em uma de suas discussões em relação à reformulação da Lei de Gestão Democrática²⁹ nº 4.120, de dezembro de 2001, que prevê a rediscussão de todo o processo de gestão praticada na rede pública de educação, embora as Leis Superiores possibilitem a criação de propostas alternativas de organizações administrativas e pedagógicas. Contudo, o processo de sistematização e aprovação da referida Lei resultou: “[...] em um documento que, na visão de muitos profissionais da educação, não apresenta avanços significativos, ficando reafirmado o corporativismo profissional em detrimento do pensar na educação como um real direito de todos” (PROJETO EDUCATIVO LUDICIDADANIA, 2004, p. 7).

A partir dessas reflexões e referências, levando em conta a necessidade de se criar mais uma escola no Pólo III, uma vez que, nesse momento, 298 educandos dos bairros Jardim Liberdade e Cinturão Colina Verde, na faixa etária de seis a doze anos de idade, eram atendidos em salas anexas das EMEBs Osmar Cabral e Maximiano Arcanjo da Cruz. Um pequeno grupo de profissionais com o apoio da Secretaria Municipal de Educação³⁰ elaborou as idéias centrais de uma escola alternativa.

²⁹ Lei de Gestão Democrática da Rede Pública Municipal de Ensino de Cuiabá, implantada sob o nº 3.120 em 1993 e reformulada em 2001

³⁰ Nessa época Carlos Alberto Reyes Maldonado, fundador da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), Coordenador Regional da Unesco em Mato Grosso, atuava como Secretário Municipal de Educação em Cuiabá por um período de quatro anos (2000 a 2004). Ele incentivou a criação de escolas com modelos próprios de estruturação que possibilitassem inovação educativa. A EMEB Liberdade é uma das escolas que nesse período foi assessorada pela Secretaria de Educação e que até o momento vem desenvolvendo uma gestão coletivizada com responsabilidades distribuídas entre professores e profissionais de apoio e demais os envolvidos com a instituição.

O Projeto explicita que:

O grande desafio presente nas discussões do grupo foi elaborar um conjunto de alterações que proporcionasse ao ambiente escolar a possibilidade do convívio onde as responsabilidades não fossem distribuídas de forma hierárquica, obedecida pela lógica formal de administração escolar, mas sim estabelecendo uma lógica dialética de convivência, numa gestão de responsabilidades co-operada com o conjunto dos componentes da unidade escolar, buscando a institucionalização dos pais no processo educativo (PROJETO EDUCATIVO LUDICIDADANIA, 2004, p. 7).

À escola alternativa lançou-se o desafio de promover experiências de superação das relações hierárquicas, verticalizadas no interior da escola e o fomento de uma vivência coletiva, contando com a participação ativa não só dos profissionais, mas também dos pais dos educandos nas decisões relativas à vida escolar.

A partir disso, deu-se continuidade ao processo de construção do Projeto Político Pedagógico do estabelecimento de ensino simultaneamente ao desenvolvimento da prática pedagógica em seu interior.

A criação da EMEB Liberdade conforme a documentação é posterior ao seu início de sua prática, criada³¹ pela Lei Complementar 081 em .1.º de julho de 2002, considerando que o dia 18 de fevereiro de 2002 marcou o começo do ano letivo em uma nova escola no bairro Osmar Cabral, a escola Liberdade, que, embora conte com um espaço físico bastante precário, permitiu que em anos anteriores funcionassem as salas anexas de outros estabelecimentos de ensino do Pólo III da regional Sul de Cuiabá.

Com o início das aulas, firmou-se o propósito de construir em breve o prédio da escola Liberdade no bairro Jardim Liberdade, que deu nome à unidade escolar, para atender a população desse e dos bairros circunvizinhos. No entanto, até o presente momento ela permanece no mesmo bairro e no mesmo espaço físico³².

³¹ Assim expressa a Lei em seu artigo primeiro: “fica criada a Unidade de Ensino de 1º grau, no Bairro Jardim Liberdade, nesta Capital, vinculada à estrutura organizacional e administrativa da Secretaria Municipal de Educação. Publicada na Gazeta Municipal N.º 580 do dia 05/07/2002.” Gestão de Roberto França, prefeito de Cuiabá e Secretário Municipal de Educação - Carlos Maldonado.

³² Alguns professores da unidade escolar comentam e mostram a planta arquitetônica da Escola Liberdade (que era para ser construída) no bairro Jardim Liberdade, a qual revela-se, por seu formato e beleza, uma planta totalmente diferente dos projetos das demais escolas públicas da regional e dos municípios da Baixada Cuiabana. No entanto, a mesma não teve prosseguimento, constando tal edificação apenas no papel. A comunidade vem se manifestando via meios de comunicação (TV Gazeta) e em reuniões com o Secretário de Educação, exigindo do atual governo do município de Cuiabá, Wilson Santos, a sua efetivação.

Desde então a escola Liberdade funciona nas dependências do Centro de Formação São Francisco de Assis, fixado nos fundos da Igreja Católica situada na Avenida 1 (Um) do Bairro Osmar Cabral, e atende um público infantil de aproximadamente 250 educandos, que no começo vinham predominantemente dos bairros Jardim Liberdade e Cinturão Colina Verde, mas hoje provêm de diversos bairros do Pólo III, inclusive do Osmar Cabral.



Nota: Acervo da autora

Legenda: Fotografia da fachada externa da EMEB Liberdade

A foto da fachada da escola traduz de imediato o descaso do governo com a educação dos pobres e a forte ligação entre educação e religião, vínculo que ganha força nessa instituição não só porque ambos os segmentos compartilham uma mesma estrutura física, mas porque o ritual religioso é vivenciado diariamente no ambiente escolar.

No início de cada período de aulas, os educandos, dispostos em filas, formam um só grupo com os profissionais e os pais no momento da oração. Esse público, embora professe sua fé em religiões e seitas diferenciadas, reza em conjunto o Pai Nosso e o Anjo da Guarda,

orações específicas da religião católica. O Conselho Escolar Comunitário também segue esse ritual antes do início das reuniões. Ainda, uma vez ao ano, geralmente na Semana Santa, escola e população em seu entorno reúnem-se em uma celebração ecumênica, em consideração à pluralidade de credos dos sujeitos envolvidos com a escola.

Duas instituições, Igreja e escola, julgadas por Gramsci (2004a)) as mais importantes da sociedade civil, pela força de aglutinação e pelo poder de influência que exercem. A escola como lugar da cultura e do saber e a Igreja como espaço de fé e comunhão.

A entrevista com um dos vigilantes da escola retrata e acentua essa ligação:

Meu nome é Carlos Francisco, tenho cinco anos que acompanho a Igreja, a comunidade São Francisco de Assis e também fui coordenador do grupo de jovens agora sou coordenador do Conselho Pastoral Comunitário (CPC). E hoje estou aqui trabalhando como vigilante na prestação de serviço. Ajudo a pastoral da Igreja e cuido da vigilância da escola temporário em cada dia e nos dias certos. E como já tenho o trabalho na Igreja fica mais fácil trabalhar na escola. A Igreja aluga algumas salas pra esta escola desde alguns anos atrás. Então nesse período a gente vem conhecendo as pessoas, cuidando das pessoas, fica sabendo como lidar com as pessoas porque tudo tem jeito não pode agir de toda forma, tem que saber lidar com as pessoas.

Na acepção gramsciana, a religião é um fenômeno histórico e cultural caracterizado em geral por uma ligação dos intelectuais com as bases, visto que as autoridades religiosas evitam o afloramento de conflitos propiciando a aproximação entre os intelectuais dirigentes e o povo simples. O catolicismo, por exemplo, atua nos dois planos, de maneira que cada grupo se mantenha em sua devida posição na hierarquia social, acompanhado do esforço de sublimação das contradições, centra-se: “[nas] idéias de igualdade, liberdade e fraternidade entre os homens, entre os homens que não se vêem nem iguais, nem irmãos de outros homens, nem livres em face deles” (GRAMSCI, 2004a, p. 205). Uma utopia espiritual que se processa mais em nível do intelecto:

A religião é a mais gigantesca utopia, isto é, a mais gigantesca “metafísica” que apareceu na história, já que ela é a **mais grandiosa tentativa de conciliar em forma mitológica as contradições reais da vida histórica**: ela afirma, na verdade, que o homem tem a mesma “natureza”, que existe o homem geral, enquanto criado por Deus, filho de Deus, sendo por isso irmão dos outros homens, igual aos outros homens, livre entre os outros e da mesma maneira que os outros, e que ele pode conceber desta forma espelhando-se em Deus, “autoconsciência” da humanidade; mas afirma também que nada disto pertence a este mundo e ocorrerá neste mundo, mas em um outro [-utopia-]. (p. 205, grifo nosso).

A religião, numa concepção cultural e histórica e entendida como um elemento do senso comum radicado na população, apresenta-se como uma atitude-ação conformista que de

alguma forma nos transforma em “homens-massa”. O autor defende a necessidade do conhecimento filosófico para a concretização da crítica e a superação do senso comum, tornando possível a tomada de uma nova consciência de si e do mundo que supere o consenso ativo conformado, posto tanto pela religião quanto pelo capitalismo vigente, que em geral se articulam entre si.

Articulação que na atualidade é incrementada pela nova política dos governos de Terceira Via, a qual acentua ainda mais a reciprocidade entre as instituições e governos, concebendo as entidades educacionais e religiosas como colaboradoras fundamentais no revigoramento de um novo consenso social em favor de um capitalismo com uma filosofia e aparência humanitária.

A política da escola Liberdade, cujo foco se volta para o processo de aprendizagem, tem como filosofia escolar as aprendizagens propostas pelo relatório da Organização das Nações Unidas (ONU), integradas também aos PCNs, quais sejam: “[...] aprender a conhecer - Aprender a fazer - Aprender a viver com os outros e - Aprender a ser” (PROJETO EDUCATIVO LUDICIDADANIA, 2004, p. 8).

Com base nessa filosofia, o processo educativo desenvolve-se buscando:

[...] a reconceituação do ensinar e aprender de modo significativo, pautado nos valores sociais, na perspectiva da autonomia do pensar, sentir, querer, criar e experimentar, para uma vivência humana equilibrada e feliz [...] Tendo como objetivos o desafio de elaborar conceitos, construir princípios e regras de convivência e experimentá-las nos diferentes espaços vitais **onde a criatividade e ousadia da construção, sejam manifestações espontâneas e referências do olhar avaliativo.** (PROJETO EDUCATIVO LUDICIDADANIA, 2004, p. 8, grifo nosso).

Uma proposta educativa cujos protagonistas julgam-na diferenciada, em face dos demais projetos do município, constituindo-se, pois, em um projeto alternativo, centrado em quatro princípios: democracia, liberdade, beleza e solidariedade³³. Tais princípios são considerados valores macros de sustentabilidade, com capacidade de gerar novos conceitos de aprendizagem:

³³ Na ata do dia 08 de outubro de 2002, (p. 26), a professora X comenta que na reunião da qual participou com o Secretário de Educação: “[...] foram resgatados os princípios estabelecidos na reunião de 31 de julho de 2002, democracia, liberdade e solidariedade e beleza.” Explicita que foi questionado o que são para a Escola Liberdade esses princípios e quais as ações pedagógicas implementadas para se alcançá-los. No entanto, não há registro dos comentários sobre eles.

Na EMEB Liberdade a **Democracia ganha um sentido mais amplo**. Rompendo com a organização verticalizada, [o **gerenciamento das ações está sob o poder de alguns elementos tidos como “líderes”**], traz no seu discurso o horizonte capaz de efetivar de fato a participação de todos os envolvidos no convívio escolar [...]. Assim, o gerenciamento das ações, passa a ser exercido numa organização que vislumbra a possibilidade de **dar conta da participação de todos no poder de decisão**. (PROJETO EDUCATIVO LUDICIDADANIA, 2004, p. 19, grifos nossos).

A **liberdade** refere-se à liberdade de ação na atuação do Conselho Escolar Comunitário (CEC), na construção e reconstrução do conhecimento tendo por base o respeito, a responsabilidade e a autonomia nas decisões. A **solidariedade** é concebida como um elo, uma ponte que liga pessoas diferentes à vivência dos valores comuns que vão sendo constituídos no processo. A **beleza** é o produto que vai além da aparência física, instituindo atitudes e ações positivas a serem cultivadas e experimentadas na convivência social na e da escola (PROJETO EDUCATIVO LUDICIDADANIA, 2004).

Os princípios do Projeto Político Pedagógico e conseqüentemente dos Programas Curriculares da Escola Liberdade revelam-se interdependentes e complementares. É o exercício da democracia envolvendo liberdade de expressão e de ação, cooperação solidária entre as pessoas.

No currículo em ação quase não se fala em democracia. Nas entrevistas, apenas Sônia, profissional de apoio, ao ser questionada sobre o que considera atrativo na escola, menciona o termo com um significado específico: “Pra mim quando eu vim para cá, foi o fato de ela trabalhar diferenciada. Pra comunidade eu acho que é a **democracia**, porque ela é muito democrática. No caso de os pais podem participar, podem opinar, mas realmente a opinião deles vai ser levada em conta.” (Grifo nosso).

A ênfase maior recai na democracia participativa, com liberdade de expressão e pautada pelo respeito, pela consideração das opiniões emitidas. Embora os depoentes evidenciem preocupação em integrar as sugestões de todos envolvidos para a melhoria da vida escolar, essa visibilidade não é tão clara quando se relacionam as opiniões dos pais, como demonstram as colocações que seguem.

Em seu depoimento, Jafé, outro profissional de apoio e atual presidente do CEC, faz referência a essa questão ao expor os pontos fortes e os pontos fracos da escola:

Pontos fortes. A abertura, a liberdade que os pais têm dentro da escola. É positivo. **Fraco é talvez o que é um ponto forte**. Porque traz preocupação, tudo gira em torno deles, a gente trabalha com eles. Eles decidem muita coisa pra escola, então à gente tem de ter cuidado para que às vezes **não aconteçam coisas erradas**. A equipe toda né. A equipe toda é responsável por tudo que acontece de bom e por tudo de ruim que acontece. Então é um relacionamento comum, que a equipe tem

que ter para que haja tudo isso, né. Claro que mesmo com todas as coisas boas que acontecem à gente tem de estar pronto a considerar e resolver tudo isso.

O depoente enxerga a participação dos pais como um ponto forte, mas ao mesmo tempo percebe que essa abertura pode se tornar um ponto fraco da escola, porque eles têm influência nas decisões da instituição.

Destacamos alguns comentários retirados da entrevista da professora Alva, que atua na escola desde a sua fundação e, mesmo estando afastada da prática escolar para cursar o Mestrado, exerce certa liderança naquele meio. Ela se refere ao poder de convencimento, de liderança de uma das intelectuais de apoio o qual tem articulação com os destaques da citação transcrita acima:

[...] a Sônia ela é uma pessoa que tem idéias ótimas de ações, atitudes, porém ela parece que não consegue entender a própria postura dela. Pergunto como assim? Quando você vai friamente pedir para ela fazer uma análise da escola Liberdade, o pensamento dela o que ela fala é **negativo** ela acha que a escola ainda não progrediu, ela acha que a escola não avança por causa disso ou naquilo porque **ela acha ainda que a escola deveria dar menos atenção pro lúdico e ouvir mais os pais, dar mais atividades consideradas tradicionais mesmo.** (Grifos nossos).

E sua compreensão do que seja tradicional fica implícita em sua apreciação sobre suas próprias aulas:

Eu inventava coisas diferentes, atividades novas, eu estava sendo lúdica. Um dia eles cansaram da minha aula bonita. Então um dia eles falaram, **“professora pare de enrolar e dá aula”** [...]. Pensei o que é dar aula diferente então. Um dia um aluno falou para mim, de sete anos, o Renan pegou o caderno e falou **“coloque aqui bastante tarefa no meu caderno porque minha mãe falou pra mim se eu não levar tarefa, ela vai me tirar da escola, mas eu não quero sair desta escola.”** Ah, Meu Deus! Não acredito que eu tenho que voltar a estaca zero. [...] Falei pra ele, mas desse jeito você não vai aprender. **“Vou sim, vou escrever um monte”** [...]. Ficou parado na minha frente e disse **“vamos professora passe a minha tarefa”**. Pensei assim demorei tanto tempo pra entrar na escola e **agora vou me corromper** [...]. **Eu estava me condenando**, comentei com os professores, eles acharam que eu tinha razão na minha preocupação, **que a gente não deveria obedecer aos pais e que de repente a gente não ia cumprir aquilo que a gente tinha prometido que é formar alunos criativos, questionadores e tal.** (Grifos nossos).

Saviani (2003, p. 101) faz uma distinção entre tradicional e clássico: “Tradicional é o que se refere ao passado, ao arcaico, ultrapassado, [...]. Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto.” Considera ser a função clássica da escola a socialização de conhecimentos existentes e a produção de novos saberes. A forma de socialização e apreensão deste conhecimento depende a nosso ver da

competência técnica e política do professor na promoção de uma metodologia que desperte o interesse dos alunos e instigue-os a pensar, a apreender e a descobrir nos conhecimentos clássicos uma forma atualizada e crítica.

Retornamos à escola e indagamos sobre o que os professores entendem por “atividades tradicionais” e por “alunos criativos e questionadores.” Em relação à primeira, deixam explícita a preponderância do modelo tradicional de ensino prática escolar, concebendo-o somente como repasse de conteúdos e tendo no livro didático um guia único. Esse modelo de ensino - e, por conseguinte, de aprendizagem -, para os professores, é bem aceito pelos pais, que esperam que seus filhos tenham “cadernos cheios de conteúdos”.

Quanto a “formar alunos criativos e questionadores”, revelam que sua preocupação manifesta-se, inicialmente, com a atividade de ouvir o aluno, para, depois, ajudá-lo a organizar seu pensamento, pensar sobre o que disse, enxergando a coerência do que entendeu e o que precisa aprender. Uma atividade que, na visão dos professores, leva o educando a perceber as diferenças nas formas de expressão oral e escrita.

Esse entendimento e o relato da professora Alva há pouco mencionada, a nosso ver, sinalizam certo rompimento com uma cultura cuja hegemonia vem persistindo há tempos, qual seja a reprodução de conhecimentos sem que haja a preocupação de se ouvir o aluno e partir do que ele entende para, aos poucos, ultrapassar o saber de senso comum. O exercício de se estabelecer a diferença entre a fala e a escrita culmina com as descobertas feitas pelo próprio educando em torno das especificidades de cada modalidade e configura um processo de ensino-aprendizagem significativo, na medida em que o aluno, com o apoio do professor, transcende tais diferenças, indo de encontro à manutenção das diferenças sociais, culturais e econômicas.

Gramsci (2004b) considera a segunda etapa do processo de ensino-aprendizagem da “escola unitária”, posterior à dos anos iniciais do nosso Ensino Básico, a fase criadora, porém não nega a possibilidade de os alunos nessa primeira fase realizarem descobertas. É importante que o professor os ajude a exercitar a curiosidade em descobrir verdades mesmo já sistematizadas, exercício que contribui ao seu maior desenvolvimento nas etapas seguintes...

O educando da citação acima, sente-se livre para impor que a professora passe atividades para casa, revela o seu interesses e dos pais, faz descoberta ao mostrar-se convicto de que é esse um dos meios para ele aprender. Seu posicionamento firme advém de uma realidade regida por um consenso popular, expresso no bom-senso diante da necessidade da classe pobre em dominar um tipo de conhecimento que a classe dominante e dirigente domina (APPLE; BEANE, 1997).

A postura do aluno na escola Liberdade também evidencia a abertura característica tanto desse estabelecimento de ensino quanto dos profissionais que nele atuam, configurando um avanço na superação de uma cultura escolar em que são negados à criança os direitos de expressão e de uma atitude mais ousada no espaço da escola.

A escola Liberdade propõe um currículo em ação em que o processo de ensino-aprendizagem parte da realidade e do interesse dos alunos. Considerando essa proposição, discordamos da noção destacada na citação acima, segundo a qual ser um professor não-tradicional é não se deixar *corromper* pelos interesses dos alunos e pais que sentem a necessidade por determinado tipo de conhecimento e atividade.

Em algumas aulas observadas, notamos que alguns professores, preocupados em torná-las agradáveis e divertidas, propõem uma variedade de atividades, que, porém, não se constituem em estímulo para desenvolver o pensamento. Por exemplo, distribuem uma gravura aos educandos e solicitam-lhes que a pintem ao som de uma música. Realizada a tarefa, fixam o desenho em um mural e... Pronto. Não abrem diálogo sobre, por exemplo, o significado, o que representa a imagem para o “artista”, como esse pode ser reconstruído, dentre outros aspectos. Um trabalho que pouco se distingue de uma ação considerada inteiramente mecânica.

Entendemos que nos anos iniciais se fazem necessários exercícios mecânicos, mas desde que sejam bem planejados, para se desenvolver e firmar a habilidade da escrita. Gramsci (2001), ao destacar o “fenômeno americano” no processo de industrialização, comenta que a mecanização do trabalho, num primeiro momento, pode parecer desumana, mas que, na verdade, pode ser uma forma de libertar a mente dos trabalhadores, levando-os a criar mecanismos de oposição às normas estabelecidas, forçando os donos das fábricas a fazer concessões as suas reivindicações.

Saviani (2003) busca transpor essa questão à educação escolar quando expõe que: “[na] mediada que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito” (p. 20). Para o autor, o trabalho mecânico dos alunos dos anos iniciais é uma condição necessária e processa-se na alfabetização em um sentido dialético, em que a mecanicidade é negada não por exclusão e sim por incorporação. Os aspectos mecânicos: “[são] superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos” (p.20). Esse processo lento de incorporação é um dos elementos básicos, em nosso entender, para que nas fases posteriores os alunos sejam mais criativos e questionadores.

Nesta perspectiva, o conhecimento produzido socialmente não está fadado a ser apreendido de maneira conservadora, através da repetição mecânica, que até pode ajudar a melhorar a grafia dos alunos, mas não a desenvolver o seu pensamento e a habilidade de convivência. No entanto, existem diferentes maneiras de torná-lo produtivo, no sentido de propiciar uma aprendizagem em que se articulam o exercício muscular, a atividade mental e a habilidade de governo.

Essa articulação é acentuada na proposta educacional da “escola unitária”, a qual pode integrar e se efetivar na escola vigente na medida em que se empreenda esforço teórico-prático no processo de construção/destruição de cultura. Gramsci expõe: “[...] é destruidor-criador quem destrói o velho para trazer à luz, fazer aflorar o novo que se tornou “necessário” e urge implacavelmente no limiar da história. Por isto, pode se dizer que se destrói na medida em que se cria.”

Um processo dialético nada fácil de ser efetivado, mas aquele que se propõe a se direcionar por ele em uma perspectiva crítica já apresenta, a nosso ver, uma atitude relevante. No entanto, temos que refletir mais sobre o que estamos destruindo e o que estamos construindo, para não correremos o risco de pensar que estamos construindo o novo, quando, na verdade, estamos reconstruindo o velho com uma aparência de novo. É esse um alerta de Goodson (1999) que faz sentido em nossos dias.

O projeto da escola Liberdade enfatiza a preocupação com a promoção de “um ambiente lúdico, prazeroso, harmonioso, repleto de alegria e felicidade” (PEL, 2004, p.19). Ênfase importante na prática desde que esteja vinculada a uma formação substantiva e crítica. Do contrário, corre-se o risco de se iludir na prática da construção do novo.

No decorrer das observações, notamos contradições entre o que os docentes dizem entender por formação de alunos questionadores e sua prática educativa. Por diversas vezes, quando algum aluno fazia um comentário sobre algum professor tido como mais exigente, o profissional apontava para nós e dizia: “[...] este aluno é crítico.” Isso conduz a interpretação de que ser aluno crítico é levantar suspeitas e críticas ante uma postura mais exigente de professores que colocam limites, exigem esforços de concentração e de interpretação em estímulo ao desenvolvimento do raciocínio, à elevação do nível do processo de ensino-aprendizagem.

Em alguns momentos da observação notamos que os educandos assumem a liderança no e do processo de ensino-aprendizagem, porém mais pela omissão de determinados professores do que pelo incentivo destes para tal ação.

Embora o currículo em ação mostre-se vivo e complexo em ações educativas diversas, ele se apresenta um tanto esvaziado em decorrência da liberdade excessiva dada à criança na fase em apreço e pela pouca atenção às vozes dos pais e responsáveis no tocante à educação dos filhos.

Mesmo que esses sujeitos manifestem sentir saudade do autoritarismo do passado, centrado mais na coerção, suas sugestões possuem validade, ainda mais no contexto em que vivem, um bairro periférico no qual a onda de violência e de libertinagem não são poucas.

É nesse sentido que alguns depoimentos de pais e responsáveis mostram preocupação com o processo educativo nos primeiros anos da vida escolar. É o que podemos apreender dos depoimentos a seguir:

A criança é como uma massinha de modelar, quando está mole você arruma ela do jeito que você quiser, faz o modelo que você quiser, deixa para a manhã que a massa já secou não consegue mais modelar ela, **bem assim é a criança**. Então eu acho que deve ter um projeto pra convocar os pais pra ajudar a melhorar o ensinamento dos primeiros anos de aulas, **porque se começar bem com certeza vai terminar bem e cedo**. (Mãe - Maria de Jesus, grifos nossos).

Na minha casa eu tenho um regulamento. A escola que é pra aprender não tem nada. A diretora não põe regra, não tem nada. **É assim mesmo que os alunos querem**. (Avó Dada, grifos nossos).

De primeiro o professor era mais rígido um pouco **e isso fazia bem pro aluno** [...]. O professor precisa ter mais autonomia. Eu acho que ele hoje não está tendo. Se mudasse isso aí ia bem. [Pergunto autonomia em que sentido?] No sentido de ter mais autoridade. Autoridade falar tal coisa tem que acontecer tem que acontecer. **Eu já tenho ido nas aulas, o professor fala uma vez, duas vezes e deixa ele pra lá, deixa ele fazer o que ele bem entende**. Professor tem que ser mais duro. (Pai - Algemiro, grifos nossos).

A abertura da escola Liberdade para que os pais possam observar as aulas dos filhos é uma experiência edificante e rara. No entanto, essa experiência rica é pouco refletida e aproveitada em termos de revisão e reorganização do currículo em sala de aula a fim de se verificar sua substancialidade.

Os pais deixam clara a necessidade de eles mesmos, a escola, os professores terem pulso firme, autoridade no direcionamento da formação dos educandos nessa etapa da aprendizagem. A omissão significa deixar que o ambiente atual o faça. Será essa alternativa a mais educativa? A respeito disso, assim se pronuncia Gramsci (2004b, p. 46, grifos nossos):

Se se quer selecionar grandes cientistas, ainda é preciso partir deste ponto e deve-se pressionar toda área escolar para conseguir fazer que surjam os milhares, ou centenas, ou mesmo apenas dezenas, de estudiosos de grande valor, necessários a toda civilização [não obstante, **podem-se obter grandes melhorias nesse terreno com a ajuda dos subsídios científicos adequados, sem retornar aos métodos pedagógicos jesuítas**].

Com Gramsci entendemos que a orientação disciplinar nos anos iniciais, não significa o retorno aos métodos tradicionais regidos mais pela coerção. Significa, sim, irrigar, fertilizar a disciplina intelectual, levando os educandos a criarem os hábitos de pensar e se relacionar, para que possam tirar suas próprias conclusões e atuar de forma livre, uma vez que lhes foi dada a possibilidade de enxergar os vários lados e a capacidade para superar a visão mitológica tão impregnada no pensamento popular.

Firmeza que se liga à visão e à função dos professores como intelectuais transformadores. Giroux (1997, p. 161-163) ressalta que essa concepção em relação ao professor é importante, porque o condiciona a assumir responsabilidades ativas pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, do como devem ensinar e de quais as metas mais amplas que pretendem alcançar. Implica, portanto, o comprometimento técnico e político do profissional com a formação integral dos educandos para serem cidadãos ativos e críticos.

Nesta perspectiva, a formação integral dos educandos/estudantes do Ensino Básico não se constitui unicamente de conhecimentos construídos historicamente. Saviani (2003), ao enfatizar excessivamente a função prioritária da escola quanto à socialização desse conhecimento, foi interpretado de modo equivocado, como se o teórico/educador desmerecesse os outros tipos de saberes, inclusive aquele relacionado a vida dos alunos e dos demais que integram a escola.

No entanto, entendemos que prioridade não significa exclusão e sim destaque maior, haja vista que a escola não pode se eximir da função de socializar conhecimentos, valores e habilidades de forma crítica, lúdica, atualizada e articulada às necessidades básicas e reais dos educandos na alfabetização, para que tanto dominem a leitura, a escrita, o cálculo e os conhecimentos de outras áreas, quanto tomem consciência de seus direitos e deveres para se constituírem em sujeitos de sua própria história, superando a vivência subordinada e governada na sociedade à qual geralmente estão submetidos.

Entendemos que Saviani, ao dar primazia à socialização de conhecimentos produzidos pela humanidade, não desmerece o conhecimento do público atendido pela escola, tal como ocorre com Freire (2005), ao dar ênfase a uma educação escolar em favor da autonomia dos

sujeitos a partir do saber, do conhecimento destes, reconhecendo seu poder, seu direito de voz e de participação, o que não dissocia este do conhecimento construído historicamente. Isso porque seu conjunto possibilita a elevação cultural, a democratização do poder e a garantia e o avanço das conquistas populares.

Gramsci, inspirador desses teóricos educadores, encaminha a proposta curricular dos anos iniciais da vida escolar, de modo que ela se inclina: “[...] a disciplinar e, portanto a nivelar, a obter uma certa espécie de ‘conformismo’ que pode ser chamado de dinâmico.” “Conformismo” que se direciona à aquisição de uma concepção de mundo comum alicerçada na historicidade, propiciando uma formação sólida em nível de alfabetização técnica e política, a constituição de uma vontade forte, do senso de responsabilidade, todas essas condições necessárias para a efetivação de ações críticas dentro e fora da escola (GRAMSCI, 2004b, p. 39).

Essa maturidade intelectual almejada está bastante distanciada da realidade da escola de Ensino Básico em Mato Grosso, como revelam os dados empíricos desta instituição educacional e o índice de desempenho dos educandos/estudantes dos diversos graus de ensino no Estado.

Embora desde as últimas duas décadas venha ocorrendo um esforço comum entre sistemas de ensino, instituições formadoras e unidades escolares para a qualificação dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os avanços nessa fase, tal como nas etapas subseqüentes, têm se mostrado pouco satisfatórios.

Diante dessa realidade, indagamos se não será esse afrouxamento no empenho em estudar as noções básicas de uma alfabetização técnica e política para o currículo em ação dos anos iniciais do Ensino Fundamental um dos elementos que fragiliza, desqualifica não só essa etapa do ensino-aprendizagem, mas também as outras fases do Ensino Básico e que, de alguma forma, afeta até mesmo o Ensino Superior.

A preocupação em torno de as crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental agirem como sujeitos livres, eliminando a metodologia firme que os ajudem a avançar e superar a fase da mecanização psicofísica e intelectual, não é um dos entraves a uma posterior autonomia intelectual?

A firmeza, em termos de uma aprendizagem substantiva, é fundamental, Gramsci (2004b) adverte que nessa fase essa é uma estratégia necessária para criação de hábitos de contenção física e de disciplina intelectual de estudo, de raciocínio, de abstração, de análise.

Fundamentada nas orientações de Gramsci, entendemos que um currículo em ação enquanto política de uma escola pública não deve se preocupar unicamente com a

socialização de conhecimentos produzidos historicamente, nem tampouco com os conhecimentos de seu público, com seus interesses espontâneos e imediatos, mas com o envolvimento de ambos os aspectos em um processo que garanta uma formação global de qualidade, respeitando-se a diversidade étnica, social e cultural de cada indivíduo e da população local.

Em síntese, entendemos que as concepções pedagógicas - tanto as de Gramsci quanto as de Freire e de Saviani -, a despeito de suas diversidades e singularidades, completam-se no processo formativo e que cada uma, individualmente, e no seu conjunto propiciam elementos básicos para a construção de uma escola democrática.

Nessa perspectiva, frisamos a necessidade de o profissional que atua em nossos sistemas de ensino, nas unidades escolares e nas instituições formadoras adotar como foco a concepção de “professor como intelectual transformador”, no sentido de identificar em sua ação e na do coletivo da instituição as bases de uma educação escolar crítica ora mais ortodoxa, ora mais libertária, ora conservadora mesmo, reaproveitando os conhecimentos comuns resultantes da “guerra de conflitos” entre propostas pedagógicas e projetos sociais com interesses comuns e diferenciados, e superando os que se vinculam unicamente a interesses corporativos. Enfim, a exemplo de Gramsci, buscar o que nos une para a constituição do novo na educação.

Em face dessa verdade do autor, temos muito que aprender, pois tendemos a refutar conhecimentos, fatos, ações e mesmo pessoas que à primeira vista se apresentam contrárias ao nosso modo de ver, acreditar e atuar.

Na escola Liberdade se pratica uma gestão coletiva no compartilhamento de poder no governo da escola e um relacionamento menos verticalizado entre os envolvidos, uma prática diferenciada, não comum, porém não se explicitam o “para que” e o “a quem” serve esse tipo amplo de currículo na e da escola. Consideramos que a aprendizagem implícita tem pouca força de transformação, quando entendemos, juntamente com Freire (2005) e Argumedo (1985) que a educação é um processo intencional explícito, planejado claramente direcionado a algum horizonte e, nesse caso, à transformação das pessoas e sociedades. E inferimos que a desatenção a esse horizonte mais ampliado que se apresenta na sua forma implícita no cotidiano nesta instituição é uma das causas da pouca atenção tanto técnica quanto política dispensada ao currículo em ação dos anos iniciais nas salas de aula da escola Liberdade.

A experiência desenvolvida nessa escola demonstra que ainda não conseguimos trabalhar em termos unitários, pois enfatizamos uma dimensão em detrimento de outra. A superação dessa cultura dicotômica ainda continua a nos desafiar.

Atualmente se percebe um empenho na recuperação da unidade no campo não só da educação, mas também das esferas do Estado, porém o enfoque sobre a unidade nas reformas sociais e educacionais vem significando mais ajustamento, o disfarce de uma cultura dualista (ARROYO 1999a).

O depoimento a seguir demonstra um equilíbrio entre formação técnica e formação política, o qual, porém, não é tão evidente na prática, como mostraremos no decorrer da exposição:

Não é que eu tenho que passar esse conteúdo, que as crianças têm que aprender ler, escrever e pronto, acabou, não é isso não, a escola Liberdade busca a questão humanitária, a questão coletiva, o bem com o mundo todo **e não com a disputa, competitividade**. Eu tenho que sobressair acima de tudo **e por que não todos sobressaírem acima de tudo?** (Professora Eunice; grifos nossos).

O depoimento rico da professora Eunice, mesmo não apresentando o termo democracia, aponta de alguma forma vários elementos da concepção de uma sociedade do *devoir*, em que se supera o reino da necessidade e adentra-se o reino da liberdade, visão que integra a concepção gramsciana de “sociedade regulada” ou democracia radical ou crítica, na qual a coletividade se sobressai em termos de totalidade.

Uma concepção que aponta para a superação da dicotomia entre formação técnica e formação política, entre governados e governantes, entre dirigidos e dirigentes, existindo somente o segundo, porém o processo não se efetiva “de bem com todo mundo,” porque caracterizado por relações conflituosas, já que entram em jogo diferentes interesses, exigindo lutas permanentes na constituição de um processo inacabado e que tem que ser renovado continuamente, como salienta Semeraro (2004b).

A noção inclusa na citação da professora Eunice expressa de alguma forma o desejo da escola Liberdade e certa tentativa prática de realizá-lo centrando-se no relacionamento social travado em seu interior. Um desejo molecular que poderá se realizar na medida em que se transformar em necessidade comum, conduzindo uma articulação e mobilização conjunta dos organismos, instituições, movimentos diversos da sociedade civil com o Estado-governo, constituindo um novo “bloco social” em que se destaquem a humanização e a qualidade de vida que supra as necessidades em todos os sentidos, inclusive no que diz respeito aos fatores econômicos.

Fatores esses que na atualidade e por razões políticas não estão tanto em evidência, visto que:

[...] a salvação social é supostamente atingida através do mérito escolar: cada estudante colherá, mais ou menos, as recompensas acadêmicas de sua própria iniciativa, não importando sexo, religião ou origem da família. Tudo isso soa ótimo na superfície, mas na realidade é simplesmente uma retórica vazia. [...], a pesar de professarmos crença nas oportunidades iguais para ricos e pobres, ainda a classe social de um indivíduo quando nasce e a sua raça têm maior influência na sua classe social mais tarde do que qualquer outro fator, incluindo inteligência e mérito. De uma forma mais simples, cada criança parece ter tantas chances de sucesso na escola quantos forem os dólares e o *status* social que sua família tenha (MCLAREN, 1997, p. 181-182).

A pouca relevância da dimensão econômica direcionada à constituição de uma cultura educacional crítica nas periferias das grandes cidades é uma situação que força a escola Liberdade a realizar parcerias com instituições públicas e privadas para o suprimento de necessidades materiais básicas, negligenciadas por um governo pouco atento à vida e à educação dos pobres.

Tais lacunas têm impulsionado a escola a assumir tarefas múltiplas, desviando-se do seu foco principal e concentrando sua atenção mais nos meios do que nos fins. Com isso, dificulta uma vivência humanitária crítica, caracterizada por um horizonte que ultrapassa uma situação local e imediata.

De modo geral, hoje uma das evidências do não cumprimento da função central da escola como uma instituição crítica é a reação dos grupos sociais minoritários, com destaque para a classe empobrecida, quanto à exigência por respeito e igualdade de condições de vida e de educação. Esse fato exemplifica a falta de conhecimento crítico socializado e construído também no interior das unidades escolares, que têm reforçado um padrão cultural de preconceitos em relação à raça, à cor, ao credo religioso, ao gênero, ao sexo e à classe social.

Uma educação que, em termos de valorização do ser humano, suplante a aparência física do indivíduo e considere a rica diversidade humana no sentido de compartilhamento de interesses, é uma questão curricular que exige políticas e lutas para a superação das causas das desigualdades sociais e curriculares.

Há um empenho atual em favor da humanização, a partir da unidade e reciprocidade das esferas do Estado na constituição de políticas públicas coletivas, embora estas beneficiem apenas em parte a população pobre no melhoramento de suas condições mínimas de vida visto que em geral são políticas nas quais estão embutidos mais interesses e necessidades de uma cultura competitiva ou empresarial (NEVES, 2005; GIROUX, 2003). Giroux assim a define:

“[...] um conjunto de forças ideológicas e institucionais que funciona politicamente e pedagogicamente para governar a vida organizacional por meio do controle gerencial superior e para produzir trabalhadores submissos, consumidores despolitizados e cidadãos passivos” (2003, p. 52, 67).

Cultura que, segundo Young (2000), a partir da década de 90 conseguiu maior espaço com a divulgação da “sociedade do conhecimento” ou das aprendizagens em desenvolvimento não só por intelectuais da educação, mas por especialistas do comércio e da administração. Estes últimos, informa-nos o autor, têm apresentado uma visão de sociedade isenta de classes sociais e na qual a divisão social deixa de ser vista em termos de riqueza material e sim em termos de saber e capacidade.

Sociedade de aprendizagens, um conceito “controverso” para o autor, pois a ele subjazem ideologias e uma racionalidade que justificam as desigualdades e propõem: “[...] um fundamento racional para o aprendizado vitalício, para a democratização da educação e para a ampliação do acesso às oportunidades de estudo” (YOUNG, 2000, p. 203). Políticas diversas, mas que no seu conjunto possuem uma racionalidade comum: a manutenção da hegemonia vigente.

Elas se mostram humanitárias na amenização do sofrimento e envolvem um maior número possível de ações solidárias, porém essas estratégicas são viabilizadas mais para educar o povo e as instituições, conclamando-os a uma participação ativa na manutenção e revigoramento de seus interesses (NEVES, 2005; BALL, 2001; GIROUX, 2003). Políticas que no geral são endereçadas à preservação, despotencializando as lutas que possam desencadear uma transformação radical. Só o projeto de sociedade socialista de Marx e Gramsci, profundamente ligado aos interesses e valores da classe subalterna, por sua vez centrada nos princípios de democracia crítica, de igualdade real, de liberdade e de justiça social e econômica, será capaz de construir uma nova cultura crítica em termos intelectuais e morais, com possibilidades de universalização de interesses (COUTINHO, 1980; NEVES, 2005; SEMERARO, 2003; SOARES, 2000).

Somente as necessidades e os interesses populares têm o poder de globalização, pois um desejo: “[...] uma fé que não consegue traduzir-se em termos ‘populares’ demonstra, por isso mesmo, ser característica de um grupo” (GRAMSCI, 2004a, p. 289).

Mas, “Quem são esses todos” aos quais se referiu anteriormente a professora Eunice?

Uma das questões das entrevistas efetivadas com os profissionais da escola versa sobre quais as preocupações, os desejos, os sonhos em relação a sua pessoa, à educação escolar e à sociedade. Da totalidade das entrevistas, somente 2% se manifestou claramente em relação à sociedade:

Então, quer dizer, esse é um sonho que eu busco de crescimento pessoal, crescimento que pode estar colaborando não só com a escola, mas enquanto sociedade, porque a partir do momento que você consegue enxergar as coisas,

consegue fazer uma crítica né sobre qualquer coisa, política, o que está vendo, a sociedade, a educação dessa sociedade, onde está caminhando, tenta ajudar com esse conhecimento que a gente busca na academia. (Claudia).

Acho que para a sociedade, que eu tenho responsabilidade porque por estudar em uma universidade pública, alguém está pagando para eu estar lá. Eu tenho que dar este retorno à sociedade. Então eu tenho preocupação de retornar aquilo que está sendo investido em mim. (Sonia).

As citações demonstram a preocupação das intelectuais de apoio, que naquele momento conciliavam trabalho e estudo, quanto ao fato de os conhecimentos que adquirem provem, ajudem e retornem à sociedade, pois crêem que um benefício recebido deve ser compensado.

Infere-se que *esses todos* se referem ao grupo de convivência e que em nenhum momento do currículo em ação, tanto em termos formais quanto práticos, foi mencionada no período da pesquisa uma articulação com a sociedade mais ampla. O silêncio também fala.

Silêncio que necessita ser rompido diante das mudanças de encampações empresariais nos diferentes espaços e lugares e contra as quais Giroux (2003, p. 67-70) conclama para a luta todos os professores de todos os níveis de ensino, orientados, pois, a assumir explicitamente uma postura pública de oposição a essa renovada política ativa/passiva conduzida pelos neoliberais. Orientados, ainda, a se tornar ativos no envolvimento com outras instituições e grupos que se mobilizam em busca de transformações substantivas, de sorte que, nas palavras desse curricularista, uma concepção crítica de sociedade: “[e de] democracia permaneça como um princípio definidor da educação e da vida cotidiana.”

Embora essa cultura empresarial, com sua moralidade e mentalidade, provoque silêncio e crise de visão, de concepção, tentando enfraquecer o significado crítico de algumas experiências e de alguns conceitos, por exemplo, educação, cidadania, Estado, democracia, essa:

[...] representa uma oportunidade única para que educadores progressistas expandam e aprofundem o significado da democracia - definida radicalmente como **uma luta para combinar a distribuição da riqueza, da renda e do conhecimento**, com um reconhecimento e uma valorização positiva da diversidade cultural - **reafirmando a primazia da política, do poder e da luta como tarefa pedagógica** (GIROUX, 2003, p.70-71, grifos nossos).

Como profissionais da educação, a nossa ação se concretiza nesse campo. Entendemos que a maior luta que devemos travar é por justiça no currículo escolar, com vistas a superar a

dualidade que institui um currículo excelente em termos de conhecimentos, conteúdos, valores, habilidades para os ricos e outro deficiente, desqualificado para os pobres.

Entendemos que a igualdade em termos de currículo escolar, de conhecimentos concorre também para a justiça material, considerando que os filhos dos pobres podem competir em pé de igualdade, em termos de conhecimentos, com os filhos da classe dominante, bem como na direção política e cultural da sociedade.

Uma luta que supõe acima de tudo vontade política e conhecimento não só por parte dos intelectuais da educação, da escola, dos sistemas de educação e instituições formadoras, mas também dos governos, no sentido de prover as condições necessárias ao processamento de uma educação igualitária dentro e fora da escola.

3.2 ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA LIBERDADE: ARRANJO E COLISÃO NO “ESTADO AMPLIADO”

Toda essa vontade política empenhada na escola Liberdade se entrelaça com intenções, sonhos, erros, lutas, decepções, desgastes, empenhos, conflitos, omissões, interesses, indiferenças, conivências. Contradições/coerências que transparecem e se ocultam em um processo vivo, dinâmico, instalado em uma estrutura física pouco atraente, como o é a situação de vida do pobre, que tem poucas chances e condições de evoluir.

A escola Liberdade, mesmo tendo passado por alguns reparos, continua com a estrutura física e as condições de funcionamento muito precárias. Porém, essa realidade não tira o sorriso cativante da face dos educandos nem o sonho dos profissionais por uma educação em que as relações sociais estabelecidas entre os envolvidos sejam mais humanas e por uma escola com estrutura física mais digna.

A escola possui sete salas de aula, denominadas “ambiências”, que no entendimento dos envolvidos significa “espaço de aprendizagens”, “espaço educativo”. No andar térreo localizam-se cinco salas, três das quais constituem as ambiências “Viajando no Universo”, “Planeta Vida” e “Era uma Vez”. Nas outras duas funcionam a cozinha, perto da escadaria que há nos fundos e dá acesso ao primeiro andar, e a “ambiência administrativa”, a sala de professores e a secretaria da escola, concentradas em um único espaço.

O pátio mede aproximadamente 10 m x 15 m², nele se localizando dois sanitários, um feminino e um masculino, utilizados também pelos profissionais e demais parcelas do público escolar. O corredor que dá acesso às salas do andar térreo constitui-se em dois degraus que

servem de assento nos dias de assembléias. No início da pesquisa, em agosto de 2006, havia no pátio algumas mesas, ou melhor, algumas tábuas de compensado danificadas e sobrepostas em cavaletes e alguns bancos rústicos e carteiras bastante danificadas, dos quais os estudantes e profissionais se serviam na hora do lanche-refeição, bem como para os jogos de quebra-cabeça, de baralho e outras atividades lúdicas no momento da integração. Aquele espaço também dispunha de um bebedouro com água **filtrada** e gelada. O destaque que demos ao termo filtrada deve-se ao fato de serem poucas as escolas públicas de Cuiabá que possuem bebedouro com filtro.

A escadaria que dá acesso ao primeiro andar exige atenção dos educandos ao subi-la, pois ao seu final há um corredor estreito e gradeado pelo qual se tem entrada às salas das ambiências “Oficina da Alegria” “Quebra-Cabeça” e “*Magic English*”, a primeira se destacando das outras duas por ser um espaço amplo, um pouco mais arejado e organizado com mesinhas e cadeiras para os educandos e o professor se sentarem.

Nesse mesmo andar, ao qual se tem acesso do andar térreo pelo lado direito do pátio, localiza-se uma sala estreita, medindo mais ou menos 2,50 m x 10 m² e inserida entre dois outros pequenos cômodos, de 2,5 m x 1.5 m², que não possuem janelas e servem como depósito, embora às vezes sejam utilizados por professores que querem pensar suas aulas em um lugar menos tumultuado. Então, naquela sala disposta entre esses cômodos, a qual juntamente com a da “Oficina da Alegria” são as maiores da escola, fica a biblioteca, que na verdade se constitui apenas de algumas prateleiras que acomodam os livros enviados pelo MEC. Nesse espaço funcionava até o início de 2007 a ambiência “Fábrica das Letras”, ou seja, o local onde se realizavam as aulas de apoio às crianças com muita deficiência de aprendizagem. A partir daquele ano, porém, a sala deixou de servir de ambiência de apoio e passou a ser utilizada como refeitório³⁴.

A identificação das salas ou ambiências é feita por dizeres e símbolos representativos do campo semântico de determinada área de conhecimento, como, por exemplo, “Viajando no universo”, designativo do campo da Geografia e História. As salas de aula medem aproximadamente 6 m x 4 m², e as carteiras, devido ao pouco espaço, quase se encostam umas às outras, além de serem velhas e, em alguns casos, danificadas. Todas as salas possuem ar condicionado e um pequeno armário de aço no qual os professores guardam o material didático e pedagógico. Geralmente, ao lado da porta de entrada fica uma pequena mesinha e

³⁴ Na reunião do CEC, realizada em novembro de 2006, decidiu-se por aplicar a última verba do ano proveniente do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE) na compra de novas mesas e bancos para o refeitório.

uma cadeira velha para o professor se acomodar, embora sejam às vezes utilizadas pelos educandos. Há também um quadro-negro bastante velho, que vez por outra precisa ser molhado para tornar legível o que nele se escreve.

Eis aí uma realidade física que no contexto do século XXI, em um Estado que se destaca em nível mundial através do agronegócio, produzindo grãos, deixa implícito que o pobre deve se conformar com o mínimo em todos os aspectos de sua vida, inclusive na área da educação.

Conformidade que não encontra total apoio na comunidade em foco. Os envolvidos no currículo em ação demonstram inconformidade com tal realidade física pouco digna de uma instituição educadora ao se colocarem abertos às críticas e manifestarem acentuada preocupação com a construção de um prédio que corresponda ao papel fundamental e nobre a que se servirá.

Em assembléia revelaram os planos para a edificação de uma escola com a estrutura física sonhada por todos. Uma das professoras comenta com os pais que, na planta arquitetônica projetou-se que o prédio teria espaços de circulação e paredes removíveis para se poderem unir as turmas, de forma que os educandos pudessem aprender também com os colegas.³⁵

Contudo, anunciaram que os investimentos previstos para tal na época tomaram outros rumos, permanecendo intactos no papel, explicitando a postura de um governo que pouca consideração dispensa à educação dos pobres, visto que pouco lhe interessa a constituição de uma nova cultura educacional baseada nas relações de igualdade e fraternidade.

Diante das informações recebidas naquele momento, muitos dos presentes externaram suas opiniões:

A professora Alva assim se manifestou: “Nós estamos abertos a mudanças e também para correções e nos contentamos com a construção de uma escola normal que tenha espaço para nossas crianças, para nosso trabalho, nós queremos a nossa escola.”

Zilda, profissional de apoio, acrescentou: “[...] nós precisamos nos unir ainda mais para que a construção aconteça, uma escola forte se faz com a comunidade.” Uma das mães, consternada, comentou: “[...] é importante a construção da escola, meu filho adora a escola e eu também.” Um pai, que no momento desejava se candidatar à presidência do bairro Liberdade, cuja eleição se realizaria no mês de julho daquele mesmo ano, disse com orgulho que sua filha estudara na escola e que naquele momento desenvolvia trabalhos junto à

³⁵ Assembléia da comunidade escolar do dia 10 de abril de 2007.

associação do bairro e ressaltou ser importante a parceria entre escola e comunidade: “[...] se nós caminhamos de braços dados nós vamos conseguir.”

O presidente do Conselho Municipal de Educação, Paulo Eduardo dos Santos³⁶, também presente na assembléia, expressou-se nestes termos: “[...] estou muito feliz de estar aqui, tenho um carinho por este espaço, ensinar escrever, ler é importante. Mas, mais importante é o espaço de convivência.” Enfatiza, ainda, a importância da escola: “[...] não podemos ficar de braços cruzados quando falta escola. A escola, a educação pública é um direito do cidadão.”

Diante da protelação da construção do prédio escolar, a reivindicação por uma escola com uma estrutura física mais digna não partia só dos adultos; os educandos igualmente manifestavam seu inconformismo:

Olha aqui esta escola é muito boa. Bastante boa mesmo. Eu gosto muito dela. Também ela faz muita alegria. Bastante coisa. Também tem professores legais. Cada professor aqui é legal. Só que eu acho muito ruim, assim pra mim não faz o meu tipo, escola dessa, não tem quase recreio, **olhe o tamanho do pátio!** A gente não se diverte. O pátio é muito pequeno. Tem que brincar escondido, pra as crianças não bater na gente. Também tem guris insuportáveis. Às vezes tem recreio, tem assembléia onde a gente fala. A gente aprende bastante coisa, só que não gosto do pátio (Ronicer, grifo nosso).

Reunidos em mais uma de suas assembléias, convocada em 2007 para a referida eleição do Prefeito-Mirim que representaria a escola, concorrendo com os demais candidatos das outras unidades de ensino do Pólo III da regional Sul³⁷, os educandos explicitaram sua preocupação com a problemática vivenciada por eles na escola, agora com relação às obrigações do Estado.

Os candidatos-representantes do turno vespertino das diferentes turmas - “Violeta” - Moisés; “Verde” - Alan; “Vermelho” - Rafael; e “Cinza” - Júlio - enfatizaram em suas propostas: “aumentar o pátio; arrumar a bomba e não deixar faltar água; aumentar o tamanho das salas de aula; conseguir mais livros para a escola; melhorar a educação; melhorar o espaço para brincar, colocar parquinho; melhorar o recreio [...].”

Notamos que esse discurso parte da necessidade real vivenciada na escola, embora reproduza de certa forma o discurso de uma política partidária, cujas propostas nada mais são que promessas, é um exercício formativo que desperta a percepção para enxergar e se

³⁶ Paulo Eduardo dos Santos atuou como professor dessa escola e assumiu como objeto de pesquisa no Mestrado a forma de gestão da mesma.

³⁷ Uma iniciativa do prefeito de Cuiabá, Wilson Santos, o projeto “Prefeitura em Movimento” ocorreu no bairro Osmar Cabral no período de 13 a 17 de março de 2007.

interessar pelos problemas públicos, estimulando os educandos para a vivência de uma cidadania ativa.

As deficiências elencadas são acusações fortes à política vigente desenvolvida pelos governantes, considerando que o suprimento dessas e de outras são obrigações que atualmente vêm sendo delegadas à própria escola. O Estado-governo, ao eximir-se de suas responsabilidades, reforça o senso comum de que se constitui num Estado mínimo em relação ao provimento das condições básicas para o desenvolvimento da vida social e educacional das populações pobres nas periferias.

É esse um jogo político desse Estado que se acentua no processo educativo da escola Liberdade, em alguns momentos com a anuência dos profissionais. Uma cultura popular reforçada pela vivência religiosa e que se apresenta muito comum em nosso meio, concorrendo para uma atitude passiva, resignada no enfrentamento das adversidades.

Cultura essa exemplificada com este fato: o início do ano letivo de 2007 nas escolas públicas da rede municipal de Cuiabá foi decretado para o dia doze de fevereiro. Portanto, os educandos dirigiram-se para a escola Liberdade, felizes com o retorno às aulas. Porém, foram dispensados. O prédio seria pintado. Recebendo a notícia do adiamento do início das aulas para o dia vinte e dois, os estudantes reagiram de diversas maneiras. Alguns parecem ter ficado satisfeitos com mais uns dias de férias, enquanto outros não. Uma das alunas, ao receber o comunicado de uma das profissionais de apoio, logo na entrada da escola, revoltou-se e com um semblante severo olhou-nos e esbravejou: “[...] esta escola não está com nada!” Outra aluna protestou: “[...] por que os professores não pensaram nessa pintura durante as férias? Agora os alunos de outras escolas estão estudando e nós temos que ficar parados!” Não sabíamos o que responder, pois também estávamos surpresos, já que nos dias anteriores professores e profissionais de apoio se reuniram e se debruçaram na ordenação e limpeza da escola, mas nada disseram sobre a pintura.

Ao adentrar a sala da secretaria da escola, os professores comentaram que haviam solicitado o adiantamento da verba à Secretaria de Educação para a realização das reformas necessárias antes do início das aulas, todavia não foram atendidos.

Então, o coletivo dos profissionais resolveu pedir um empréstimo à papelaria na qual adquirem os materiais pedagógicos e administrativos da escola para a compra de tinta e de outros materiais necessários ao serviço.

Conversaram com os membros da coordenação do grupo de jovens da comunidade católica envolvida e eles se prontificaram a fornecer a mão-de-obra. Lembremos que o espaço

no qual funciona a escola pertence à Igreja e é utilizado também para as atividades de catequese e reuniões das diversas pastorais da comunidade nos finais de semana.

Os profissionais, mesmo com boas intenções em proporcionar um ambiente bonito, mais agradável aos educandos, agem equivocadamente, cooperam com o governo ao assumirem responsabilidades específicas de outros órgãos, limitando e prejudicando o tempo destinado à função pedagógica, fundamental.

Gramsci (2004b, p. 36, grifo nosso), ao projetar a “escola unitária”, que se faz presente na prática atual como uma escola pública para todos, independentemente de condições econômicas, raça, classe social, prevê um Estado (governo) máximo que assegure a existência das condições básicas da escola e seja suficientemente forte para:

[...] assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca a manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função da educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta **transformação da atividade escolar requer uma enorme ampliação da organização da atividade da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, etc.** (grifos nossos).

No entanto, o que se observa na atualidade em termos de uma política mais ampla são interesses políticos com uma forte tendência em diminuir, reduzir a autoridade, a capacidade de intervenção do Estado.

Integrado a essa política mínima, em termos de provimento das condições necessárias para a educação da população, como o Estado pode assegurar as condições para promover uma educação de igualdade para todos? Nessa acepção, os indicativos de Gramsci em relação ao moderno modelo de sistema educativo apontam que os intelectuais atuantes tanto na sociedade política quanto na sociedade civil devem ser ousados e comprometidos com o processo de construção de um novo Estado a partir do vigente.

A repercussão das posturas do Estado em vigor, fortes no controle e fracas e pouco sensíveis às vozes da periferia, ratifica-se na escola Liberdade, quando aquele poder retarda os investimentos que seriam disponibilizados à unidade escolar para a realização de pequenas reformas e quando se faz de surdo às tantas vozes reivindicatórias, clamantes por uma infraestrutura adequada, ou por melhores condições de vida da população.

Em entrevista, uma profissional de apoio aponta para essa problemática ao comentar uma das limitações da escola:

Eu acredito que o ponto fraco seria a falta de estrutura, né por parte do sistema. Que isso todo mundo está ciente que acontece isso, não é em uma só escola, mas em todas as escolas. Acho que o ponto fraco é falta né, até de **verba**, de infra-estrutura mesmo por parte de um sistema que é nosso governo. Mas só que isso aqui não abala a escola, porque aqui nós trabalhamos em equipe e que essa equipe trabalha em prol dos alunos, dos pais desses alunos e da sociedade, do crescimento da sociedade. (Claudia, grifo da autora).

Embora essa fala expresse a crença de que as condições materiais não afetam tanto a meta coletiva dos profissionais da escola, a prática deixa evidente os prejuízos disso decorrentes e que chegam a afetar os ânimos dos profissionais, o que transparece na fala de Carlos, vigilante da escola:

[...] por isso que muitas vezes a escola particular tem mais apoio, mais força porque ela mesma tem livros próprios novos e investe na escola. Então o que acontece? A educação em si é da Secretaria de Educação, vinda do governo. Por ser pública ela não tem muito investimento e isso enfraquece a escola, **enfraquece os professores, porque não têm aquele apoio vindo da Secretaria pra poder trabalhar com crianças, muitas vezes falta algo, em que se quiser tem que tirar do próprio bolso. Então é coisa que deixa enfraquecer a educação.** (Grifo nosso).

3.3 ESTRUTURA: GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA LIBERDADE

O pouco investimento na educação do pobre alia-se ao modelo conservador dos sistemas de educação do Estado, em particular do Sistema Municipal de Educação (SME) de Cuiabá, que, conforme Klaus e Torres (2008, p. 8), possui uma estruturação assentada ainda nos moldes da produção fabril, constituído por um “lotacionograma” que define: “[...] 279 cargos e funções na estrutura geral. [...]. O poder de mando e da ordem está sempre situado no degrau superior e a postura e entendimento de quem ocupa esta posição desencadeia toda uma rede de mandos que podem contribuir mais ou menos no processo de democratização.” Uma estrutura organizacional que, segundo os autores, se rege pela lógica tecnicista na qual sobressaem o autoritarismo, a hierarquização de poder e a diferenciação de tratamentos no interior do próprio sistema.

Fato pouco animador em termos de transformação da realidade educacional no geral e em particular nas unidades escolares, que habitualmente se organizam a partir de uma hierarquização de poder, na qual o professor, situado na base, tem pouca chance de participar das proposições mais gerais da vida escolar.

No entanto, Torres (2006, p. 234) afirma que Mato Grosso, especialmente Cuiabá, vem tentando uma prática de democratização escolar através da criação de um: “[...]”

mecanismo de participação popular e do controle social das políticas educacionais [eleição de diretores e equipe gestora, conselhos deliberativos, assembleias, produção coletiva do projeto político pedagógico etc.].” Dentre as práticas processadas no município, há uma, considerada a mais comum, que se orienta sob um foco “idealizador” por meio do qual se evitam disputas e conflitos na criação de consenso no interior dos estabelecimentos de ensino, enquanto outras entendem que o conflito, o embate é o motor que possibilita uma alternativa de democratização escolar.

A escola Liberdade se mostra aberta às críticas internas e possui certa tática no enfrentamento do conflito em seu cotidiano, como podemos apreender desta colocação: “Olha os pontos positivos é que a gente às vezes, por exemplo, a gente discute, um fica com raiva do outro, mas a gente chega num entendimento” (Professora Silma).

O conflito é parte integrante desta escola, visto que foge da forma ordinária de organização não só das unidades escolares como também dos sistemas de educação do Estado e dos municípios. O PEL (2004) evita utilizar a nomenclatura que acentua o significado do poder desigual na estruturação hierarquizada das funções, tais como: “[...] diretor, supervisor, inspetor, série, grade curricular, nota, aprovação e reprovação, reciclagem etc. acrescentado pela formatação dos espaços físicos lembrando muito bem uma estrutura de fábrica” (p. 15).

Formatação essa que nesse Projeto aponta Marx como inventor. Será um equívoco? “A estrutura de responsabilidade co-operada realizada pela EMEB Liberdade, acaba com a idéia de organização fabril idealizada por Marx.” (PROJETO EDUCATIVO LUDICIDADANIA, 2004, p. 25).

Em um processo contraditório de inovação/preservação, o PEL se ampara na Lei da gestão democrática da rede municipal de Cuiabá e adota a “gestão de responsabilidade co-operada”, concretizada através do Conselho Escolar Comunitário, que assume as funções político-administrativas e pedagógicas da escola:

O CEC é organizado administrativamente com a seguinte composição: Assembleias, Conselho Executivo Escolar, Conselho Legislativo Escolar, e Conselho Judiciário Escolar entre os quais são distribuídas as responsabilidades da seguinte maneira: assembleia - instância maior e soberana em suas deliberações, Conselho Executivo Escolar - órgão coordenador do CEC, Conselho Legislativo Escolar - órgão normativo do CEC e Conselho Judiciário Escolar - órgão de controle e fiscalização do CEC. Cada conselho é constituído por 6 conselheiros, sendo 2 de cada segmento [pais, profissionais da educação]. Toda nomenclatura formata um modelo que expressa o anseio por uma legítima distribuição de responsabilidades harmonicamente correlacionadas (p. 12).

O detalhamento da composição e das funções dos conselhos Legislativo, Executivo e Judiciário consta no Estatuto. Estes são constituídos por professores, profissionais de apoio e pais de alunos. Conforme verificamos, todos os professores encontram-se envolvidos com esses conselhos, a cuja presidência o professor, o profissional de apoio ou o pai/mãe de alunos podem se candidatar. O eleito responde pela escola concedendo sua assinatura a documentos de ordem burocrática, porém age em conformidade com os dados formais e em observância às decisões que no geral são tomadas pelo coletivo da escola, particularmente nas reuniões do CEC.

No período compreendido entre 2006 e agosto de 2007, quando desenvolvemos a pesquisa na escola Liberdade, a professora Cristina exercia a função de presidenta do CEC, e a partir de outubro de 2007, Jafé, profissional de apoio, passou a desempenhar essa função.

Além dos Conselhos, a escola é regida por Assembléias. Os educandos, embora não tenham amparo legal para se constituírem naqueles conselhos, possuem um espaço de participação, a “Assembléia das Crianças”, que surgiu, conforme as informações dos profissionais, na escola com o intuito de dar aos educandos um poder maior de fala, e com isso tentar fazer com que sejam capazes de avaliar seus próprios atos e tomar decisões quanto ao redimensionamento de novas atitudes. Essa reunião geralmente ocorre quinzenalmente, e duas vezes ao ano, uma em cada semestre, realiza-se a Assembléia Geral da escola, contando com a presença de pais, educandos e demais membros da comunidade escolar e por ocasião das quais se busca avaliar, rever, planejar e decidir todos os processos da vida institucional.

Integra o PEL da escola um projeto de tutoria³⁸, que tem duas finalidades. A primeira é assegurar a presença dos educandos nos dias de planejamento dos professores. Essa, porém, não foi uma prática observada na época da pesquisa, que se desenvolveu principalmente nos dois primeiros anos de funcionamento da escola. Os profissionais informam que a tutoria era feita pelos pais e funcionários e os conteúdos trabalhados pelos tutores em sala de aula eram denominados de “ludicidade”, por contemplar temáticas voltadas ao lúdico e à cidadania.

Zilda, profissional de apoio, menciona em seu depoimento essa primeira finalidade: “Nós tínhamos muito apoio da Secretaria. Nessa época do Maldonado existia uma equipe de assessores da Secretaria que vinha trabalhar o pedagógico com os professores, nós funcionários ficávamos com os alunos na sala de aula. Tinha disciplina, silêncio na sala de aula, a equipe ficava admirada de ver.”

³⁸ Conforme os documentos e as informações dos profissionais, a primeira finalidade do Projeto de Tutoria concretizou mais nos dois primeiros anos da escola, nos quais os professores eram liberados para realizarem estudos e planejamentos. Hoje esse se encontra inativo.

A segunda finalidade da tutoria relaciona-se ao conhecimento, ao interesse, à compreensão do outro: “O interesse do outro tão negado nas relações entre as pessoas atualmente tem que ser uma referência forte em um projeto educativo que se propõe libertador” ((PROJETO EDUCATIVO LUDICIDADANIA, 2004, p. 35).

Lea, outra profissional de apoio, caracteriza a efetivação dessa segunda finalidade na ação pedagógica da escola:

Minha preocupação é o lado afetivo das pessoas, assim que eu cheguei aqui eu vi bastantes pessoas carentes precisando de carinho, de afeto, de uma palavra amiga ou mesmo um toque, [...]. Quando venceu o meu contrato, eu queria até pedir remoção, mas aí eu vi que tinha algo a mais para eu fazer aqui [...]. Então comecei a olhar, a observar mais as crianças e eu via que as pessoas, as crianças que tinham mais carência de afeto de mãe, de pai. Comecei a me aproximar delas, a conversar com elas e elas se abriam comigo, choravam, contavam o que acontecia quando batiam muito nelas. Elas foram para o juizado de menores, a mãe batia, bebia muito. Outro era problema com padrasto. Então isso aí, eu pensei muito nisso aí resolvi adotar [...]. A gente pode seguir de perto essas crianças né, e outros ajudar de certa forma, colaborar com a educação delas no enfrentamento e reação delas no mundo [...]. É muito importante porque elas precisam e precisam muito de carinho, não é só aprender ler e escrever elas têm que ser amada, tem que se sentir importante e sentir que elas têm valor.

Esse tipo de preocupação com o outro, com a vida social dos envolvidos é freqüente na vida da escola. Na reunião do CEC realizada em agosto de 2006, levantou-se a situação de um educando de oito anos que morava com a avó alcoólatra. Além disso, ele, juntamente com outro aluno, seu primo, vinham sendo molestados e forçados pelo vizinho a praticar pedofilia, fato narrado por uma professora tal como ficou sabendo por um dos estudantes do Pro - jovem e que era parente dos dois.

Ao narrar as condições nas quais a mãe, moradora de outro bairro, encontrou o filho e o sobrinho, o silêncio imperou por alguns instantes. Percebia-se um sentimento de compaixão e de indignação nos membros ali presentes. Dos olhos de uma mãe, profissional de apoio da escola, corriam lágrimas.

Até que uma das professoras quebrou o silêncio e comentou: “[...] como o caso vem acontecendo, mesmo depois de denunciar à polícia, a escola não pode ficar omissa diante deste fato, é obrigação da escola passar o que sabe para o Conselho Tutelar da região.”

Outra se expressou assim: “[...] nós como escola temos que tomar providências.”

Diante disso, uma professora comprometeu-se a levar os educandos ao Posto de Saúde, providenciar exames e informar o Conselho Tutelar ainda em tempo de resguardar a saúde física e psíquica de ambos.

A caminho de casa, mantivemo-nos pensativa e comovida, e não só pelo ocorrido, mas também pelos sentimentos e posicionamento de compaixão e solidariedade manifestados pelo grupo. Um comprometimento que evidencia a conexão entre o PPP e a prática, entre intenção e ação, entre o político e o pedagógico. Ação que contradiz a tradição positivista, que tem passado uma visão fragmentada de teoria e prática, dificultando a percepção da conexão entre as duas dimensões e bloqueando que o político na escola seja enxergado e reconhecido, já que: “[...] ensinou a ver a escola, em seu interior, o pedagógico, e fora dela - nas causas, efeitos ou resultados da escolaridade – o político” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 13).

Na compreensão gramsciana, o pedagógico e o político identificam-se na ação prática. O primeiro é a concretização da intencionalidade e o segundo é o compromisso concreto com a formação, com a humanização das pessoas.

Trata-se de uma política que se fortalece em meio a conflitos e contradições, tanto que em alguns momentos essa preocupação com o ser humano não é tão evidente.

Ao longo da observação fomos percebendo uma preocupação comum pela maior parte dos professores em relação às questões de gestão/organização. Em época de matrícula, de prestação de contas (relatórios), de transferências, por exemplo, juntam-se turmas de salas de aula diferentes a fim de que um maior número de professores esteja liberado para dar conta da parte burocrática que constitui a sua prática. A indagação de uma das professoras, comentando sobre a dispensa de aulas para esse fim, retrata sua preocupação em relação ao assunto: “[...] por que, querer crianças na escola, se há tanto trabalho na administração a fazer?”

Constatamos, com isso, que o cumprimento das questões burocráticas exigidas pelo sistema no mínimo interfere, quando não prejudica, o andamento do processo de alfabetização. Para ilustrar um pouco esse fato, descrevemos a aula realizada com a turma “Azul”, constituída por educandos de seis a sete anos de idade e correspondente ao primeiro ano do Ensino Fundamental. A aula sucedeu-se na ambiência “Oficina da Alegria”, no período vespertino do dia primeiro de março de 2007.

Geralmente duas professoras ficam responsáveis por uma ambiência durante um semestre. Então, naquele dia a professora que vinha atuando até que a outra chegasse começou a aula, primeiro convidando os educandos a cumprimentar os coleginhas com um abraço e em seguida promovendo brincadeiras. Porém, uma aluna chegou bem perto da professora e disse-lhe: “[...] minha mãe falou que a gente vem à escola pra estudar e não pra brincar.” A professora deu-lhe um sorriso meio sem graça, falando: “[...] brincadeira na escola é estudo.”

Nesse momento, a professora que também atuaria na mesma ambiência naquele semestre chegou, cumprimentou a todos, apresentou-se e pediu que cada um também o fizesse, dirigindo-se a cada criança e repetindo o nome de todas enfaticamente.

Encerrada essa sessão de reconhecimento, ela saiu e voltou com o mimeógrafo a álcool. Mimeografamos uma folha para cada aluno contendo várias figuras, uma casinha, a Mulher Maravilha, o Coringa, em relação às quais, ao que nos pareceu, foram exploradas noções de direção, dentro e fora.

Enquanto preparávamos o material, a professora que chegara antes ficou sentada ao centro do chão da sala com as crianças e contava-lhes a estória do *Pinoc*. Terminamos de mimeografar, colocamos a folha mimeografada sobre a mesa de cada um. Uma das educandas olhou para nós e, apontando para a professora que estava saindo da sala, proferiu: “[...] ela é legal, ela gosta de nós.”

A professora pediu-lhes que pintassem os desenhos e, embora manifestasse um semblante alegre, mostrava-se preocupada, sentou-se em uma das mesas perto do quadro-negro e começou a fazer modificações no horário dos professores. As crianças continuaram a tarefa.

Depois de um tempo a professora levantou-se e explicou aos alunos: “[...] no olho interno da casinha é para deixar em branco.” Um deles, mostrando seu desenho, retrucou: “[...] a senhora devia ter explicado antes, eu já pinteí.” A professora se sentou novamente e voltou a se concentrar na modificação do horário.

Notei que das dezoito crianças presentes, somente três se mostravam mais desenvolvidas, não pintando fora dos contornos. Uma delas, aproximando-se de nós, olhou-nos e disse: “[...] o braço da gente dói.” Assentimos balançando a cabeça e começamos a fazer o registro de campo algumas observações no caderno de pesquisa. A mesma menina aproximou-se novamente e perguntou-nos: “[...] seu braço dói?” Respondemos que não, porque não estávamos escrevendo muito. Ela replicou: “[...] mas das crianças doem.”

Os educandos logo perceberam que a professora estava ocupada com outros afazeres. E como que dizendo nós precisamos de atenção, cada um quis que olhássemos sua pintura. Alguns se dirigiam inclusive a ela para mostrar o que haviam feito, e a professora os elogiava, sorria, mas voltava a trabalhar na alteração do horário. Encerrado o tempo da aula, ela se despediu da turma e saímos.

Este fato exemplifica um distanciamento entre o discurso e a prática. No geral os professores daquela escola enfatizam em suas falas, nas assembléias e nas reuniões do Conselho, que as crianças são a prioridade, porém, parte significativa dos professores e por e

por razões diversas em suas aulas é-lhes demonstrada pouca atenção. Neste caso, parece existir uma inversão, o administrativo, que deveria funcionar como um apoio, estar a serviço do pedagógico, recebe mais atenção do que o pedagógico.

Inferimos que existe certo receio diante do não cumprimento das exigências burocráticas exigidas pelo sistema, dando-nos a impressão de que falhar nesse aspecto pode significar prejuízo ou até mesmo o fim desse tipo de gestão e organização escolar.

Essa preocupação é evidenciada em depoimentos:

Na realidade, a preocupação maior, eu acho que agora no momento, não é só minha como também de todos, porque estão³⁹ querendo de todo jeito arrumar uma forma de intervir na nossa organização, porque na realidade, Angelina, eu vejo que a Secretaria não esta muito preocupada com a aprendizagem. **O que realmente a preocupa é a organização nossa aqui, a nossa administração que é isso que eles estão de olho**, sempre, desde o início e mais agora nesses últimos dias, que **eles estão mais ainda procurando um meio de desfazer a nossa forma de organização**, buscando colocar diretor, coordenador, secretário igual a todas as outras escolas (Professora Verônica, grifos nossos).

Dois pontos negativos: um seria o ponto principal a questão física que impede. E outra, a questão política pelo fato da escola ainda não ter, não trabalhar de forma de um gestor físico dentro da escola, ela é muito visada e muito questionada pelo fato de trabalhar diferente das outras [...]. As outras têm uma equipe gestora, A gente não tem, A gente tem um Conselho gestor. **Então é comum no município de Cuiabá a perseguição. Também é maior pelo fato de ser diferente** (Professor Paulo; grifo nosso).

Vou citar um dos pontos fracos, **é o fato dela ficar a margem da secretaria de educação, já que ela não tem interesse nesse tipo de gestão** [...]. Nós temos um modelo de gestão que está posto, que é reconhecido. **Este modelo de gestão nosso não é reconhecido, é polêmico, é novo** (Sonia; grifo nosso).

Pelo que deixam transparecer os depoimentos dos profissionais, a política da Escola Liberdade, com sua forma singular de estruturação, parece incomodar o governo e o sistema de educação, que parecem demonstrar desinteresse por esse modelo de gestão, justamente porque este representar um potencial gerador de forças democráticas (TORRES, 2006). Um indicativo de outra forma de democracia para além das conciliatórias. Uma forma que sinaliza e: “[...] que conduz, na arte política, ao lado dos velhos esquemas naturalistas é a substituição, da função dirigente, dos indivíduos singulares, dos chefes individuais por organismos coletivos [...]” (GRAMSCI, 2004a, p.148). Esse procedimento ajuda a superar: “[...] o processo de standardização dos sentimentos populares, que era mecânico e casual [isto é,

³⁹ “Estão” refere-se aos membros da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá.

produzido pela existência ambiente de condições e pressões similares], torna-se consciente e crítico.” (p. 148).

Estandarização ou padronização que tem levado à marginalidade posturas e ações diferenciadas, quando seria muito mais educativo se o governo, através de seus órgãos de assessoria, fizesse jus a sua responsabilidade e invertesse sua ação. Nesses termos, em vez de perseguir e estimular os profissionais desta escola para desmanchar ou eliminar essa estrutura gestora e organizacional, assumida com tanto empenho pela coletividade, construída e preservada em meio a conflitos, dedicação, renúncia, contribuiria se viabilizassem na escola Liberdade as condições necessárias aos profissionais identificados com ela, garantindo-lhes a reserva de um tempo e atenção maiores para se dedicarem à função educativa no meio escolar, não mais se concentrando em atividades de responsabilidade de órgãos do governo.

Na entrevista com alguns educandos do último ano dessa escola, indagamos Michele acerca do que não é legal ali e que poderia ser melhor, ao que respondeu: “Deveria ter mais professores pra ajudar a gente. Deveria ter aulas de reforço, essas coisas.”

A resposta da aluna é sugestiva da necessidade de se evitar o acúmulo de tarefas para os professores, sem que a forma pela qual a escola se organiza e é administrada seja atingida, considerando que esse modelo de gestão potencializa os envolvidos e o processo democrático, como demonstra Claudia, uma profissional de apoio, ao caracterizar a escola Liberdade: “Nossa escola é aberta e diferente das outras escolas que a regra vem posta de cima, então você obedece e executa. Aqui não, a regra é feita a partir do consenso de todos, não é de uma pessoa só que faz que fala e o outro obedece.”

Essa democracia política no compartilhamento do poder e da autoridade com um coletivo para o direcionamento da e na escola é um avanço porque preenche e aponta para a superação de um modelo de poder hierarquizado, “unipessoal” e monocrático saliente e arraigado na estruturação de nossas escolas. A escola Liberdade desafia esse modelo na medida em que avança na democratização do poder, estabelecendo um tipo de autoridade que desponta na cultura educacional e que deveria ser reconhecido, estimulado na prática. Isso porque, na acepção de Paro (2007, p. 115), o trabalho educativo na escola: “[...] está a exigir formas cooperativas de organização do trabalho e da autoridade na escola.”. Portanto, uma gestão coletiva que tenha maior legitimidade diante do governo e da comunidade educativa mais ampla.

A escola Liberdade concretiza uma experiência com maior autonomia política que pode ser conscientemente explorada e melhor direcionada em favor do fortalecimento da classe subalterna na constituição de seus interesses e direitos voltados à consolidação de uma

nova hegemonia, na qual: “[...] o poder não se concentra em algum pólo particular, de cima ou de baixo, de dentro ou de fora, mas é uma prática ético-política tensa e aberta entre os diversos sujeitos e organizações que disputam projetos diferentes de sociedade” (SEMERARO, 2003, p. 271).

No exercício desse poder, o professor encontra a possibilidade de se assumir como um intelectual transformador comprometido com a elevação cultural dos empobrecidos e com a construção da democracia crítica. Uma tarefa que implica uma maior compreensão por parte do professor acerca da dimensão pedagógica de seu trabalho extrapolando os limites da sala de aula e do processo educativo da vida escolar.

3.4 ORGANIZAÇÃO, FORMAÇÃO E COMPOSIÇÃO DOS INTELECTUAIS PROTAGONISTAS DO CURRÍCULO EM AÇÃO

Ao explicitarmos sobre a organização e formação dos profissionais da escola Liberdade, estamos concebendo-os como “intelectuais” segundo a teoria gramsciana, exposta no segundo capítulo. Para Gramsci (2004b, p. 18), inexistem não intelectuais, todas as pessoas contribuindo, de algum modo, com sua forma de ser e agir para a permanência da ordem social vigente ou a criação de outra, nova. Embora todos exerçam sua intelectualidade, há graduações no trabalho voltado à construção de uma nova hegemonia.

O novo intelectual apresentado por Gramsci conforme Semeraro (2004, p.75-76) é alguém compenetrado de sua função política, capaz de desvendar contradições, de se comprometer com o povo, atuando com ele na elevação de sua cultura, “conduzindo à hegemonia de uma efetiva democracia.”

Sintonizados com essa visão, entendemos que todos os envolvidos de alguma forma com o currículo em ação da Escola Liberdade, professores, educandos, profissionais de apoio, pais, membros do sistema educacional municipal e outros participantes da vida escolar, são intelectuais. Porém, sabemos que os professores, pela função que realizam na escola junto aos educandos e no incremento e preservação do tipo de gestão e organização, constituem os intelectuais diretamente implicados com o currículo em ação como política da escola para o processamento do ensino-aprendizagem, na qual se estabelecem trocas de papéis não só entre os atores centrais do currículo, professores e educandos, mas entre todos os que exercitam essa política em níveis e esferas diferentes da vida escolar.

Na EMEB Liberdade inexistem o cargo de diretor, de secretário, de coordenador pedagógico ou de supervisor educacional fixo a um determinado profissional. Todos os professores efetivos respondem por tais funções.

A escola contava no período da pesquisa com nove professores, que trabalhavam em regime de 40 horas e com dedicação exclusiva ao estabelecimento. Quase a totalidade possui formação em nível superior, com exceção de uma professora que se encontra no término da licenciatura em Pedagogia, como pode ser visualizado na tabela abaixo:

Tabela 2

Formação e situação profissional dos professores da EMEB Liberdade

Professores	Formação em nível médio	Superior	Instituição e ano de conclusão	Situação profissional ou funcional
Alva de A. Amaral	Propedêutico	LP/Pedagogia Esp. Metodologia do EF Mestranda	UNIVAG UNIVAG PPGE/UFMT/ 2006-2007	Efetiva/20h Contratada/20h
Cristina S. Duarte	Propedêutico	LP em Biologia e em História	UFMT/2001	Efetiva/20h Contratada/20h
Cristiane	Magistério	História Esp./Ciências da Educação	UNIC/1992 UNIVAG/1996	Efetiva/20h Contratada/20h
Eidinete M. dos S. Lacerda	Magistério	Cursando Pedagogia	Afirmativo	Efetiva/20h Contratada/20h
Eunice C. de P. Almeida	Magistério	Estudos Sociais e complementação Geografia Especialização em Educação	UNEMAT/1992 ICE/2005	Efetiva/40 h, sendo 20/município e 20/Estado.
Maria Tereza de J. Martins	Magistério	LP. Matemática Ciências Física e Biológica	UNIC MAUÁ- São Jose do Rio Preto	Efetiva/40 horas, sendo 20/município e 20/ Estado.
Marilei L. de Magalhães	Magistério	LP em Ciências Biológicas	UFMT/1994	Efetiva /40 h
• Natacha Chabalin	Propedêutico	LP/Educação Física	UFMT	Efetiva/20h Contratada /20h
Paulo Luiz D. de Oliveira	Magistério	LP/Pedagogia	UFMT	Efetiva/40 horas, sendo

				20/município e 20/Estado
• Silma A. Barbosa	Magistério	LP/Letras Esp./Educação. E em Psicanálise	UNIC/2003 ICE/2005 CEHTA/2006	Contratada/40h
❖ Laura Fagundes Moraes	Magistério	Pedagogia	UNIC	Contratada/40h
❖ Letícia Aquino da Silva	Propedêutico	LP/Educação Física	UFMT	Contratada/40h
❖ Rosângela A. S. Franco	Normal	LP/Letras	UFMT	Contratada/40h
Verônica Cristina Hauselmann	Magistério	Letras	FAFIJAN/2002	Efetiva/20h Contratada/20h

Nota: Construção da autora

Legenda: LP – Licenciatura Plena; Esp.- Especialização; EF – Educação Fundamental; UNIVAG – Centro Universitário Várzea Grande; UNIC – Universidade de Cuiabá; ICE – Instituto Cuiabano de Educação, CEHTA – Centro de Estudos Humanos e Terapias Alternativas; UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso; PPGE/UFMT – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso; FAFIJAN – Faculdade de Jandaia do Sul/Paraná;

As professoras Eunice e Maria Tereza e o professor Paulo são efetivos em duas cadeiras, 20 horas no Estado e 20 horas no município, atuam em regime de 40 horas, dedicação exclusiva á Escola Liberdade mediante “Termo de Cooperação Técnica entre Estado e Municípios”. As professoras Laura, Letícia e Rosângela, no período da pesquisa de campo, em 2006, atuavam ali em regime de contrato de 40 horas, mas tiveram que deixar a escola por já terem completado dois anos de serviços prestados no município. As professoras Cristiane, Natacha e Silma foram contratadas também por quarenta horas semanais no início de 2007 para o exercício da docência na referida unidade escolar.

No PEL (2004, p. 13) da escola Liberdade, a composição do quadro docente segue alguns critérios formais e pessoais, isto é: “[...] ser efetivo na Rede Municipal, ter licenciatura em áreas específicas. Capacidade de trabalhar em equipe, ter espírito criativo, iniciativa, espontaneidade, franqueza, afetividade, curiosidade, inventividade e responsabilidade, espírito crítico e honestidade.”

A política de formação em Licenciatura especificamente no Estado de Mato Grosso centra-se em conhecimentos e metodologias direcionadas mais para os anos finais do Ensino Fundamental (antigo Ginásio). A formação de professores para atuarem nos anos iniciais desse nível é concretizada pelo curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

O plano e a prática de composição do quadro docente nessa escola contrariam esse compromisso/consenso firmado desde o início da década de noventa entre o Instituto de Educação da UFMT, as Secretarias de Educação das redes públicas estadual e municipal e o SINTEP, mediante o qual se vêm priorizando as políticas de formação/profissionalização docente - inicial e continuada - voltadas aos primeiros anos do Ensino Fundamental.

O foco da escola Liberdade é a alfabetização. Observamos nas salas de aulas que grande parte dos professores possui dificuldades nessa área, o que exemplificamos com a narração de uma aula ministrada no segundo horário do dia 21 de março de 2007, no período matutino.

Havia poucos alunos na escola, pois chovia. Então, juntaram-se as turmas “Branca” e “Verde”⁴⁰ na ambiência “Viajando no Universo.” A professora passou no quadro-negro várias atividades. Uma delas: “[...] divida uma página de seu caderno em cinco colunas e escreva no início de cada uma os nomes dos continentes: América, Europa, África, Ásia e Oceania e depois preencha as colunas escrevendo o nome de quatro países de cada um dos continentes.” Os educandos estavam alvoroçados, não só por causa do tempo, mas também por não conseguirem sequer copiar o que a professora escrevia.

Então, ela lhes chamou à atenção, e eles se aquietaram, mas passaram a fazer arte em silêncio, cutucando os colegas com a ponta do lápis e levando-os gritar. A professora então notou que eles realmente não conseguiam copiar e começou a olhar os cadernos e atendê-los individualmente, ficando perplexa ao perceber que a grande maioria apresentava dificuldade para formar sílabas e palavras, no entanto, esses alunos freqüentaram suas aulas na ambiência “Quebra Cabeça” no ano de 2006.

O depoimento abaixo também aponta para essa problemática:

Bom pra mim a preocupação de início, foi que eu achava que era incapaz de trabalhar com as séries iniciais. Por **não ter formação dessa área. E com o passar do tempo eu fui vendo que as coisas não são bem assim. Eu fui vendo que também tem pessoas que tinham formação e não eram capazes de alfabetizar.** Então, com isso foi passando o tempo, fui fazendo curso de capacitação que de certa forma, por mais curso que você faça, mas sempre é preocupante [...] (Professora Cristina, grifo nosso).

As temáticas em torno da formação continuada dos professores em serviço até o momento da pesquisa sobressaíam mais em relação à administração da escola, quais sejam,

⁴⁰ As turmas “Branca” e “Verde” apresentavam as mesmas especificidades, ou seja, correspondendo ao 3º ano ou 2ª série, crianças em idade de oito a nove anos.

conforme constam do registro do Livro Registro de cursos e estudos na EMEB Liberdade (2002-2006): valores, direitos e deveres, conceituação, modelos e conteúdos de tutorias, conceituação de gestão democrática, noções de autogestão individual, temas relacionados a elaboração do estatuto do CEC; Temas do PPP da escola. Temas específicos da alfabetização básica em termos práticos e teórico-metodológicos não são tão salientes, ou melhor, não recebem a devida atenção, no entanto, esta deveria ter a mesma prioridade que aquela dispensada à formação direcionada para a direção e organização da escola, considerando que a maioria dos professores possui formação específica em uma área do conhecimento voltada à atuação nos anos finais do Ensino Fundamental⁴¹.

A “base comum nacional” da docência autoriza a atuação de licenciados em qualquer fase do Ensino Fundamental? As especificidades de cada fase não devem ser levadas em conta? A desconsideração e a não proposição de uma complementação, para que os licenciados em uma área específica atuem em áreas em relação às quais não obtiveram uma formação sólida, não são um modo de subestimação dos educandos, nesse caso, dos primeiros anos e do empenho das instituições formadoras?

Essa atitude deixa implícita uma concepção tecnicista da formação docente, particularmente em relação ao processo de ensino-aprendizagem, em que: “[...] os professores não necessitavam aprender as matérias de estudo nos seus intrincados, nem necessitavam entender o contexto sócio-cultural no qual o conhecimento a ser ensinado era produzido.” (KINCHELOE, 1997, p. 18). Bastava-lhes, pois, que soubessem identificar o assunto da matéria e organizar suas atividades, de sorte que qualquer pessoa, até mesmo com formação elementar, fosse capaz de exercer a profissão.

Não queremos desconsiderar o esforço dos profissionais da escola Liberdade para a preservação do modelo de organização e de gestão escolar, o qual, a propósito, evidencia a força política da instituição, que se coloca como protagonista no movimento em direção ao rompimento com posturas passivas em relação a sua prática (GIROUX, 1992; 1997). Atenemos para o fato de que a forma de gestão e organização escolar no geral se pauta por uma cultura autoritária, um dos entraves ao desenvolvimento de um currículo crítico na escola.

É nessa perspectiva que entendemos a prioridade dada pelo coletivo da escola Liberdade a um modelo de gestão e organização diferenciado. Nesse contexto, os professores

⁴¹ Um tempo depois do período da pesquisa, retornamos a escola para verificar melhor as datas dos cursos e estudos desenvolvidos aos e pelos professores na escola, observamos alterações nos mesmos. Questionamos. E Jafé, presidente do CEC, presente nesse momento explica que foram acrescentadas algumas temáticas além dos temas gerais para elaboração dos certificados.

organizam-se com os efetivos trabalhando três dias por semana nas ambiências da sala de aula, um dia na ambiência administrativa da escola e um dia reservam ao planejamento das atividades. Os professores interinos não atuam na ambiência administrativa, mas igualmente são liberados um dia por semana das salas de aula para pensar e organizar o que irão trabalhar.

Na “ambiência administrativa” professores efetivos seguem um cronograma, cada dia um assume a função de administração da escola. De acordo com a observação que efetuamos, o professor nessa ambiência, juntamente com um profissional de multimeios, realiza contatos via telefone, conversa e atende o público que procura pela escola, assiste à TV, às vezes lê jornal e revistas, faz palavras cruzadas, conversa com os colegas, vai às salas de aula efetivar as chamadas dos educandos.

No início dessa observação demoramos um pouco para entender a dinâmica da escola. A cada momento chegavam professores, conversavam sobre assuntos diversos, referiam-se às turmas, utilizando cores para denominá-las. E pensávamos: quem assume as ambiências das salas de aula nesse espaço de tempo em que os professores se demoram na “ambiência administrativa.”

Essa questão apresentava-se bastante confusa naquele momento, bem como a estratégia de enturmação dos educandos em sala de aula. Questões que não ficam bem compreendidas por aqueles que não vivenciam com intensidade o cotidiano da escola.

A cada semestre um ou dois professores assumem a responsabilidade de trabalhar as áreas de conhecimentos relacionadas a uma determinada ambiência e de realizar o registro dos conteúdos no diário, bem como o registro avaliativo anual dos educandos em um fichário/relatório individual em cada turma. Entendem a avaliação como um processo constante, eliminando a questão de verificação mediante provas.

Trata-se, pois, de uma estratégia organizativa em forma de rodízio no trabalho das ambiências, uma prática sem muitas complicações para aqueles que obtiveram uma formação ampla para atuarem nas diferentes áreas de conhecimento dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, um desafio a mais para os que têm formação específica em uma única área.

Uma prática que se constitui numa iniciativa criativa por propiciar ao professor a possibilidade de avançar em sua formação para além da específica, mantendo contato direto com todas as áreas das ambiências. Uma ousadia louvável, desde que os envolvidos assumam o compromisso de estudo individual e coletivo nessa direção. Do contrário, os educandos serão os maiores prejudicados.

A tabela abaixo sintetiza o modo de alternância de responsabilidades nas diferentes áreas de conhecimentos durante os anos 2006/2 e 2007/1.

Tabela 3

Alternância de responsabilidades entre os professores nas diversas ambiências

Ambiências	Professores responsáveis em 2006/2	Professores responsáveis em 2007/1
Administrativa	Os professores efetivos	Os professores efetivos e Jafé, um dos profissionais de apoio de multimeios.
Viajando no Universo (História e Geografia)	Paulo e Letícia	Cristiane
Era uma Vez... (Português)	Rosângela e Marilei	Silma e Eunice
Planeta Vida (Ciências)	Cristina e Eidinete	Marilei
<i>Magic English</i>	Verônica	Verônica
Quebra-Cabeça (Matemática)	Maria Tereza	Eidinete e Paulo
Oficina da Alegria (Artes e Educação Física)	Eunice e Letícia	Natacha e Maria Tereza
Oficina das Letras (Apoio/Reforço ⁴²)	Marilei	Extinta

Fonte: Construção da autora

Esse movimento alternado de responsabilidades nas áreas de conhecimento supõe um planejamento comum. Embora se fale muito em planejamento no cotidiano da escola, muito raramente se viu alguém no ano de 2006 planejando as aulas individualmente e em grupo. Por diversas vezes manifestamos interesse de ver o planejamento e de estar presentes quando ele fosse realizado no coletivo, sem nunca termos recebido uma resposta concreta a respeito.

Na primeira reunião do CEC em 2007, a presidenta do Conselho alertou a todos quanto ao planejamento coletivo, dizendo: “[...] ano passado [2006] não teve planejamento, temos que voltar a planejar quinzenalmente e não só fingir que faz planejamento, ficar uma meia hora e ir para casa.”

No início da observação, em uma conversa informal com uma das professoras, ela comentou com certa estranheza sobre a exigência da Secretaria Municipal de Educação em relação ao planejamento, à seleção e organização dos conteúdos, à elaboração prévia dos objetivos, para as aulas. Meio perplexos também questionamos sobre como atuar um

⁴² A extinção da ambiência de Apoio deu-se em função do não cumprimento da entrega da proposta em tempo hábil.

planejamento, sem se ter objetivos claros do que se quer das aulas, do que se quer ensinar? Ela explicita que esse planejamento sistematizado é uma atividade efetivada pelos professores no final do ano, registrando-se, no diário de classe, os objetivos e conteúdos trabalhados ao longo do período letivo.

O PPP da escola considera que, os processos vivenciados nos diferentes ambientes intra e extra-escolares são inspiradores e fornecedores de programas curriculares. “É a idéia de coletar na vivência concreta dos educandos, as bases instituintes do processo educativo.” (PROJETO EDUCATIVO LUDICIDADANIA, 2004, p. 18). Isso sugere que os conhecimentos e valores a se constituírem em conteúdos e temáticas dos programas curriculares de alfabetização nas diversas ambiências resultam da observação e da pesquisa efetivada na realidade vivenciada. Nessa perspectiva, o Projeto concebe o planejamento como um elemento prioritário da vida escolar:

Toda dinâmica interna é dada pelo planejamento periódico, apontando as funções específicas, provisoriamente, para cada espaço. Com esse entendimento, não são os espaços que determinam as ações, **mas sim as ações que definem o sentido de cada ambiência [...]. E qualquer que sejam estas, não podem passar despercebidas pelos educadores**, pois é a consideração desse fator que dá ao educador a segurança de estar lidando com indivíduos concretamente circunstanciados. (p. 17-16, grifo nosso).

Intuímos que essa compreensão é uma valoração das próprias manifestações dos educandos que exige a presença constante e uma atenção redobrada dos professores nos diversos espaços e práticas de convivência espontânea inscritas no cotidiano da escola, a fim de transformá-los em conteúdos e temáticas a serem discutidas e sistematizadas em forma de planejamento, para o posterior desenvolvimento em sala de aula.

Um trabalho que, acreditamos, supõe discernimento, reflexão e compromisso da escola, em particular dos professores, que em sua ação profissional são os intelectuais mediadores entre realidade, conhecimento e aluno.

Entendemos que o planejamento coletivo é imprescindível, pois sem ele a proposta da escola fica prejudicada, dificultando a socialização de conteúdos básicos próprios dos anos iniciais e a construção de novos conhecimentos, além de, conseqüentemente, emperrar a formação de sujeitos transformadores.

Tal planejamento/estudo foi incrementado pelas informações nos primeiros dois anos da escola, contando-se nessa ocasião com a assessoria da Secretaria de Educação e com a contribuição dos profissionais de apoio e dos pais que atuavam como tutores, liberando os professores das salas de aulas para a realização de estudos e planejamentos periódicos.

No entanto, na época da pesquisa observamos a quase inexistência de planejamento coletivo e de encontros voltados à formação continuada dos professores no interior da escola. Notamos que os professores estavam sobrecarregados, pois, além de assumirem aulas em dois períodos, preocupavam-se com a gestão da escola, com os Conselhos e Assembléias e com a preparação de uma multiplicidade de datas comemorativas.

Uma realidade difícil se considerarmos que a grande maioria deles mora em bairros distantes da escola, ou até mesmo em outro município. Todavia, em geral chegam à escola às 7 h e saem às 17 h, com exceção dos dias de reunião do CEC e das assembléias comunitárias, quando então permanecem no estabelecimento de ensino até às 21h30min. Das 11 h às 13 h, momento reservado para o almoço e restabelecimento das energias com pequeno descanso, apesar da inexistência de espaço adequado para tal.

A professora Verônica, por exemplo, reside no município de Várzea Grande e às 5 h já está em pé para tomar dois ônibus e chegar às 7 h na escola, levando consigo seu filhinho de três anos, que fica sob os cuidados de uma família no bairro Osmar Cabral até o momento de ela voltar para casa. Ela ressaltou na entrevista que a escola Liberdade incentiva e abre espaço para o envolvimento dos profissionais e que propiciou-lhe crescimento, ensinando-a a participar da vida escolar. Questionada sobre o seu desejo de continuar ali, respondeu: “[...] quero esperança de todos, até minha de continuar sim. Em particular, porque é um lugar que eu realmente gosto.”

Na falta de um profissional de apoio por razão de doença ou de ordem operacional, um dos professores assume o trabalho, como, por exemplo, prepara a refeição-lanche, serve-a, limpa as salas. Entretanto, os agentes de apoio são em número maior que estes últimos, porém têm carga horária menor, como mostra a tabela.

Tabela 4

Formação e situação funcional dos profissionais de apoio da EMEB Liberdade

Nome	Formação	Tempo na escola	Função	Situação profissional ou funcional
Alex Alaman	Propedêutico	8 meses	Guarda	Contratado/30h
Carlos F. R. da Silva	Propedêutico		Guarda	Contratado/30h

•Claúdia S.de O. Campos ⁴³	Propedêutico e Cursando Pedagogia	1 ano	TMIE	Efetiva/30h
•Elira Alves do Nascimento	Primário	5 anos	TMIE	Efetiva/30h
Enoque Duart	Propedêutico	5 anos	Guarda	Efetivo/30h
Ezequiel Cândido	1.º Grau	6 meses	Guarda	Contratado/30h
Jafé E. Ojeda de Moraes	Técnico em Contabilidade	5 anos	Técnico	Efetivo/30h
Leia L. da Silva	Propedêutico	4 anos	Nutrição	Efetiva/30h
Liane Mariana da S. Queiroz	Propedêutico	4 anos	TMIE	Efetiva/30h
Reinaldo P. Almeida	1.º Grau	2anos	Guarda	Contratado/30h
Regina Rita C.Borges	Propedêutico, Curso em técnica em Nutrição e 3º sem/Pedagogia/EAD	4 anos	Merendeira	Efetiva/30h
Rosidelma de Carvalho	2º Grau	3 anos	TMIE	Efetiva/30h/30h
Sônia M. da Silva	Propedêutico/Pedagogia (EAD) Aprovada no Vestibular-2007 Geografia/UFMT	5 anos	TMIE	Efetiva/30h
Zilda M. de Jesus	2º Grau	5 anos	TMIE	Efetiva/30h

Nota: Construção da autora

Legenda: TMIE –Técnico em Manutenção em Infra-Estrutura; EAD – Educação a Distância

Como verificamos, os profissionais de apoio possuem uma carga horária de trinta horas, a maioria possui o Ensino Médio completo e boa parte encontra-se cursando uma faculdade, uma situação positiva e rara entre os integrantes desse segmento, se tomamos por base as escolas do Pólo III. Na escola Liberdade em geral eles demonstram entender um pouco de tudo e procuram estar informados em relação à unidade escolar e seu projeto.

Alguns deles atuam conjuntamente com os professores, nos Conselhos, na administração escolar, nos momentos de integração dos educandos, nos ensaios, nas confecções de materiais, nos preparativos para as celebrações de datas comemorativas: Páscoa, Natal, Dia das mães; Dia dos pais; Dia das crianças; Dia dos professores, entre outras.

⁴³ As profissionais de apoio Cláudia e Elira se encontram em desvios de função. Motivo: doença de Chagas. Jafé, por atuar ultimamente no setor administrativo, teve um acréscimo de dez horas de contrato em suas trinta horas efetivas.

Sônia, por exemplo, contribui com a música, organizando o coral com os educandos para as apresentações nos dias comemorativos. E, ao ser indagada sobre sua relação com a escola, diz:

Acho que eu e a EMEB Liberdade tem uma relação digamos assim, de, eu diria não de amor, mas eu diria de entusiasmo, de cumplicidade. Porque quando eu vim para EMEB Liberdade convidada então pelo antigo secretário de Educação. Eu vim para trabalhar de maneira diferenciada. **Pra mostrar o meu outro lado, porque, aquele lado que minha função não demonstra, como técnico em infra-estrutura, mas foi pra mostrar o meu outro lado, meus conhecimentos, meus talentos.** E com esse conhecimento e meu talento **ajudar a escola fortalecer esse projeto.** (Sônia; grifos nossos).

Esse é outro lado adormecido na vida do profissional de apoio em quase todas as escolas de Mato Grosso, o qual, porém, na escola Liberdade é vivo e valorizado, permitindo a esses agentes assumirem junto com o coletivo maior a administração escolar, como expressa Jafé, o atual presidente do CEC no referido estabelecimento de ensino:

[...] Em tudo que acontece os funcionários são partes integrantes das ações. Aqui é uma escola de aprendizagens. **Entrei aqui como multi-meio e hoje tenho o papel de administrativo.** Tudo que aprendi foi porque a escola dá abertura, o pessoal da escola me ensinou. Como presidente do Conselho tudo vai depender de uma série de reuniões com a equipe, com a comunidade para tomar decisões, resolver em comum. (Grifo nosso).

Tais aprendizagens, na acepção do depoente, vêm-lhes possibilitando a evolução tanto como indivíduos quanto como membros de uma coletividade. Embora no momento presente alguns aleguem a falta de condições para atuarem com a mesma garra apresentada nos anos iniciais de funcionamento da escola, eles ainda atuam e mantêm sua postura ativa; mesmo que se apresentem em alguns momentos pouco animados e bastante saudosistas dos primeiros anos de existência da escola, continuam firmes em seus sonhos.

Zilda por exemplo, uma das fundadoras da escola, comenta sobre os embates na concretização desses sonhos e sobre a necessidade de estarem unidos com os pais e com a comunidade do entorno da unidade de ensino. Dessa forma, perguntamos-lhe como atraíam os pais para o interior da escola, ao que assim respondeu: “[...] nós fazíamos cursos em conjunto, trabalhávamos com material reciclado. Fazíamos oficinas juntos com os pais, tínhamos o coral dos pais.” E, acrescentando, indagamos em que momento realizavam essas atividades conjuntas, e Zilda se expressou nestes termos:

À noite, nos finais de semana, aos sábados à tarde. A equipe procurava a disponibilidade dos pais, mas nós íamos atrás. Em um dos últimos projetos nosso, nós planejamos fabricar o jogo de xadrez, já tínhamos até a madeira, os maridos de algumas professoras vinham nos ajudar para depois realizar campeonatos entre os pais da escola Liberdade e os pais de outras escolas da região, mas não chegamos a realizar.

Por fim, procuramos saber por que motivo não chegaram a concretizar:

O problema é que foram saindo, foram trocado os professores e funcionários empenhados, outros entraram de licença, outros saíram da equipe. E aí fraquejou. De repente nem sei explicar acabou. Pra acabar é como um sopro, pra construir é muito difícil, mas pra acabar é de uma hora pra outra [...]. Eu sei que a Mariley, Verônica, Alva tem o sonho que eu tenho, mas não sei se os outros tem. Eu não posso garantir pelos outros. Agora mesmo ouvi comentário da Sônia que ela perdeu um tanto do sonho. A gente fica triste. Tem hora que eu penso que estou desencantada, mas na mesma hora percebo que ainda tem uma energia que fala mais alto que eu. Agora tem a questão dos professores efetivos. O efetivo, às vezes eu acho que os contratados trabalham melhor que alguns efetivos. Tem efetivo que está aqui só porque tem 40 horas, está desestruturando. O contratado que tenta ajudar com garra toda, vi na Rosângela, na Natacha que saíram, vejo na Silma, mas tem professor que entrou por último que ele consegue manipular, que consegue esmorecer. Até a Verônica que é um poço de calma, esses dias ela desabafou pra mim e disse “parece que estou no fim”. Eu disse a ela que não é por causa de fulano, de sicrano que a gente vai esmorecer. De primeiro a gente chegou de ficar até duas horas da manhã, pra conversar com Maldonado no gabinete dele e pais juntos com nós. Mas nós íamos atrás dos pais, Regina, Sônia, eu. Nós íamos à casa dos pais. De dois anos pra cá nem pai no Conselho a gente está tendo. Hoje só manda bilhetinho, acha que o pai vem através de bilhetinho? Nós temos que fazer como era antes, ir atrás dos pais [...]. **Eu sinto falta da comunidade porque quando a gente tinha os pais conosco, nós tínhamos mais visão, mais certeza que íamos realizar nosso sonho** (Zilda, grifo nosso).

O trecho destacado demonstra a atual necessidade de se estabelecer uma maior aproximação dos intelectuais da escola com os pais dos alunos, através de um trabalho conjunto que, na concepção de Zilda, é um reforço a mais para a obtenção de uma visão mais nítida do processo educativo e uma forma de se nutrir a esperança na busca da concretização dos sonhos.

Visão que tem certa similaridade com a de Gramsci (2004a, p. 100, grifo nosso), ao questionar e se posicionar em discrepância com a filosofia de sua época, distante do povo:

[...] um movimento filosófico só merece este nome na medida em que busca desenvolver uma cultura especializada para restritos grupos de intelectuais ou, ao contrário, merece-o na medida em que, no trabalho de elaboração de um pensamento superior ao senso comum e cientificamente coerente, jamais se esquece de permanecer em contato com os “simples” e, melhor dizendo, encontra neste contato a fonte dos problemas que devem ser estudados e resolvidos? **Só através deste contato é que a filosofia se torna “histórica”, depura-se dos elementos intelectualistas de natureza individual e se transforma em “vida”.**

Esse refinar que impulsiona a ação para além dos interesses individualistas, seja de pessoas seja da escola, é mencionado por Zilda com base em sua experiência de vida escolar:

Meu sonho é trabalhar com os pais porque os alunos que os pais participam da escola, os filhos se desenvolvem, tem outra visão, tem auto-estima, tem maior desenvoltura em tudo. Porque está ele e os pais dentro da escola. Não adianta nós ter escola só dentro do muro, nós temos que ter escola fora do muro. Não adianta por mais que nós estamos aqui se batendo, se matando se nós não pular fora do muro pouco adianta (Grifos nossos).

A constatação da entrevistada aponta para uma das necessidades para a escola alcançar uma expressão educativa em seu entorno, isto é, realizar um trabalho conjunto com as outras unidades de ensino e com os movimentos sociais da Regional, uma das razões do seu surgimento. Contudo, em certos momentos se percebe uma postura de relativo isolamento da escola Liberdade em relação as demais escolas do Pólo III, em decorrência do processamento de um projeto diferencial e de maneiras alternativas de se proceder à enturmação dos educandos⁴⁴.

Esses sujeitos são organizados de modo singular na escola: atêm-se à enturmação por cores. Quanto aos diários de classe, a organização do ensino-prendizagem em 2006 se concretizou por ciclos de formação, e em 2007, considerando a implantação da ampliação do Ensino Fundamental instituído pelo MEC e incorporado pelo Estado de Mato Grosso, o currículo passou a ser organizado por anos⁴⁵.

No entanto, essa forma de organização não é utilizada na gramática cotidiana da escola; ela fica esclarecida nos registros formais, nos diários dos professores e nos relatórios enviados à Secretaria Municipal de Educação. Nesses termos, observamos que o cotidiano escolar atêm-se à enturmação por cores e buscando considerar a idade, as habilidades e os conhecimentos de cada educando.

Domingues (1988, p. 178-79) em sua pesquisa sobre o cotidiano de escola pública no Estado de Goiás, desenvolvida na segunda metade da década de oitenta, constata além do *aligeiramento do currículo* à população pobre, a existência de uma política curricular oficial

⁴⁴ “E lá a assessora pedagógica da Secretaria na hora de colocar nós vamos redimensionar, a idéia dela era pegar as crianças das 4^a séries da escola Liberdade e Ana Luiza passar para a escola Osmar Cabral. E do Osmar Cabral pegar as turmas de 5^a série e mandar para o BEBEM. E aí eu falei que na escola Liberdade não enturma dessa forma [...]. Ela disse a **escola Liberdade é um outro caso, não vamos mexer com ela, vamos estudar em separado**” (Alva).

⁴⁵ Seguindo o Programa de ampliação do Ensino Fundamental instituído pelo MEC e incorporado pelo Estado de Mato Grosso para nove anos, incluindo as crianças de seis anos de idade no processo de escolarização dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

impositiva e autoritária que conduz os profissionais a buscar na prática formas de burlamento das normas como um meio de manifestarem sua insatisfação pela liberdade tolhida no direcionamento de seu trabalho.

Embora na escola Liberdade os profissionais possuam maior autonomia tanto no direcionamento político da escola como na condução de sua prática em sala de aula, a realidade é um tanto parecida, já que se constata uma incoerência: nos aspectos formais seguem a organização por ciclos de formação e no cotidiano adotam uma organização por cores.

Essa prática é renovada, a cada ano mudando-se as cores identificadoras das turmas, as quais são escolhidas por meio de votação pelos próprios educandos no coletivo de cada turma.

Tanto os professores quanto os educandos não mencionam em nenhum momento a organização por ciclos, por série ou por ano, a não ser quando questionados sobre a questão; do contrário, falam somente em cores. A tabela a seguir visualiza essa organização:

Tabela 5

Organização dos educandos no ano de 2006 por turma: matutino e vespertino

Ciclos	Cor	Idade predominante	Número de educandos
1º Ano= Pré-Escola	Azul	6 e 7 anos	20
2º Ano = 1ª Série	Alaranjado	6 e 7 anos	22
3º Ano = 2.ªSérie	Marrom	8 e 9 anos	22
3º Ano = 2ª Série	Cinza	8 e 9 anos	18
4º Ano = 3ª Série	Violeta	10 e 11 anos	21
5º Ano = 4ª Série	Branca	10 e 11 anos	17

Nota: Construção da autora

No ano 2006, por exemplo, a turma do “**Azul**” equivalia ao 1º Ano correspondente a Pré-Escola, alunos que apresentavam menos avanços em termos de coordenação motora, dificuldades de identificar as vogais e números de um a dez, enquanto a turma do “**Alaranjado**” equivalia a 1ª série ou 2º Ano de escola, um nível mais adiantado, pois os educandos possuíam uma coordenação motora desenvolvida, identificavam as vogais e os números e dominavam as noções de lateralidade.

A turma do “**Marrom**” correspondia ao 3º Ano ou 2ª Série, cuja idade dominante era de oito e nove anos, reunindo as crianças que já identificavam o alfabeto, mas apresentavam dificuldades na formação de sílabas e palavras e na realização das operações de adição e subtração.

A turma do “**Cinza**” equivalia ao 3º Ano ou 2ª Série mais adiantada, congregando educandos com idade predominante de oito a nove anos e que reconheciam o alfabeto, formavam palavras e pequenas frases e realizavam as operações de adição e subtração.

A turma “**Violeta**” correspondia ao 4º Ano, ou 3ª Série, alunos que se encontravam na faixa de dez a onze anos de idade, ainda apresentavam dificuldades na interpretação de pequenos textos e na resolução das quatro operações.

A turma da cor “**Branca**” correspondia ao 5º Ano ou 4ª Série, e a maior parte dos alunos já se encontrava na faixa etária de dez a doze anos, construía pequenos textos, elaborava argumentos e tinha noções das quatro operações, embora com certa precariedade, especificamente na divisão.

Por solicitação de alguns professores, coordenamos no início do ano letivo/2007 o processo de escolha da cor para cada turma nas ambiências do período matutino. Os símbolos selecionados foram também os escolhidos pelas turmas do mesmo ano no período vespertino.

Tabela 6

Organização dos educandos no ano de 2007 por turma: matutino e vespertino

Turma/ano	Cor	Idade predominante	N.º de alunos Matutino e Vespertino
1º Ano	Azul	6 anos	18/22
2º Ano (1ª Série)	Vermelho	7 anos	18/23
3º Ano (2ª Série)	Branca	8 e 9 anos	17/22
3º Ano (2ª Série)	Verde	9 e 10 anos	20/22
4º Ano (3ª Série)	Violeta	10 e 11 anos	19/19
5º Ano (4ª Série)	Cinza	11 e 12 anos	19/19

Nota: Construção da autora

A enturmação dos educandos é feita em dois momentos, no primeiro se efetivando por idade e, no segundo, este caso se faça necessário, após um período de sondagem, realizando-se com base nos quesitos habilidades e conhecimentos. Observamos, por exemplo, que alguns educandos possuem bloqueios incompatíveis com a enturmação a que foram conduzidos, mas

encontram-se em idade avançada e se identificam com os colegas da turma, nela permanecendo, conforme comentou uma professora, para se sentirem estimulados a romper seus entraves e avançar na aprendizagem.

No entanto, essa forma de organização confunde aqueles que não vivenciam com frequência a escola e revela-se bastante ambígua, já que há educandos que mal conseguem identificar as vogais em turmas que correspondem ao 4º Ano, ou 3º Série, estando mais ou menos adaptados em função da idade. Isso por um lado contribui para o sucesso das relações interpessoais, mas por um outro parece compor um currículo oculto que reforça essa condição dos alunos, frustrando-os ainda mais em suas vidas já bastante desfavorecidas, pois se sentem incapazes por tentarem acompanhar seus colegas e não conseguirem.

Para ilustrar a situação, citamos o exemplo de Alex, um menino de dez anos, negro lindo, simpático e de aparência saudável, matriculado em 2006 na turma “Violeta” no período matutino. Tudo indica que ele possuía problemas neurológicos. Não sabia sua idade, despendia um esforço enorme para realizar as atividades, fazia questão de copiar os textos do quadro-negro tal como os colegas e, se perdia a linha da cópia, ficava com aparência irritada, nervosa. Solicitados pela professora Rosângela em uma de suas aulas, tentamos juntamente com ele formar palavras com duas sílabas, mas logo percebemos que não conseguia identificar as vogais, sua preocupação era tentar realizar atividades que os outros da turma realizavam.

Outro aluno era Jonatas, considerado anormal e um caso sem solução, por apresentar déficit de aprendizagem. Tinha treze anos de idade e em 2006 integrava a turma “Violeta” no período vespertino. Um menino forte, meigo, bonito, asseado, calmo. Na sala de aula estava sempre escrevendo, enchendo cadernos e cadernos sem orientação alguma. Perguntamos-lhe: “O que faz, Jonatas?” Ao que respondeu: “Faço tarefa.” Ele possuía certa coordenação motora, porém não reconhecia números nem vogais. Fomos informados de que a família desistira de ajudá-lo, ficando a impressão de que a escola também. Apresentava-se enturmado, mas não integrado em termos de conhecimentos e habilidades.

Casos dessa natureza, conforme observamos, eram tratados com certa indiferença, pois pelo menos na época de realização da pesquisa notamos a quase inexistência de atenção tanto em termos individuais como coletivos ao encaminhamento ou solicitação de ajuda de especialistas para solucioná-los.

Silma, uma das professoras, ao partir dessas ocorrências, comenta sobre a situação dos professores contratados e sobre os projetos de formação continuada promovidos pela Secretaria de Educação:

[...] nós falamos de inclusão social, nós falamos em portadores de deficiências na escola. Que professor que está sendo qualificado pra ele? Em vez de fazer a inclusão social, nós estamos pegando nosso aluno e excluindo e não sabemos como. Nós não sabemos. Por exemplo, eu tenho uma sala com 25 alunos. Olha que já fiz o curso de qualificação especial, tenho Especialização e tenho cinco cursos. Eu pego uma sala com 25 alunos, os meus 25 alunos, cada aluno meu tem deficiência. Eu vou ter que trabalhar na sala de aula, vou ter que me doar pra minhas aulas, com meu tempo extra com esses alunos. Às vezes aqui é tão tumultuada, se eu não ficar atento com as minhas antenas ligadas com meu aluno portador de deficiência, lá no fundo, ele passa batido. Passa, porque já aconteceu comigo que senti na minha pele, de uma vez, eu sair da sala de aula e pensar, meu Deus o que eu fiz hoje? Tanto tumulto na minha sala com meus alunos, por exemplo, uma vez eu tinha uma aluna que era portadora visual, não enxergava nada, nada. Com essa aluna minha eu tinha que trabalhar com massa, com material concreto. Eu tinha 28 alunos na sala, tinha dia que minha aluna ela passava batida. Quer dizer tem uns cursos que deviam ser revistos. Deviam ser revistos.

3.5 RELAÇÕES INTERNAS E EXTERNAS: CONTRADIÇÕES E IDENTIDADE

O currículo em ação da escola Liberdade rompe com a usual linearidade no processamento das relações entre os segmentos, que se dão de forma ao mesmo tempo conflitante e de bem querer particularmente entre os profissionais que, apesar dos antagonismos e talvez por causas deles, se mostram coesos na proposição e no desenvolvimento de um projeto comum.

Uma relação caracterizada por um poder compartilhado que denuncia o poder hierarquizado impregnado na cultura estrutural da vida escolar particularmente em Cuiabá, onde a função de dirigente é reservada mais ao diretor, ao supervisor e ao orientador pedagógico do estabelecimento de ensino, enquanto a responsabilidade do professor restringe-se majoritariamente ao preparo e administração de suas aulas, sem se envolver com o cotidiano da escola. Essa realidade é retratada por uma das professoras da escola Liberdade:

Olha, pra mim, na escola Liberdade nós temos com uma relação muito boa porque eu já tive experiências com escolas particulares não gostei, acho que nunca tive aquela coisa, são crianças totalmente diferentes. Rodei em três, quatro escolas municipais e nunca tive vínculo com nenhuma. Eu ia, dava minha aula terminava meu horário, pegava minhas coisas e ia embora. **Nunca fiquei sabendo dos problemas de escola, nunca me interei era assim, eu dava minha aula e ia embora e com a escola Liberdade é diferente, com a escola Liberdade eu senti aquele aconchego aquele apoio sabe chamativo pra escola,** tanto que quando entrei no primeiro ano já fui ser tesoureira do Conselho coisa que eu nunca me propus em escola nenhuma porque eu não tinha vínculo nenhum eu nunca participei nem de festa de encerramento de outras escolas porque eu não tinha interesse não era atrativo pra mim. E aqui a escola Liberdade, ela te propõe à participação, a voz. Você tem voz, você tem o direito de falar e de ouvir não é como outras escolas que já vem tudo pronto e acabado, aqui a escola Liberdade tem aquela coisa de responsabilidade coisa que você não tem em outras escolas então e também a clientela querendo ou não, as crianças são crianças carentes que precisam de atenção de carinho é diferente de uma escola particular onde as crianças pensam porque o

pai paga podem tudo. Então pra mim foi tanto que eu to aqui há quase cinco anos aqui nessa escola (Professora Cristina, grifo nosso).

Esse vínculo com a escola Liberdade é revelador, porque aproxima, une pessoas, segmentos, fortalece-os no diálogo, no desejo de melhorar, de se comprometer e de se responsabilizar pelo bem comum, como mostram os depoimentos a seguir:

Ah, Angelina é tão difícil falar da gente. Eu me vejo parte de uma equipe, comecei com a escola, ajudei a escrever, ajudei a criar. É assim [Olhos cheios de lágrimas, voz embargada] nem sei que palavra usar é um filho, uma filha, é um amor incondicional que eu tenho por esta escola. Ora que eu já dou aulas desde 1992 em outras escolas, dei em escola particular, no Estado, no município, trabalhei no Bem-Bem⁴⁶, sempre gostei, sempre fiz muito bem minha responsabilidade. Mas aqui é diferente, aqui é uma coisa que o amor é muito grande, muito grande. Acho que é isso que move a gente. **A gente sabe que depende da gente, você tem que buscar, tem que correr atrás. Então isso aí, eu acho que roda uma engrenagem que todos têm que colaborar, todo mundo tem que fazer. Saber que aqui depende de nós depende da gente, tem que se levantar, tem que correr.** Então é uma responsabilidade bem maior que em outras escolas que tem outros gestores em escolas normais. Aqui a gente sabe que é a gente, é eu, o colega, é a equipe (Professora Marilei, grifo nosso).

[...]. Eu sou apaixonada pelos meus colegas, às vezes a gente bate de frente um pouquinho, mas você se ajeita você conversa e ali você muda. **Um falando pro outro vamos melhorar**, não, eu acho que não é assim, acho que é assim. Ah tia eu acho que você ficou nervosa, você entendeu. Só que para você ter uma boa relação você tem que ser aberta, ser aberta às críticas, aberta as críticas que vão te construir e que vão te destruir, você tem que fazer uma separação, é uma separação. **Então é uma relação de aprendizado seja em sala de aula, lá fora, seja com a escola, com as crianças, com o projeto, com o sonho, porque a escola Liberdade pra mim é um sonho que esta se tornando realidade** (Professora Silma, grifos nossos).

Uma aprendizagem, um querer bem que não elimina as contradições, estas que, pelo contrário, afloram com mais veemência, pois se abrem espaços e demonstra-se respeito às colocações e críticas singulares, como podem ser constatados nestes depoimentos:

“[...] ano passado por ser eleitoral, houve muita dificuldade. Também houve conflitos de relações e que aos poucos fomos amadurecendo para entender o outro.”⁴⁷

“[...] está havendo diferença de tratamento entre professores e funcionários. Professor pode faltar meio período ou período todo e não se exige atestado. Quando faltei exigiram-me atestado e ao professor não.”⁴⁸

⁴⁶ A única Escola que possui o Ensino Médio na região.

⁴⁷ Comentário da prof^a Marilei no Livro de Atas das reuniões da EMEB Liberdade, 10 de março de 2005 (p. 55).

⁴⁸ Comentário de Jafé na Ata do Livro de reuniões da EMEB Liberdade, do dia 09 de agosto de 2006 (p. 70).

Em outra reunião do CEC⁴⁹ levantou-se uma questão polêmica e cujo desconforto que causara já se arrastava há algumas semanas: as faltas atribuídas arbitrariamente no livro ponto a algumas professoras que se ausentaram das aulas por se encontrar doentes, apesar de a escola estar ciente da situação pela qual passavam e, ainda, não lhes ter dado qualquer satisfação. Então, ao retornarem à escola, elas se certificaram do ocorrido e questionaram por várias vezes, sem que ninguém lhes prestado algum esclarecimento a respeito. O clima ficou pesado.

Desse modo, a questão foi levada para a reunião do CEC, na qual se expôs nestes termos, “quem lança a falta no livro ponto é o próprio servidor, de modo que, se ele mesmo não o fizer, por algum motivo, uma pessoa do judiciário ou a (o) presidente do Conselho é que busca justificar e assinalar a ausência. Uma professora avaliou: “[...] o livro ponto é um espelho [...]. Quem fez isso foi para desestabilizar e criar conflitos.”

Em outro momento⁵⁰ presenciamos uma discussão acirrada em que a liberdade de expressão e de posição tornou-se evidente. Uma das professoras comentou: “[...] [nesta escola] as pessoas têm autonomia, o espírito da escola Liberdade é de colaboração, uma pessoa quando vê alguém trabalhando, deveria contribuir sem necessidade de alguém pedir ou mandar.” Referia-se ao trabalho de subir pela escadaria carregando carteiras, para depositá-las em uma das salas de aula que em 2007 passara a funcionar como refeitório. Ouvindo o protesto, a profissional de apoio manifestou-se, dizendo que ela fora proibida pelos médicos de carregar peso por estar com doença de chagas. Outra professora interveio: “[...] na outra escola em que trabalha você tem fama de contribuir com boas idéias e ainda você faz trabalho da outra escola aqui. Você parece não ter entendido o espírito de colaboração da escola, não veio nos ajudar a pintar e confeccionar as cestinhas de páscoa para as crianças.”

A profissional de apoio replicou: “[...] sou responsável e cumpro com minha função com seriedade, tenho ajudado muito, sempre que alguém pede nunca neguei, tenho os colegas aqui de prova, o que eu não gosto é de intrometer onde não fui convidada, às vezes faço sim trabalho da outra escola nos tempos ociosos, em vez de ficar assistindo a TV.” A professora: “[...] aqui não há intromissão e sim cooperação.” Outro profissional de apoio disse: “[...] custa alguém pedir sem autoritarismo, temos que ter maturidade e chegar ao outro, cada um aqui tem responsabilidade em sua função.”

Esses conflitos sinalizam a dificuldade de se conciliar responsabilidade, liberdade e autonomia no ambiente escolar, visto que a cultura social e educacional não tem propiciado

⁴⁹ Reunião do CEC no dia 27 de fevereiro de 2007.

⁵⁰ Comentários e posições apresentadas na reunião do CEC, do dia 28 de março de 2007.

uma formação/atuação nessa direção. A ausência de autonomia vivenciada pela classe desfavorecida tem uma constituição histórica, na qual: “[...] a desagregação é mais grave e é mais forte a luta para se libertarem dos princípios impostos e não propostos, para obter uma consciência histórica autônoma [...]” (GRAMSCI, 2001, p.52).

As referências para aqueles que buscam essa autonomia implicam o estabelecimento de um novo significado para a obrigatoriedade, isto é, não conceber liberdade e autonomia como um direito de indivíduos particulares fazerem o que bem entendem e sim de: “[...] transformar em liberdade aquilo que é necessário, mas para tanto é preciso reconhecer uma necessidade objetiva, isto é, que seja objetiva principalmente para o grupo em questão” (GRAMSCI, 2001, p. 52).

Liberdade e autonomia adquirem novos significados a partir de um movimento de destruição/construção, como expõe Gramsci (2001, p. 105, grifo nosso):

É preciso eliminar a banalidade da afirmação que se tornou banal. Não é verdade que basta querer para “destruir”. **Destruir é muito difícil, exatamente tão difícil quanto criar. Porque não se trata de destruir coisas materiais, trata-se de destruir “relações” invisíveis, impalpáveis, ainda que se escondam nas coisas materiais.** É destruidor-criador quem destrói o velho para trazer à luz, fazer aflorar o novo que se tornou “necessário” e urge implacavelmente no limiar da história. Por isto, pode se dizer que se destrói na medida em que se cria.

Construção/destruição são momentos dialéticos na medida em que se constrói se destrói e vice-versa. Nessa perspectiva, o processo de construção de um relacionamento mais igualitário em que se compartilhe o poder enfraquece a cultura hierarquizada, uma cultura ainda saliente na realidade da educação escolar.

O esforço e a dedicação exclusiva de toda a equipe à EMEB Liberdade para assegurar-lhe o novo modelo de gestão constitui uma luta justa que sinaliza novos horizontes aos profissionais da educação em nosso Estado, onde ainda sobressai uma visão segundo a qual a profissão docente liga-se a uma concepção religiosa, em que o professor tem que aceitar e enfrentar sacrifícios.

Sacrifícios que levam ao desgaste físico/emocional e ao mau aproveitamento do tempo, já que muitos desses agentes têm que atuar em diversas escolas para assegurar as quarenta horas de contrato e a própria sobrevivência. Uma realidade que rende prejuízos não só em termos pessoais e profissionais, mas também ao processo de ensino-aprendizagem previsto no currículo em ação das unidades escolares. Prejuízos que poderiam ser evitados se existisse um comprometimento sério com a educação, a partir de uma melhor organização,

condução e vontade política dos governantes e instituições oficiais responsáveis pelo corpo docente e pelo desenvolvimento da escolarização no município e no Estado.

Essa é a realidade que os profissionais da escola Liberdade vêm tentando mudar, mesmo que para isso tenham que travar embates com os órgãos oficiais ao início de cada ano letivo e por ocasião da troca do Secretário de Educação. Uma ação que transcende a escola em apreço, apontando para a necessidade de se destruírem culturas arraigadas no meio educacional e cujo enfrentamento abala os ânimos dos profissionais ali lotados, porém sem invalidar o consenso criado no coletivo.

Os pontos negativos que eu acho o pessoal da Secretaria, por exemplo, não sabem como é aqui e vem mexer. Mexe com o Projeto, com os professores, mexem em tudo. Agora mesmo, por exemplo, no início das aulas, entende, está uma bagunça, ninguém está entendendo essa parte dos professores. A Secretaria veio e mexeu em tudo, acho que deveria de deixar como estava, estava indo bem (Elira).

A intelectual de apoio refere-se à exigência da Secretaria para tentar retirar a dedicação exclusiva de alguns professores da escola. Essa e outras preocupações são explicitadas pela professora Alva (Grifos nossos), ao comentar em seu depoimento sobre a conversa com uma colega de trabalho em relação a algumas exigências daquele órgão governamental que foram consentidas pela unidade de ensino e que na sua visão foi uma porta aberta para que a entidade adentrasse o meio escolar e, aos poucos, tentasse invalidar seu projeto e sua organização:

Se vocês batem o pé, não aceitasse de começo, acontece que eles viram que a escola cedeu e continuaram. Abrir a primeira porta eles vão entrando, entrando. Agora está difícil de sair. O que está acontecendo gora? Todo mundo está preocupado. **Com isso vem uma outra preocupação: que os professores que estão ali trabalham 40 horas. Eles não negam preocupam com isso também. Porque para trabalhar em outra escola com 40 horas terá que ficar pingando e a escola Liberdade acabando o trabalho dos professores** por áreas. Todos vão sair ficando só os pedagogos. Então é uma preocupação com o projeto e uma preocupação pessoal e também financeira, que vai complicar a vida de todo mundo. **Agora estão tão tristes porque agora vai voltar àquela vida de corre-corre, corre de uma escola, corre pra uma outra.** Cristina falou: “Eu fiquei tão triste com isso, todos me criticaram que eu estava aqui só pelas 40 horas”. Eu disse, não é isso Cristina. Não tem isso de trabalhar só por 40 horas. Não existe a gente pensar só nisso ou aquilo, é um conjunto. Então, Cristina não existe, porque você tem que pensar na sua vida também. Ela disse: “quem sabe você também vai me criticar.” Eu disse, eu entendo o que você está falando. **No começo se fosse lá, em 2003 eu criticaria porque em 2003 era um sonho só. Aqui só entrava quem queria fazer educação não se importando com o que ia ganhar.** Eu entendo o que você está falando hoje eu sei que não é isso.

Esse *corre-corre* de escola em escola é uma realidade desgastante em todos os sentidos e que concorre para a debilitação do currículo em ação em termos de um comprometimento com o processo formativo tanto do professor quanto dos educandos. Uma situação/tensão que perdura desde os tempos de nossa atuação no Ensino Fundamental nos finais da década de oitenta e início da década de noventa e que hoje é enfrentada pelos profissionais da escola Liberdade, que mantém uma equipe de certa forma coesa, fortalecida para enfrentar e vencer as adversidades e convencer os responsáveis pelo sistema da necessidade de atuarem ali em tempo integral.

Força que advém de um coletivo identificado com um PPP alicerçado em uma forma singular de estruturação e cuja identificação com a escola na qual atua constitui um conjunto de interesses e fatores. A professora Silma (grifo nosso) resalta um deles:

Aqui nós temos exemplo de mãe que fala que não tem tempo de recortar letreirinha pro filho. Quer dizer que o professor está trabalhando sozinho. A responsabilidade da educação está no professor. E as nossas crianças são tão frágeis. Você sente aquela preocupação, por parte de aprender. Eu vim de uma família muito pobre, fui menina que catava caco de vidro, você entendeu, no meio da rua. **Então eu sei a deficiência que foi pra eu estudar, pra eu ter apoio moral, pra eu ter meu pai ao meu lado. É por isso que eu falo pra você, que minha doação é minha. Eu não sei se vou perder meia noite de sono, se estou perdendo minha hora de almoço, a minha doação extra, vai ser minha pessoal, porque essa criança que não tem esse contato, esse apoio familiar precisa de mim. Essa criança é a criança que eu fui no passado. Não me lembro quando minha mãe olhou meu caderno. Então essa é uma doação minha.**

Conforme Semeraro (2003, p. 271), os novos intelectuais, na perspectiva gramsciana, são aqueles que: “[...] subvertem a figura tradicional e burguesa do personagem erudito e separado da massa e fazem do seu saber uma ‘expressão orgânica das classes fundamentais, favorecendo o surgimento de uma ‘inteligência social’.”

A identificação dos intelectuais da educação com o público pobre não é comum pela própria história da instituição escolar, criada para atender os interesses e necessidades mais de uma classe social. A postura política da professora Silma é edificante na medida em que reconhece e rememora sua infância com humildade, revelando sintonia com a classe pobre, isenta do preconceito daquele que alcança um patamar mais elevado de vida e de formação e torna-se arrogante. Uma identidade que a impulsiona a se comprometer com a elevação cultural dos educandos da escola Liberdade.

Silma é uma professora contratada pela Secretaria de Educação Municipal, atuou em 2007 nessa escola e em 2008 teve dificuldade de estar presente no início das aulas, necessitando da intervenção da coletividade para poder retornar e dar continuidade ao

trabalho que vinha desenvolvendo. Na entrevista, convidamo-la para expor um pouco sobre a experiência vivenciada como professora contratado no início de cada ano letivo:

A Secretaria Municipal tem projetos maravilhosos dentro da Secretaria. Só quem já trabalhou dentro dos projetos da Secretaria que é oferecido aos professores em cursos de qualificação percebe que não valem nada. Quando eu falo que não valem de nada sabe por quê? Por exemplo, eu estou participando de um projeto de apoio em sala de aula, eu sou contratada. Vou falar o que aconteceu comigo. Dois anos seguindo o projeto, trabalhando, só que no final não tive uma avaliação da Secretaria. Se eu te direciono neste projeto, te ensino, tem que ver meu rendimento, a conclusão que tive com as minhas crianças. Realmente este projeto deu certo. Na maioria dos projetos, você não tem um projeto que ele é apresentado, que vai uma pessoa pesquisar como foi, como foi o andamento, se realmente ficou só no papel. Nossos projetos geralmente ficam no papel, nossos cursos de qualificação ficam no papel. Tinha que haver mais desempenho. Se não, ele não tem fundamentação, simplesmente eu colocar projetos e vai lá. **Oh professores vamos mudar nossa visão de educação, vamos fazer isto, vamos fazer aquilo. Só que no final nós não sabemos, não temos uma avaliação, nós não temos acompanhamento.** Então as coisas ficam pela metade [...]. Quer dizer tem uns cursos que deviam ser revistos. Deviam ser revistos. Então o professor contratado ele começa fazer um curso com dois anos, como eu já fiz vários, você está ali firme, agora estou pondo o meu carro pra andar. **E aí de repente, vamos afastar do município, você esta afastada. Quer dizer aquilo que você fez tudo, de dar encaminhamento aquelas aulas, aquele estudo seu, já ficou tudo para trás.** Então Aí você começa tudo de novo, aí você começa com vários outros cursos. O professor que é engajado a querer, a ir e lutar ele vai. Aquele que não, o curso dele só vai servir pra título, pra contagem de pontos. (Grifos nossos).

A professora, ao retratar o esforço da Secretaria de Educação na proposição de projetos de formação continuada, denuncia sua falta de acompanhamento e avaliação bem como sua política de interrupção de contratos no momento em que os professores se mostram mais bem preparados. Fatos que configuram a fragilidade das políticas dos Sistemas de Ensino em termos da contratação do corpo docente e da continuidade do projeto de formação continuada quando da transição de um governo para outro. Situação que repercute desfavoravelmente nas unidades escolares e seus currículos.

Na realidade, existe um paradoxo: os sistemas enfatizam a necessidade de mudanças na educação escolar e quando um grupo enfrenta o desafio e se empenha em realizá-las, precisam enfrentar pressões advindas da instituição que deveria ser sua orientadora e parceira.

A postura dos profissionais dessa escola merece apoio, incentivos para seguir em frente, superando as limitações, melhorando e aperfeiçoando sua formação, suas ações e sua política, ou faz jus às pressões desestimulantes para que retroceda a uma estrutura organizacional conservadora? Será que nessa nova forma de gestão e organização inexistem mensagens educativas para além dos envolvidos diretamente com ela?

A educação processa-se também pelo currículo oculto, pelos conhecimentos e valores implícitos na forma de governar, de se relacionar com as pessoas e com a coisa pública (APPLE, 1992; GIROUX, 1992; FREIRE, 2005).

Entendemos que uma escola que inicia um trajeto com base em uma cultura participativa, de cooperação comum entre os envolvidos requer uma assessoria de outra natureza. Em geral, a assessoria prestada pelos técnicos das Secretarias de Educação alicerça-se em um paradigma conservador, caracterizado por ações paternalistas e assistencialistas e em receitas semiprontas, que as escolas devem digerir e implementar.

Na acepção de Argumedo (1985), essas assessorias que se pautam por uma política democrática causam certa perplexidade aos assessores técnicos que interiorizaram a cultura conservadora, vendo-se sem espaço e impedidos de desempenhar a função de conceptores, já que esta é assumida pelos profissionais das próprias escolas.

O autor alerta sobre a importância de se inverter essa atribuição para a de colaboradores que atuam como facilitadores e promotores de reflexões teórico-práticas, visando inovar e avançar na qualidade do processo de ensino-aprendizagem estabelecido em sala de aula e na escola como um todo: “[...] é preciso passar da idéia de ‘apoio’ técnico - que apresenta esses órgãos como sustentáculo, suporte no qual toda ação educativa se sustém e se afirma para a idéia de cooperação” (p. 70).

A escola Liberdade necessita materializar essa nova concepção de assessoria, bem como seus profissionais precisam estar mais conscientes quanto aos objetivos e práticas de sociabilidade e humanização, que não compactuam com improvisações. Requer, antes, a assunção de um planejamento e de práticas consistentes no que diz respeito também à socialização de conhecimentos, a partir de uma ação responsável e competente com relação à seleção e à administração seqüencial dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

A desconsideração e o procedimento oposto em face desses aspectos podem desencadear o risco de se travar no ambiente da escola um embate contraditório relativamente a sua própria função educativa, prejudicando e retardando o processo formativo de seus educandos pobres.

A escola Liberdade se mostra aberta à participação dos pais, busca sensibilizá-los para tal ação, prática essa presenciada em uma de suas assembléias:

Nós todos temos idéias, gostaríamos de ouvir de vocês [...], a escola é sua, o que você gostaria que melhorasse nela [...]. A escola depende do poder público e às vezes há problemas administrativos, pressão burocrática que atropela o dia-a-dia, prejudicando a receptividade com os pais. Venham à escola, pois ela é muito mais

dos pais do que dos professores. Tem dia que não estamos muito bem [...], venha saber, vamos dialogar. A escola Liberdade busca trazer os pais para dentro dela, seja para criticar, para falar bem, nós temos que estar unidos, para isto estamos aqui (Professora Alva).

A forma, como os profissionais conversam com os pais sem se mostrar arrogantes, é sentida pelos pais e pelos alunos, como mostram os depoimentos a seguir:

Eu tenho muito orgulho por esta escola. Os professores trabalham bem. Recebem bem pais de alunos, qualquer hora que a gente vai lá, a gente é bem aceito. Já participei, eu acompanho o ensino deles, né. Olha tem mães que nunca tinha brincado, brincaram de bobolê, foi à coisa mais linda que teve. Eles ensinam os alunos a usar o galfo, faça porque muitos não sabiam nem pegar, né. Nas outras escolas é bem diferente. Está ótimo. Só falta um espaço melhor para os professores trabalhar melhor, porque ali está muito apertado (Mãe - Maria de Jesus).

Ah, eu aprendi muitas coisas, vou levar alegria, amor no coração, muitas coisas desta escola. Eu gostei demais daqui, queria que tivesse a 5.^a série, só que não vai ter, fazer o quê, tem que mudar pra outra. Eu gosto daqui porque aqui é alegre, não tem muita bronca como nas outras escolas. Nas outras quando eu estudava só via batendo em crianças, criança chorando. Quando a pessoa ia copiar, já apagava o quadro, dava um monte de broncas. Eu gostei mais daqui, só que aqui não tem mais a 5.^a série (Educanda - Ariane).

Gramsci (2004a), ao discorrer sobre a dialética do saber, do compreender e do sentir, destaca este último como o elemento mais forte da classe subalterna e o saber, do intelectual. Porém, o saber por parte de grande parte dos intelectuais processa-se desligado do sentir do povo, como expõe:

O erro do intelectual consiste em acreditar que possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado [não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber], isto é, em acreditar que o intelectual possa ser intelectual [e não um mero pedante] mesmo quando distinto e destacado do povo-nação, ou seja, sem sentir paixões elementares do povo, compreendendo-as e, portanto, explicando-as e justificando-as em determinada situação histórica, bem como relacionando-as dialeticamente com as leis da história, com uma concepção de mundo superior, científica e coerentemente elaborada, com o “saber”; **não se faz política-história sem esta paixão, isto é, sem esta conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação.** (p. 221-222, grifo nosso).

Conexão que possibilita à escola Liberdade se colocar como pioneira no Estado de Mato Grosso em resistir às pressões para que retorne a uma cultura relacional hierarquizada e com poderes gradeados em seu interior, persistindo, pois, na nova forma de gestão e organização, ainda muito precária e com muitos impasses, bem se sabe, mas que vem facilitando e estimulando toda a comunidade ao envolvimento, à participação e à tomada de

posições em conjunto. Ação que revela uma postura política de convencimento e que vem surtindo efeito na mudança cultural dos envolvidos.

A Escola Liberdade, embora não se encontre instalada em uma estrutura física própria, nem apresente uma placa que indique sua inauguração (como uma dádiva exclusiva de um determinado governo), possui uma experiência de governo singular, uma história feita pelos que dela participam e que merecem respeito e valorização, além de carecer de uma assessoria que a eleve a patamares de excelência quanto aos conhecimentos que propicia e à postura crítica que dissemina.

3.6 O CURRÍCULO EM AÇÃO DA EMEB LIBERDADE: CONCEPÇÃO E REALIDADE

O currículo em ação da escola Liberdade desenvolve uma política contraditória, cheia de avanços e recuos, mas que aproxima o intelectual simples do intelectual profissional.

O PEL (2004, p. 16) evidencia essa aproximação quando propõe recuperar o: “[...] verdadeiro sentido do ensinar e aprender no contexto dos conflitos da vida do homem atual, mais especificamente aos que são destinados este projeto.”

Embora quase não se empregue o termo currículo no cotidiano da escola, intuímos que ali vigora uma concepção ampla desse artefato social, considerando que o PEL reconhece as manifestações culturais dos educandos como fontes de programas curriculares, entendendo que tudo que se processa na e pela escola constitui-se em espaço educativo.

O currículo em ação como política escolar permeia e perpassa todas as atividades e ações da escola, sejam elas de gestão, de organização, de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem nas ambiências, das relações sociais na e da escola. Faz-se, pois, presente tanto em uma ação aparentemente isolada quanto em seu conjunto, explícita ou implicitamente, uma vez que nessa política perpassam conhecimentos, valores, concepções, opções que educam.

O currículo específico em sala de aula na Escola Liberdade centra-se em sete ambiências conforme a demonstração na tabela abaixo.

Tabela 7

Organização do currículo por ambiências

AMBIÊNCIAS	ÁREAS DE CONHECIMENTOS
“Viajando no Universo”	História e Geografia
“Planeta Vida”	Ciências
“Era Uma Vez”	Português
“Quebra Cabeça”	Matemática
“Oficina da Alegria”	Educação Artística e Educação Física
“ <i>Magic English</i> ”	Inglês
“Fábrica das Letras	Apoio para as demais ambiências
“Administrativa”	Governo da escola

Nota: Construção da autora

A ambiência “Fábrica das Letras” engloba conhecimentos das diversas ambiências, constituindo-se em reforço, apoio aos educandos com dificuldades. Na “ambiência administrativa” todos os professores, e profissionais exercitam a função de dirigentes da escola.

A política da escola conduz-nos ao entendimento de que ela não desconsidera o conhecimento construído historicamente, porém sua ênfase maior se volta para os conhecimentos que emergem nas/das relações e ações espontâneas, enxergando os envolvidos como pessoas capazes de construir seus próprios conhecimentos e de atuar como sujeitos de sua ação.

Uma ousadia bastante idealista quando o público atendido na escola são alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental que carecem dos elementos básicos de suporte para tal criação e construção.

Indagamos à professora Alva se os conteúdos têm importância para a construção de uma escola democrática ao que assim se pronunciou:

Tem desde que seja conteúdo que atenda a necessidade que aquela criança está precisando. De repente a necessidade que ela esta precisando não é de aprendizagem e sim de relação, ela não consegue se relacionar bem com o grupo, é agressiva ou não se comunica com os colegas e isso atrapalha porque o aluno tem vergonha dele mesmo. Aí então o conteúdo deve ser aplicado para atender essa dúvida, a dificuldade que essa criança está tendo com isso. [...]. Eu vejo assim, eu acho ridículo, fico doente quando eu vejo alguém pensar em conteúdo assim que não é de interesse da criança, não tem nada a ver com ela. E a criança hoje em dia, principalmente naquela região eles são críticos, eles querem coisas que mostrem a realidade de vida pra eles discutirem.

Essa mesma professora comentou que a preocupação com o humano é o que diferencia a escola Liberdade das demais unidades de ensino da região. No entanto, diante dessa busca pela humanização, a questão do conhecimento que não é de interesse dos alunos parece ficar

em segundo plano, de modo que a ênfase em determinado conteúdo ocorre quando os educandos sentem necessidade. Por exemplo, nas palavras da professora Alva (Grifo nosso), no final de 2007 os professores procuraram dar maior ênfase aos conteúdos para os alunos que deixariam a escola em 2008:

Assim, então a gente tem que tomar alguma providência nisso, sanar o problema dele. Eles estão com dificuldade. Então não é aí que eu vejo a diferença, a outra escola também preocupa se a criança esta aprendendo ou não, mas a preocupação que eu percebo vai além da simples forma de aprendizagem, a minha preocupação é com a pessoa dele. Como é que essa criança vai sair dessa escola? Então a gente tem que se preocupar com aquela turma que tem uma necessidade. Até no ano passado numa turma eu achei interessante, eu estive lá quando eu cheguei, eles tinham organizado para que durante quinze ou trinta dias de atendimento especial para as turmas que irão sair da escola Liberdade para ver como eles estavam em nível de leitura, em nível de escrita, para ver se eles não vão ter dificuldades maiores lá na outra escola. **Eram crianças que emocionalmente já estavam bem trabalhadas e aceitaram esse tipo de organização, de trabalhar mais conteúdo naquele momento, porque já estavam conscientes que precisavam daquela preocupação para irem a outra escola.** Quer dizer, eu vejo como uma preocupação para além do simples aprendizado é uma preocupação humana. Nós temos a oportunidade com as crianças dentro da escola o que a gente pode fazer por elas.

Inferimos que os conhecimentos são pensados e organizados para atender mais uma necessidade imediata dos educandos, o que vem refletindo negativamente no nível de aprendizagem dos alunos, conforme caracterizamos nas páginas 164 e 165 ao explicitarmos as questões da organização das turmas e da identificação das habilidades dos educandos. Uma lacuna no processo formativo dos anos iniciais que se tenta recuperar mediante um procedimento típico de cursinhos pré-vestibulares.

O foco no humano, a ligação com a vida e com as necessidades imediatas dos alunos não podem acontecer em prejuízo de um processo de socialização de conhecimentos básicos, que, a propósito, é uma das formas indispensáveis de humanização. Um dos elementos da pouca auto-estima dos filhos dos trabalhadores provém, a nosso ver, de sua deficitária formação crítica. E isso vem envolvendo vários fatores, um dos quais se relacionando à qualidade e temporalidade curricular.

Entendemos que os elementos quantidade e qualidade implicam-se mutuamente e, mesmo sem termos como objeto específico de estudo averiguar a relação entre esses dois aspectos do currículo escolar, observamos impasses quanto ao processamento do currículo em ação como política escolar, com vistas à construção de uma escola e uma sociedade democráticas.

O ano acadêmico, conforme a legislação municipal vigente, constitui-se de oitocentas horas e de duzentos dias letivos. Para cada ano há a garantia de estudo, de apreensão dos

conteúdos das diferentes áreas de conhecimento condizente com o respectivo período, de forma que lhes sejam dadas seqüência e continuidade nos anos subsequentes.

Consoante a proposta e a prática curricular, um período de aula compõe-se de quatro horas diárias, iniciando-se às sete horas com o momento de integração, realizado no pátio, ao longo do qual se desenvolvem brincadeiras criadas pelos próprios educandos e sob a responsabilidade de dois profissionais, um de apoio e um professor.

O currículo em ação divide cada período em quatro momentos, organizados em torno de focos diversos: a integração, por exemplo, conforme dissemos, começa às sete horas com a chegada e a interação dos educandos no pátio, durando uns quinze minutos. Dispostos em fila, os estudantes fazem uma oração, seguida por um lanche (chá com bolachas) que também se estende por uns quinze minutos, ao final do que se espalham pelo pátio e só então entram em sala. Após uma hora e meia de aula, saem para o recreio/integração, igualmente de quinze minutos, e em seguida, mais quinze minutos são reservados ao lanche-almoço para cada duas turmas, havendo um entra-e-sai de alunos de turmas inteiras das ambiências. Às onze horas encerram-se as aulas.

Em cada dia soma-se uma hora ou mais dessas atividades, sendo que na semana, por duas ou mais vezes, geralmente se dispensam os educandos mais cedo por várias razões, de sorte que das vinte horas semanais diminuem-se aproximadamente sete horas no mínimo, totalizando, na realidade, treze horas de aula por semana. No correr do ano se contabilizam, então, duzentas e oitenta horas a menos de aula. Isso sem contarmos as dispensas isoladas de alunos e até de turmas inteiras, por dias seguidos, para ensaios diversos direcionados às festividades comemorativas, que são muitas na escola Liberdade.

Em face dessa incompletude do tempo curricular, acrescentada pelas dispensas e pelo pouco aproveitamento de alguns momentos em sala de aula, chega a causar indignação o comentário de uma das professoras: “[...] olhe que maravilha sexta-feira é feriado, segunda também, aí eu fico na escola terça, quarta, quinta feiras, sexta-feira eu folgo porque é meu aniversário”

Gramsci (2004b), em sua proposta de “Escola Unitária”, prevê a organização do currículo em tempo integral, reservando-se espaço para estudos coletivos e individuais fora de sala de aula, de forma que os educandos nos primeiros anos adquiram as noções básicas e as aptidões gerais para que nos anos seguintes adquiram maior maturidade em todos os aspectos do desenvolvimento humano, sobretudo no intelectual.

Na previsão e organização do currículo desse projeto de escola, o autor, mesmo não explicitando uma definição de currículo, supõe-no como um programa de política cultural,

que, portanto, não o restringe a um único tipo, mas a um conjunto de conhecimentos necessários à formação integral dos alunos.

Saviani (2003, p. 102), estudioso da realidade escolar brasileira, faz distinção entre atividades curriculares e extracurriculares: “[...] reservo para o termo currículo as atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de se descaracterizar, de perder a sua especificidade.” O autor entende que: “[...] se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber” (p. 77).

Ao constatar a referida deficiência do tempo curricular quanto à socialização e construção de conhecimentos ou às *atividades essenciais* para o processamento da alfabetização em sala de aula na referida unidade escolar, estamos considerando-a não como um fato isolado e específico dessa escola, mas como uma prática, uma realidade cultural que vem persistindo na cidade de Cuiabá desde que começamos a atuar no Ensino Fundamental e mais recentemente no acompanhamento dos estudantes da Licenciatura em Pedagogia no Estágio Supervisionado.

Essa tendência de se minimizar o tempo da prática em sala de aula, além de impedir a elevação do *nível de elaboração do saber* dos alunos, é uma das formas de se retardar o fortalecimento da classe pobre quanto ao exercício do autogoverno, bem como de se barrar sua atuação como dirigentes.

Entendemos por currículo amplo aquele que integra também as atividades extracurriculares, como denominadas por Saviani, constituindo uma unidade no intuito de alargar a visão, as relações e a humanização dos envolvidos. Porém, essa integração não prioriza a dimensão política do currículo em detrimento da dimensão técnica e vice-versa.

Conforme Gramsci (2004b), os conhecimentos e as atividades curriculares são organizados de modo a criar um “conformismo”, um consenso em torno de um novo projeto de sociedade, e o currículo escolar fundamentado e desenvolvido nessa perspectiva possibilita uma formação sólida, decorrendo disso um novo tipo de intelectual.

Na atualidade se observa uma multiplicidade de atividades na vida escolar para atender funções e interesses diversos, fato que vem ocorrendo em prejuízo da fundamentação de conhecimentos básicos próprios de uma fase de escolarização e que afeta a humanização dos sujeitos.

Esses aspectos interferem também nas ações dos professores nas diversas ambiências escolares. Alguns deixam implícito com sua prática que têm pouca preocupação em entender como os educandos aprendem e como fazer para ajudá-los nesse processo, mas que se

preocupam mais com atividades meios, como a proposta de cópias. Aprender parece ser problema mais do aluno, de seus familiares e do próprio ambiente social no qual se insere.

Geraldi (1994), em sua pesquisa sobre o currículo em ação nos anos oitenta, identifica um processo de educação escolar de inspiração tecnicista, centrado no livro didático e cujo efeito prático sobre o aluno do Ensino Fundamental é massacrante e repetitivo. Nesse contexto, o professor é adotado por esse instrumento didático-pedagógico em vez de adotá-lo.

Passadas duas décadas, uma situação bastante similar acontece com alguns professores da escola Liberdade, os quais adotam uma prática educativa repetitiva e mecânica em sala de aula, baseada em atividades de cópia. Com isso, dão continuidade à cultura de massacre aos filhos dos trabalhadores, mediante ações consentidas e orientadas por uma atitude política marcada pela fragilidade dos professores em termos de uma atuação centrada no protagonismo crítico.

Considerando as evidências mais acentuadas no currículo em ação em sala de aula, dividimos as observações em dois momentos: as realizadas em 2006 e as efetuadas em 2007.

Em 2006 se percebe certa desatenção às necessidades dos educandos no processo de ensino-aprendizagem, em que a cópia mecânica destaca-se como um elemento central. Em 2007 se nota um avivamento em relação à preocupação com a elevação do conhecimento dos alunos.

As observações nas diversas ambiências da escola permitiram-nos entender melhor as estratégias utilizadas por alguns professores que com frequência se faziam presentes na ambiência administrativa, conforme observamos no primeiro momento da pesquisa.

A reprodução da temática e das atividades no quadro-negro possibilita que os professores saiam constantemente das salas de aula, deixando os educandos mais ou menos à vontade para a reprodução/cópia dos conteúdos em seus cadernos. Após alguns momentos, retornam, dão uma olhadela e acrescentam exercícios que pouco concorrem para o desenvolvimento de um raciocínio crítico e saem novamente. O esforço físico dos educandos parece suplantar o esforço mental ou intelectual, e os maiores enfrentam essa situação com humor. Em uma das aulas, alguém informa: “[...] fulano não veio hoje porque está com pereba nas mãos de tanto copiar.” Todos riem.

Grande parte dos professores fundamenta suas aulas no livro didático, porém eles deixam intactas nesse material questões cuja resolução suscitariam do aluno - e deles mesmos - reflexões críticas, como pode ser conferido na exposição de algumas das aulas que observamos e explicitadas a seguir.

A aula de 24 de outubro de 2006, cujo tema foi “desmatamento”, desenvolveu-se na ambiência “Viajando no Universo” com a turma “Violeta”, na qual estudam educandos de dez e onze anos, sendo correspondente ao 4º Ano ou 3ª Série.

Entramos na sala e o texto já está no quadro-negro. O professor diz: “Na semana passada, falamos sobre reflorestamento, agora sobre o desmatamento. Depois que vocês copiarem vamos responder algumas questões.” Enquanto os alunos copiam, ele sai várias vezes da sala. Boa parte dos educandos não consegue copiar, mas não por não querer fazê-lo, mas por realmente não dar conta.

Uma das profissionais de apoio entra e convida os educandos a participarem da formação de um coral na escola. “Quem não for tímida e gostar de cantar, poderá fazer parte do coral.” Vários perguntam ao mesmo tempo: “O que é tímido?” Ela responde: “Quem não tem vergonha”. Então anota os nomes dos interessados, informa-lhes os dias e o horário dos ensaios e sai. O professor entra e passa cinco questões no quadro, cujas respostas estão no texto e não instigam as crianças a um pensar crítico. Elas dão as respostas lentamente, em meio a conversas sobre assuntos diversos e sem conexão com o tema. Um único questionamento crítico encerra o texto: “O que podemos fazer para salvar o planeta?” Porém, a questão não é considerada nem pelo professor nem pelos alunos; ela passa em branco como se não integrasse o texto.

Outra aula, cujo tema foi “migrações internas”, desenvolveu-se na mesma ambiência, porém com outro professor e outra turma, a “Branca”, correspondente ao 5º Ano ou 4ª Série na qual estudam alunos com idade entre nove e doze anos.

O material a ser trabalhado é um texto rico em termos de conhecimento informativo e que propicia ao aluno exercitar sua capacidade de reflexão crítica, visto que fala do uso da máquina no campo, da substituição do trabalho humano, do deslocamento populacional rural para o meio urbano, da extração e transformação do látex em borracha, do tipo de moradia, da atuação política de Chico Mendes na defesa da floresta Amazônica. No entanto, o estudo resume-se em uma atividade de cópia e no preenchimento de palavras cruzadas com um vocabulário a ser retirado do próprio texto.

Notamos que não há coerência seqüencial no encaminhamento das discussões, falando-se primeiramente em reflorestamento para depois se falar em desmatamento, o que revela a pouca atenção dispensada ao conteúdo socializado em sala de aula. Isso reflete o esvaziamento dos conhecimentos e a omissão do professor no desencadeamento de reflexões críticas, com o que nega aos educandos o devido acesso à construção do conhecimento e a criticidade de que necessitam para atuar como pessoas ao mesmo tempo individuais e

coletivas. Procedimento que significa, ainda, a negação da possibilidade de superação da condição de subalternos (GRAMSCI, 2004b).

Um dos obstáculos encontrados pelos ideais progressistas sobre o currículo escolar e que vêm dificultando a conquista do envolvimento da comunidade, particularmente dos pais com a escola, no meio pobre, é o fato de ela: “[...] parecer que menosprezam as capacidades e o tipo de conhecimento oficial que os jovens precisam para negociar sua passagem com os guardiões do acesso socioeconômico” (DELPIT apud APPLE; BEANE, 1997, p. 31).

Entretanto, dar importância ao conhecimento formal, não significa: “[...] endossar a continuidade dos programas rígidos e de exercícios mecânicos que constituem com tanta frequência as experiências escolares das crianças desprivilegiadas” (APPLE; BEANE, 1997, p. 31-32).

Exercícios mecânicos integram uma metodologia pouco atraente e edificante nas aulas observadas em 2006, os quais são padronizados mediante atividades repetitivas e constantes de cópias de textos, não suscitando dos educandos reflexões nem lhes propiciando associações com a vida e, muito menos, com a realidade cruel em que vivem.

Os alunos, submetidos a um trabalho pouco significativo para o seu crescimento intelectual e para a vida, tornam-se distraídos. Alguns se esforçam para acompanhar os colegas na cópia do texto, mas não conseguem e desviam a atenção para outros “afazeres”, conversam sobre novelas, namoro, corrida da Ferrari, violência. Em outros momentos cantam, dançam, imitam. As meninas expõem suas roupas e corpos e desenham algo do interesse delas e sem ligação com o assunto abordado na aula. Observamos que ali há espaço para tudo, menos para a efetivação de um processo de ensino-aprendizagem sério.

No dia primeiro de novembro de 2006 observamos mais uma aula. Esta aconteceu na ambiência “Era uma Vez” com a turma “Azul” do período vespertino, na qual estudam alunos com idade entre seis e sete anos, equivalendo ao 1º Ano ou Pré-Escola.

Quando a turma entra na sala de aula já encontra um texto escrito no quadro-negro, cujas frases incluem em sua construção o nome dos educandos, como, por exemplo: Lucas chutou a bola (em vez da palavra o desenho da bola). A professora lê as frases e pede que eles as transcrevam em seus cadernos, atividade que os leva a conversar e que provoca discussão entre eles, pois aqueles que têm seus nomes “escolhidos” ficam felizes e se gabando.

A professora chama-lhes a atenção por saírem frequentemente de suas carteiras, mas pouco adianta. Então, ela levanta a voz e brada: “Se não pararem com a conversa eu retiro os nomes de vocês das frases.”

Até às 13h40min a professora já havia saído da sala várias vezes e sai mais uma vez, retorna, pega sua mesinha e coloca-a em frente à porta, perto da qual de vez em quando passa um dos outros profissionais e conversa com ela. Uma das profissionais de apoio coloca uma carteira perto da professora, do lado de fora da sala, e dialogam. Enquanto isso, as crianças transitam, vão até ao quadro-negro e ficam ao redor da professora. Algumas delas levantam a voz de forma aguda e saem constantemente de seus assentos para poderem tomar emprestado borracha e lápis.

A professora parece ter a atenção longe, mantendo o olhar fixado fora da sala de aula. Alguns não sabem ou não reconhecem algumas figuras, portanto dirigem-se a nós para pedir ajuda e explicamos-lhes o que deve ser feito, e eles voltam para os devidos lugares e desenham. A professora sai e a turma fica sozinha por uns dez minutos. Uns cantam e, quando alguém os atrapalha, gritam. A professora retorna e senta-se. A presidente do CEC chega e conversa com ela.

O profissional responsável pelo setor de multimeios entra na sala de mansinho, faz a chamada e entrega para a turma um bilhete-comunicado informando aos pais que não haverá aulas nos dias dois e três de novembro. Ele sai e os educandos vêm até a nós para lermos para eles o que diz o bilhete.

A professora sai novamente. É interessante notar que os alunos dessa turma agem da mesma forma quando a professora está presente ou não. Desta vez alguns cantam “É Lula de novo com a força do povo.” E riem. Outro canta “É Lula de novo roubando o dinheiro do povo.” Todos soltam risadas e alguns se deitam no chão do pequeno espaço da frente, cantarolando. Uns começam a brigar, puxar os cabelos uns dos outros, e precisamos intervir, chamando-lhes a atenção. Nesse momento, procuramos ler o texto junto com eles e ajudamos-os a identificar as letras e as sílabas.

Algumas meninas solicitam a nossa presença em suas carteiras para vermos os exercícios que seus pais passaram para elas. A mãe de Taynara, por exemplo, passou-lhe os números de um a vinte para ela copiar. Elas mostram o que escreveram, algumas têm uma caligrafia bonita e legível. Pedem para ensiná-las a ler.

Após uns quinze minutos a professora chega e explica ter demorado porque alguém viera de longe para conversar com ela. Abre a caixa com carimbos, escreve algumas palavras nos cadernos de alguns alunos, ilustra-as com carimbos idênticos e sai novamente. Os estudantes se aproximam da caixa e fazem a festa com o material.

A professora retorna, fecha a caixa de carimbos e fica em pé, de costas para as crianças, conversando com uma das professoras que parou à porta. Lucas mostra o exercício à

professora e, dirigindo-se a nós, diz: “Obrigado, está certo”. A professora corrige o caderno de algumas delas e sai, mas logo volta comunicando que é hora do recreio. Todos deixam a sala.

No segundo horário a aula se desenvolve com a turma do “Alaranjado”, constituída de crianças com idade predominante de sete e oito anos, equivalendo ao 1ª Série ou 2º Ano.

A professora reaproveita o texto da aula anterior e só substitui os nomes dos alunos da turma do “Azul”, anterior, pelos nomes de alguns educandos da turma atual. Lê e pede que façam a cópia em seus cadernos. Senta-se a sua mesinha em frente à porta, virada com o rosto para fora. Repentinamente, sai da sala. Os alunos concentrados copiam o texto do quadro.

Um aluno levanta-se, vê que a professora não está presente, olha em nossa direção e faz um gesto com o olhar e as mãos, como dizendo *já saiu de novo*. Alguns minutos depois alguns educandos terminam a cópia e querem saber o que devem fazer. Olhamos para fora, a professora encontra-se sentada na escadaria que dá acesso à calçada das salas e ao bebedouro do andar térreo, conversando com o pessoal que está servindo o lanche-refeição às outras turmas.

Albert⁵¹, de sete anos, chega, senta-se à mesa da professora e começa a carimbar para pintar e mostrar para nós. Depois de um tempo, com o tumulto dos alunos ao seu redor para pegar os carimbos, ele se irrita e grita descontroladamente por várias vezes: “Larga aí, larga aqui.” Alguns coleguinhas terminam a cópia e mostram-nos, quando lhes pedimos que pintem as gravuras carimbadas, tarefa que logo terminam. Alguns ficam em suas carteiras conversando educadamente.

Apesar de estar enxergando o tumulto ao redor da mesa e de Albert, a professora continua conversando tranqüila e animadamente fora da sala de aula. Aguardamos alguns minutos, e ela continua lá. Essa atitude de indiferença e de desinteresse em relação aos educandos e a sua aprendizagem foi-nos deixando encabulada e indignada. Por isso, para evitarmos expressar verbalmente o que sentimos, resolvemos sair de mansinho da sala e da escola.

Situação de indiferença que os educandos comentam em casa. Um dos pais entrevistados e participante do CEC, ao ser perguntado sobre o que deve melhorar na escola Liberdade e na educação escolar em geral, opina: “Os professores dedicarem mais aos alunos. Ter mais estudo pra ensinar melhor. Os alunos dizem que eles deixam sozinhos na sala e saem

⁵¹ Albert estuda no período da manhã em outra escola municipal do bairro Osmar Cabral e no período vespertino de 2006 ficava na escola em que a mãe trabalha. Um menino esperto, inteligente, que participa e se sente em casa na escola.

pra conversar, mas eu não posso afirmar, não posso confirmar porque eu não vi com meus olhos. Pode ser que ensinam, mas pode ter aluno que passa despercebido” (Pai - Alcides).

Em mais outra aula, uma das educandas aproxima-se bem da professora e, revoltada, balbucia palavras desagradáveis em relação da escola. A professora comenta depois na sala dos professores sobre o episódio, expondo que a menina “xingou” a escola porque ela não ensina.

Esses fatos, ao mesmo tempo em que revelam uma escola aberta a críticas e na qual há liberdade de expressão e de atitudes, mostram que certos procedimentos assumidos pelos professores não coadunam com a concepção de professor intelectual transformador de Giroux (1992, 1997). Para o autor, a atuação desse profissional implica um comprometimento ativo na promoção de experiências, conteúdos e metodologias críticas, de forma a preparar os estudantes para participarem e lutarem por instituições públicas democráticas, nas quais haja a possibilidade de mais tarde se tornarem líderes e não simplesmente gerentes ou empregados qualificados ou desqualificados.

Gramsci (1966, p. 109), ao narrar sobre sua inclinação para as ciências exatas, particularmente por matemática, expõe: “Perdi-a durante os estudos ginasiais, porque não tive professores que valessem um pouco mais que um figo podre.”

Em uma de suas cartas escritas na prisão e endereçada ao seu amigo Carlo, ele comenta sobre a educação na fase que antecede e que sucede a puberdade, avaliando as influências dos educadores nessa etapa da vida:

Eu tenho a impressão de que as gerações mais velhas renunciaram a educar as mais novas e que estas cometem o mesmo erro; a clamorosa falência das velhas gerações se reproduz tal e qual na geração que agora parece dominar. Pense um pouco no que estou lhe escrevendo e reflita sobre **se não será necessário educar os educadores** (p. 166, grifo nosso).

O estudioso entende por educador não só o intelectual profissional da educação, mas amplia essa concepção envolvendo os demais responsáveis pelos educandos, incluindo também os diversos ambientes nos quais se envolvem e o próprio Estado. O convite à reflexão sobre essa necessidade tem como referência a sua época, mas é um convite válido e necessário também para a nossa.

Como educadores, faz-se necessário a nosso ver, ter em mente a concepção do “professor como intelectual transformador” como uma referência que nos instiga a refletir não só sobre nossos objetivos primeiros, procedimentos na ação, como também acerca de nosso comprometimento político com o processo educativo nas diferentes fases da vida,

particularmente a que antecede a puberdade e é equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Anos esses considerados o alicerce para a criação de uma personalidade forte, de uma disciplina intelectual e física e para uma futura qualificação profissional, o que pode ser facilitado ou dificultado pelo currículo em ação. Este que na escola Liberdade apresenta com certa deficiência, quando se preocupa pouco com a formação - ainda que técnica - dos alunos inseridos no nível da alfabetização básica dos anos iniciais e quando se mostra indiferente com a formação e o crescimento crítico deles.

Uma das professoras, falando sobre os educandos maiores em sua aula, alega que eles: “[...] demoram também para copiar porque tem preguiça de pensar.” E acrescenta: “[...] há três semanas que estamos trabalhando esta matéria, queremos passar para outro assunto.”

Em outra aula, cujo tema é “Abecedário da XUXA”, a maioria dos alunos da turma do “Azul” não consegue ler nem acompanhar a música e demora muito para copiar o texto do quadro. Eles identificam as vogais, mas não conseguem juntar e formar sílabas elementares, como oi, eu... Comentamos com a professora as dificuldades de alguns alunos, sobre o que ela diz: “Eles também não ajudam, não tem vontade de aprender.” Não têm vontade ou não são estimulados para tal?

Da observação de algumas aulas, fica a impressão de que a aprendizagem é um processo espontâneo que acontece com pouca interferência do professor, via cópia. Soares (2000, p. 429) destaca a preocupação de Gramsci expressa em uma de suas cartas dirigidas aos familiares:

[...] é necessário reforçar o papel educativo da escola e não deixar essas crianças entregue às forças “espontâneas”, não se sabe de quê ou de quem. [...], a escola deve se organizar e funcionar de modo que os filhos das massas trabalhadoras superem as enormes dificuldades que tem em se apropriar do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade.

Em face dessa realidade presenciada e destacada em sala de aula na maioria das ambiências em 2006, indagamos: como formar cidadãos críticos? A frase raivosa pronunciada por uma aluna - “essa escola não está com nada” - ao receber a notícia da prorrogação das férias, conforme destacamos na secção referente à estrutura física da escola Liberdade, é uma extensão da revolta do povo diante do descaso dos órgãos oficiais responsáveis pela construção e manutenção de estabelecimentos públicos de ensino, como também pelo pouco comprometimento consciente por parte da política escolar e, conseqüentemente de alguns professores, na proposição e concretização de um processo de ensino-aprendizagem sério, em

termos da construção e ampliação de conhecimentos e do desenvolvimento e exercício do senso crítico do e pelo aluno.

Uma política escolar um tanto indiferente, pois desconsidera que a quantidade e a qualidade curricular são aspectos indissociáveis e imprescindíveis para a formação sólida dos envolvidos. O tempo instituído no currículo e conseqüentemente a qualidade do ensino-aprendizagem nessa escola vêm sendo prejudicados por motivos diversos, sendo um deles as constantes dispensas por falta d'água, em decorrência do estado precário do motor, problema de certa forma simples e que se arrasta e se repete com freqüência, revelando a pouca vontade política em eliminá-lo.

Nesse sentido, o julgamento explicitado pela educanda não foi infundado; ao contrário, apresenta-se coerente se consideramos a maior parte das situações observadas na escola e nas ambiências de sala de aula em 2006, cujo modelo de currículo guarda certa similaridade com o currículo avaliado por Gramsci (2004b, p. 50-51).

O novo currículo pedagógico [pelo menos para aqueles alunos, esmagadora maioria, que não recebem ajuda intelectual fora da escola, na família ou no ambiente familiar, e devem formar-se apenas com indicações que recebem nas aulas] empobrece o ensino, rebaixando-lhe praticamente o nível, ainda que racionalmente pareça belíssimo, de um belíssimo utopismo.

A persistência e a continuidade na minimização do tempo curricular e conseqüentemente do conhecimento básico e a não assunção do desafio de instruir os educandos, despertando, alimentando sua curiosidade epistemológica, bem como do desejo e das condições para a aprendizagem, para o processamento do currículo em ação em sala de aula, tudo isso poderá acarretar o aumento imediato da *seletividade social* e, num processo mais prolongado, a marginalização social desses sujeitos, haja vista o sistema educacional em Mato Grosso se caracterizar como uma cultura de desarticulação entre os diferentes níveis de ensino e de certa descontinuidade nas políticas públicas de educação de perspectiva crítica. Dessa ruptura ou interrupção que se constitui no momento de transição de um governo para outro (FERNANDES, 2008) poderá ser estabelecido um entrave à superação da *seletividade social* e conseqüentemente da omissão da escola em formar cidadãos e intelectuais com forte personalidade crítica.

A professora Mariley, cujo depoimento transcrevemos a seguir, articula em seu discurso aspectos referentes tanto à observação que realizamos em 2006 quanto à que efetuamos em 2007:

Acho que isto é a realização de um sonho que é **a criança aprender não obrigatoriamente, mas um aprender gostoso**. Um aprender que vem pra escola contente, que não falte à escola, porque ele sabe que chegando aqui não é imposto os conteúdos das disciplinas forçosamente e sim de uma maneira bem lúdica que eles conseguem assimilar com prazer. Esse é o sonho. A preocupação com o social, não só com a aprendizagem. **Aqui a gente visa não só a aprendizagem, mas o bem social do aluno, a auto-estima do aluno**, por seus pais ter muitas dificuldades na família, como que eu vou dizer são famílias desestruturadas. A gente procura até certo ponto suprir o que a criança necessita que é o carinho, a atenção, é dedicação exclusiva mesmo com as crianças. (Grifos nossos).

A situação que anteriormente caracterizamos como sendo de indiferença, de certo descomprometimento em relação ao processo educativo dos educandos modifica-se um pouco em 2007.

A inserção de três novas professoras da rede pública municipal no grupo de profissionais, as críticas advindas da comunidade em seu entorno e até mesmo dos alunos e sentidas pela escola e o descanso proporcionado aos docentes no período de férias, em nossa visão, parecem contribuir com os profissionais para um (re)despertar positivo sobre a política escolar em relação a sua função educadora, especificamente nas ambiências de sala de aula.

Nas observações desencadeadas em 2007, verifica-se que permanecem os exercícios de cópia, continuam as saídas de alguns professores das salas de aula e as dispensas de aulas, porém não com a frequência de antes. Uma mudança que dá visibilidade a um currículo em ação mais consistente na maioria das ambiências de sala de aula observada. Uma política que de alguma forma evidencia certa dinamicidade e unicidade entre a educação e a instrução que processa e que se volta à viabilização de um processo educativo que seja significativo aos educandos.

Tal mudança irradia-se em meio aos educandos. Uma menina de sete anos, pela primeira vez freqüentando a escola Liberdade, ao sair de uma das aulas na qual sentiu-se incentivada a desenvolver sua capacidade de aprender, extravasa sua alegria para os coleginhas no momento da integração. Vendo-nos no pátio, aproxima-se sorridente e com os olhinhos brilhando diz: “Eu nunca vou querer sair desta escola.” Essa comunicação retrata um novo momento ou um outro lado da política da escola.

No dia 06 de março de 2007, adentrando a “Ambiência da Alegria” no período matutino, encontramos os alunos brincando em pequenos grupos, uns com materiais de madeira, alguns meninos com carrinhos e meninas com bonecas. Um grupo de oito crianças realiza atividades orientadas pela professora, mas não porque elas tenham dificuldades de aprendizagem, pois outras as têm e encontram-se brincando.

O motivo é punição por mau comportamento. No entanto, para esse grupo parece mais recompensa que castigo. Pela primeira vez, vemos na escola uma professora sentar-se ao lado do aluno, ouvi-lo e ajudá-lo. Ela volta sua atenção inteiramente para os educandos, buscando identificar as dificuldades de cada um. Os componentes desse grupo refletem em seu corpo certo regozijo que sensibiliza quem presencia a cena. Um deles diz vibrando: “Eu estou aprendendo!”

Costa (2001, p.85) que realizou um estudo significativo sobre a vida de Gramsci, expõe: “Gramsci está convencido de que é possível criar o hábito da disciplina e do rigor através dos bons modos, sem o terror da imposição.” Sua constatação se comprova no trabalho atencioso, amoroso, lúdico e firme por parte desta professora, que lhes dá instruções e impõe-lhes critérios para o desenvolvimento das atividades, reacende nesses alunos tão judiados pela pobreza a esperança de aprender. Embora, a professora utilize-se do estudo como forma de castigo, de correção de comportamento, passando uma impressão equivocada do mesmo, ela demonstra uma atitude política bem diversa da observada na maioria das aulas, em que a opção pelo esforço em avançar na aprendizagem fica mais por conta das próprias crianças.

Essa professora inicia suas aulas com exercícios/brincadeiras de concentração. No final de uma das aulas, ela retira de um armário caixas com brinquedos e materiais didáticos diversos e conta que levou meses para construir os brinquedos, usando o tempo livre nos finais de semana e visando tornar a vivência em sala de aula mais lúdica para facilitar a aprendizagem.

Ela é consciente de que a brincadeira na escola tem uma finalidade diferente, criar um ambiente agradável, tranqüilo e propiciador de respeito entre os alunos, exercitar o cumprimento às regras, desenvolver a aprendizagem em relação ao cuidar e ao saber organizar e o senso do belo. Conversando com os educandos, ela diz: “Brincar por brincar, vocês podem fazer sozinhos. A brincadeira na escola tem um sentido diferente. Aqui vocês brincam para aprender.”

Com suas aulas a professora deixa claro que o lúdico integra a socialização e a construção de conhecimentos, não se opõe às exigências de critério e de limites; pelo contrário, proporciona aos educandos maior organização e incentivo no processo de ensino-aprendizagem.

Em outra aula e com um outro professor, a partir do enunciado “Responda se puder”, os alunos comentam: “Esse se puder, as pessoas não fazem, não podem.” Alguns professores às vezes parecem entender que liberdade supõe ausência de autoridade. Porém, esse tipo de

liberdade no processo formativo da turma não é bem aceito pelos pais e responsáveis, conforme demonstramos anteriormente.

Tanto para Gramsci quanto para Freire, educação e autoritarismo não coadunam. Educar nos anos iniciais do Ensino Fundamental significa, na visão dos autores, construir a base de sustentação de uma personalidade forte, ação que exige pressão amorosa e firme, autoridade que educa, que impulsiona os envolvidos a avançar na aprendizagem.

Os educandos da escola Liberdade em geral manifestam percepção e sensibilidade aguçadas diante da autoridade do professor. A frase proferida por uma aluna e já destacada em outro momento deste texto - “Ela é legal, ela gosta de nós.” -, ao apontar para a professora que saía da sala, revela a percepção de sua postura afetiva, além de sua firmeza no compromisso técnico e político de unir instrução e educação.

Semelhante atitude percebemos em mais uma aula, observada em 8 de março de 2007 e realizada com a turma “Branca” do período vespertino, composta de vinte e quatro alunos hiper-ativos de sete e oito anos de idade, correspondendo a 2ª Série, reunidos em uma sala de aproximadamente 6,0 X 4,0 m²,

A professora entrega-lhes um desenho para ser pintado e colado na primeira página do caderno, constando nele o nome da ambiência e os espaços a serem preenchidos com o nome da professora e o deles próprios.

A maioria não sabe, não consegue identificar em que porção da folha devem fazer esse registro. Não sabem ler. Então, a professora vai até à carteira de cada um (a), mostra o lugar, dirige-se ao quadro-negro, explica e escreve os dados pessoais dos educandos. Mesmo com dificuldade, eles pintam, preenchem e colam a folha no caderno, conforme lhes foi solicitado.

A professora dialoga com eles, destacando a importância da leitura na vida diária. Questiona como eles poderão comprar algo se não sabe ler: “Se sua mãe pede para comprar uma pasta de dente, como você identifica?” Responde uma das educandas: “Eu vou perguntar pro homem.” A professora comenta que essa é uma das formas e que: “às vezes vocês sabem identificar porque já viram propagandas na TV, ou já viram em casa, mas saber ler é importante para a vida, não só para reconhecer os rótulos.”

Mostra o mural fixado na parede do lado direito da sala e feito por ela juntamente com os alunos do período matutino, utilizando rótulos de materiais que eles mesmos trouxeram e dos quais se servem para exercitar o reconhecimento das letras e a leitura das palavras ali contidas: “suco de uva”, “óleo de soya” “feijão tropeiro”. Pede, então, que a turma em observação também leve rótulos na próxima aula.

Ela chama a atenção dos educandos para o alfabeto grafado com letras tanto maiúsculas quanto minúsculas e para os símbolos correspondentes fixados em um varal acima do quadro-negro. Lê-os com eles e chama um por um para o reconhecimento das letras. Diz em tom carinhoso, mas firme: “Leitura é coisa séria, não é brincadeira, ela exige concentração. Quem gosta de mim vai levar a sério a leitura e vai ganhar meu coração.”

Quase no fim da aula a professora explica a estratégia que está adotando para a realização da tarefa. Aqueles que a fazem ganham um sinal de positivo (+), e os que não a realizam, um sinal de negativo (-), os quais no final do mês ela somará para ver quem mais se destacou em ambos os sentidos. Ao dispensar os educandos para o lanche, entram na sala os de outras turmas e dão um susto na professora com uma cobra de brincadeira.

Em outra aula essa mesma professora comenta estar estarrecida com a fragilidade de aprendizagem dos alunos, avaliando que o livro didático fornecido pelo MEC, especificamente para a 2ª Série, apresenta textos complexos, impossíveis de se trabalhar com a turma. Apresenta, então, seu plano de criar ou fazer colagens de pequenos textos mimeografados em pedaços de cartolina, formando quadros/textos que sejam levados para casa e sirvam para o exercício e desenvolvimento da leitura.

Sua preocupação não fica só no discurso, sendo perceptível o esforço e o desgaste em conter a indisciplina, em proporcionar atividades criativas e interessantes, em canalizar a energia dos aprendizes para a alfabetização.

Na observação de outra aula, realizada em 23 de março de 2007, na ambiência “Viajando no universo” do período matutino, a professora começa com a turma “Cinza”, cujos educandos têm idade predominante de onze anos, correspondendo ao 5º Ano de escolarização ou 4ª Série.

Ela os convida a fazer um percurso imaginário. Andando em círculo e passando por vários bairros, chegam ao Osmar Cabral, sobre o qual dialogam, perguntando-lhes como era o bairro nos anos anteriores, como é agora e como será daqui a alguns anos. Ela mostra que o tempo muda e o bairro também. “Nós que fazemos a história do bairro.” Os educandos ficam encabulados. “A senhora não vai passar nada no quadro?” Então, professora escreve história, estória e istória e pergunta-lhes se sabem as diferenças entre os conceitos dessas palavras. Respondem que não. A professora começa a explicar, porém eles desviam a atenção e conversam sobre outras coisas. Ela olha em nossa direção e diz: “Faz mais de uma semana que estou aqui, mas ainda me sinto atordoada, todos falam ao mesmo tempo, só querem copiar.”

A escola é importante não somente pela sua preocupação com a socialização dos conhecimentos acumulados socialmente, mas, sobretudo pelo o que acontece de fato em termos de aprendizado, em relação ao desenvolvimento intelectual, afetivo, cultural e social.

A dificuldade dos alunos demonstra o desafio a ser enfrentado pela própria escola e seus profissionais no sentido de instigá-los a pensar, ajudando-os a superar uma cultura escolar que historicamente não tem priorizado a criação de hábitos de estudos que favoreçam o desenvolvimento intelectual do povo no sentido de um pensar crítico que concorra na formação de sujeitos ativos socialmente.

Dificuldade de raciocinar, de analisar conceitos e de reconstruí-los de uma forma atualizada e crítica decorre de um conjunto de fatores e uma delas, a metodologia do currículo da escola nova que, na visão de Gramsci (2004b, p. 51-52) “traz consigo tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar ‘facilidades’. Muitos pensam que as dificuldades são artificiais, já que estão habituados a só considerar como trabalho e fadiga o trabalho manual.”

Soares (2000, p. 426) expõe que John Dewey acusava a pedagogia tradicional de instrutiva e ao se contrapor a ela ressalta a educação como um processo espontâneo, ligado mais aos interesses dos alunos. Assim a “escola nova” centra-se na separação/distinção entre educação e instrução:

“[...] a ‘instrução’ colocava a ‘educação do espírito’ em segundo plano, pois tinha como objetivo ‘conformar’ a mente a uma matéria externa, como se fosse hostil à forma lógico. Já a ‘educação’, era um processo distinto. Ele partia do ‘interesse’ do aluno e não do ‘esforço’, propondo melhorar as ‘atitudes e métodos intelectuais dos estudantes.”

Para Gramsci (2004b, 51) não há ruptura entre instrução e educação, não compactuando com o “novo currículo”, visto que este suprime o esforço: “[...] pressupõe que a lógica formal seja algo que já se possui quando se pensa, mas não explica como ela deva ser adquirida; praticamente, portanto, ela é suposta como sendo inata”.

A relutância dos alunos da escola Liberdade em realizar operações mentais demonstra a fragilidade da metodologia adotada, que ao se concentrar em atividades sem a exigência de reflexões não contribui para a criação de hábitos voltados ao raciocínio, às abstrações, ao movimento de evolução do método indutivo para o dedutivo e vice-versa, permitindo-lhes enxergar o particular e o geral nos fatos e dados.

É função política da escola e do professor instruir os educandos de forma educativa, ou seja, a instrução é educativa porque instrui e a educação é instrutiva porque educa. Nesse processo vivo de instrução/educação a atividade de abstração, de raciocínio, o educando pode

se cansar, de forma que o professor deve manter-se atento para que ele se canse “o indispensável e não mais” (GRAMSCI, 2004b, p. 51).

Nos dois momentos da política da escola, destacamos fragmentos da pesquisa realizada e que se apresentam de certa forma avanço, visto que no primeiro momento se caracteriza por uma aprendizagem mais implícita e que parece confirmar os educandos em sua posição desfavorecida e no segundo, um despertar e um avançar na superação dessa realidade problemática.

Os dois movimentos, embora tenham ligação mais direta e imediata com as posturas e ações dos professores, manifestam a política da escola em um contexto de “Estado ampliado”, no qual a luta pela hegemonia insere-se na “guerra de posições”, presente também na vida escolar e exigindo de seus intelectuais aberturas e engajamento em mobilizações contínuas em defesa e pela renovação dos valores e princípios que desejam firmar e disseminar. A luta hegemônica nesse caso caracteriza-se não tanto pela luta coercitiva, mas muito mais pela força consensual que neutraliza os valores e princípios daqueles que não têm preocupação com a educação crítica do povo.

Nesse contexto, os avanços concretizam-se mediante um processo unitário entre instrução e educação decorrente da superação das contradições e estabelecido pelo consentimento dos envolvidos. Gramsci (2004b, p. 43) define que tais progressos resultam de lutas contraditórias e demonstram: “[...] graus de consciência civil de toda a nação.” Quanto a tal consciência, diz que o corpo docente e a política da escola são apenas uma forma de expressá-la. Em outras palavras, cremos que a sociedade brasileira ainda não possui uma consciência apurada da necessidade e do poder da educação escolar em termos de contribuição na produção de mudanças substantivas na ordem social vigente. Se isso ocorresse, seríamos mais contundentes em nossas proposições teórico-metodológicas também no que diz respeito à educação dos menos favorecidos.

A contradição posta na escola Liberdade, ora convergente ora divergente com uma educação crítica, é possivelmente um indicativo da existência de outra realidade nas esferas educativa e social. A política dessa instituição escolar, ao acentuar a liberdade de expressão e de ação, mesmo que às vezes de forma equivocada; ao dar voz para os envolvidos, sujeitos da periferia, mediante uma estrutura organizacional e de gestão singular, demonstra avanço já que se opõe à cultura, que prioriza as vozes dominantes e dirigentes na atualidade e: “[...] sugere os sentidos que os alunos têm a seu dispor para se ‘fazerem ouvir’ e para definirem-se como participantes ativos” (MCLAREN, 1997, p. 252).

Uma valoração que repercute na participação dos educandos em suas assembléias, por ocasião das quais exercitam a cidadania, deliberam sobre certos tipos de brincadeiras, datas comemorativas, passeios, entre outras atividades. Embora a maioria das participações caracterize-se mais por reclamações e por delações relacionadas a colegas, mediante as poucas falas vazias de argumentação crítica, constitui-se um espaço em que podem se expressar e avançar na superação da consciência contraditória impregnada no conjunto das: “relações civis e culturais diversas e antagônicas que são refletidas pelos programas escolares [...]” (GRAMSCI, 2004bp. 44) e que integram sua pessoa enquanto indivíduo e membro de uma coletividade.

A assembléia como um dos mecanismos de efetivação da democracia crítica poderá ter muito mais importância nessa escola na medida em que viabilizar as condições necessárias, materializadas em estudos consistentes e metodologias mais participativas também em sala de aula, com vistas a ajudar cada educando a se tornar mais instruído, a avançar na superação das contradições e a se constituir em sujeito ativo em prol da transformação.

A consideração do ser humano como resultado de um conjunto de relações civis e culturais antagônicas, desencadeadas pelo processo histórico, levou Gramsci a se preocupar com a escola e seu currículo e vislumbrar a possibilidade de universalização de uma formação baseada em conhecimentos e valores que propiciem a construção de uma nova cidadania, ativa e comprometida com a criação de uma nova cultura cívica.

Horizonte que o levou ao cárcere e ali o manteve vivo até seus últimos dias. Na prisão, através de suas cartas endereçadas aos familiares e amigos mais próximos, manifestou sua constante preocupação com uma formação sólida dirigida à elevação cultural da classe subalterna, como também com a de seus filhos e sobrinhos: “[...] gostaria de saber o que Mea tem lido até o momento: parece-me pelo que escreve que não terá lido senão os livros escolares. Em suma, deve procurar habituá-la a trabalhar com disciplina e a limitar um pouco a sua vida ‘mundana’, menos êxitos na vaidade, mais seriedade em substância” (GRAMSCI, 1966, p. 164).

Substância que depende também de uma estrutura escolar coesa e que englobe processos democráticos e um currículo que ofereça experiências democráticas de peso significativo (APPLE; BEANE, 1997).

É função do currículo escolar, na acepção de Gramsci (2004b), ajudar aos educandos e demais envolvidos no processo educativo a superar o senso comum absorvido e impregnado mediante uma experiência de vida centrada em conteúdos folclóricos, religiosos e mágicos e processada de forma desagregada e acrítica. Isso não quer dizer que o autor menospreze o

senso comum, uma vez que este possui um núcleo sadio, o bom senso. Gramsci (2004a) apenas o aponta como ponto de partida para o desenvolvimento de um novo processo formativo, caracterizado por uma nova concepção de mundo, mais coerente, mais elaborada e mais unitária e com probabilidade de ser transformado em outro senso comum, novo, pela superação daquele vigente, submetido à ideologia dominante, que fragmenta, oprime e aprisiona o ser humano.

Nesse processo de transição, constitui-se a filosofia da práxis uma nova concepção de mundo, que une teoria e prática, intelectual especializado e intelectual comum, sociedade política e sociedade civil, propiciando a construção de um novo projeto societário embasado na igualdade e na justiça social. Um processo desafiador no qual o trabalho dos intelectuais da educação comprometido com a transformação necessita estar integrado com a luta de outros pares, de instituições e de movimentos sociais e culturais que comungam o mesmo ideal. Unificação que pode ser decisiva na superação do senso comum popular e, portanto, da filosofia da classe dominante. União que talvez resulte na afirmação de uma nova política global, universal opositiva à globalização vigente, caracterizado por Moreira (2007, p. 111-112) como: “[...] globalização e universalismo de fachada que serve de fato aos interesses dominantes.”

Nessa perspectiva, o autor retoma e reafirma a importância de conceber o professor como intelectual e pesquisador de sua própria prática, tendo em conta que: “[...] essa nova universalização não se desenvolverá sem lutas, nem se sustentará na ingenuidade ou na simples crença na boa vontade e na cooperação entre indivíduos.”

O renomado curriculista brasileiro ressalta a necessidade atual de o professor integrar interioridade e exterioridade, transcendendo: “[...] a fronteira entre acadêmico e o político, o que demanda sair do seguro espaço acadêmico e entrar, comprometido, em contato com o mundo exterior (sindicatos, movimentos sociais, associações e outros grupos).”

Ao tomar a concepção de “professor como intelectuais transformadores” como referência de análise de seu ser e função, os professores podem e devem explorar melhor a pouca autonomia que lhe é conferida, para contribuir na criação de uma outra unidade em torno de uma nova concepção de mundo.

Uma ação unificadora desafiante, considerando que a história de grupos sociais subalternos tem revelado a existência da: “[...] tendência à unificação, ainda que em termos provisórios, mas esta tendência é continuamente interrompida pela iniciativa de grupos dominantes e, portanto, só pode ser demonstrada como ciclo histórico encerrado, se este se encerra com sucesso” (GRAMSCI, 2002a, p. 135).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No geral, as reformas educacionais e as políticas curriculares são pensadas, elaboradas distanciadas da realidade das escolas e dos intelectuais que nelas atuam e que, por isso, vêem-se cerceados de efetivar uma prática educativa autônoma, legítima, engajada com as causas de toda a comunidade intra e extra-escolar. Somemos a isso o fato de as políticas processadas no decorrer da história e mesmo na atualidade subestimarem os professores, deixando-os à margem dos propósitos mais gerais da educação escolar e conseqüentemente os levando a se sentir incapazes de gerir seu próprio trabalho.

Em face dessa problemática, a concepção do currículo em ação como política da escola abre perspectivas para o empoderamento desses intelectuais e dos demais envolvidos com a escola, o que, para Giroux (1992; 1997), corresponde à conquista de maior autonomia e independência, ao ganho de poder no encaminhamento de seu trabalho. Entendemos que concentrar o governo de uma escola nas mãos do coletivo que a integra autoriza-o a processar mudanças na direção desejada e em consonância com os interesses da maior parcela da população.

Essa concepção de currículo implica cooperação, participação, compartilhamento de poder, sugerindo também conscientização crítica, que, conforme Freire (2005b, p. 113), se liga ao processo do conhecer: “A conscientização, por isso mesmo, não pode dar-se numa prática a que falte a seriedade indispensável a quem quer conhecer rigorosamente. Mas, quem quer conhecer rigorosamente sabe também que o processo de conhecer nem é neutro nem é indiferente.”

Ao contrário, o processo de conhecer é sensível, humanitário, educativo e supõe diretividade. Não dá para pensar e desenvolver educação, currículo, alfabetização sem objetivos, sem responsabilidades. O ensinar a ler, a escrever e a contar não é algo natural, mecanicista e sim uma questão de engajamento e comprometimento político com o desenvolvimento de uma determinada cultura, de um determinado tipo de cidadão e de um determinado projeto de sociedade.

A tomada de consciência nessa direção contribui para que os profissionais da escola fortaleçam-se e tornem-se capazes de difundir valores, conhecimentos aos educandos e demais envolvidos, de forma que estes se tornem pessoas responsáveis por si mesmas e pelo mundo. Essa é a postura política da escola Liberdade, que autoriza as pessoas que a integram a serem elas próprias os agentes que pensam, direcionam e implementam a vida escolar.

Contudo, ao longo da fase de observação nos deparamos com um currículo em ação complexo, contraditório, que carrega consigo aspectos fragmentados e não delimitados, no qual sobressaem visões tecnocrática, pragmática e crítica. Uma mistura que, por um lado, sinaliza um processo de construção em que sobressai a dinamicidade dos sujeitos ao compartilhar o poder na gestão da escola e ao tentar concretizar relações sociais menos verticalizadas e por outro, revela dificuldades em superar teorias novas/velhas conservadoras.

Um dos indicativos de avanço centra-se já nas intenções que antecederam à criação da escola Liberdade, o desejo de se transpor o corporativismo profissional fundamentado em uma cultura de divisão e de hierarquização de poder entre os diversos segmentos que compõem a unidade escolar, em particular entre professores e funcionários.

Constatamos, pois, uma tentativa concreta de se diminuir o distanciamento entre esses profissionais, concorrendo para uma maior aproximação deles com os educandos e demais envolvidos com a instituição escolar. Igualmente, evidenciamos uma significativa preocupação e empenho em se manter uma organização alicerçada no consenso do coletivo, mediante a realização de conselhos e assembléias, proporcionando relações mais igualitárias.

Essa prática da escola Liberdade é uma demonstração de que realmente se pode estruturar e organizar a gestão escolar por outras lógicas que não a conservadora, caracterizada pela divisão e hierarquização de poder tanto em seu interior quanto na sociedade mais ampliada, na qual membros de determinada classe social - a de maior prestígio - geralmente se apresentam como autoridades e se colocam como dirigentes da totalidade, embora não se identifiquem sequer com a maioria.

Em uma das questões da entrevista, “Fale sobre sua relação com a escola Liberdade”, todos os entrevistados demonstraram identificar-se com a unidade escolar, chegando a considerá-la “uma família”, “um segundo lar”, “uma obra de paixão”, um espaço de “aprendizado”. Acerca disso, temos convicção de que esse aprendizado depende do esforço de cada um e de todos na concretização de um sonho que vem se tornando realidade: o compartilhar de um poder e de um relacionamento mais humanos.

E não temos dúvida de que o sucesso nessa direção virá com maior intensidade na medida em que os profissionais enxergarem a escola criticamente, extrapolando o conceito por meio do qual a entendem como uma extensão da família, identificando-a, antes, como uma das mais importantes instituições públicas destinadas a conferir a todos os seus integrantes diretos ou indiretos - profissionais, educandos, pais de alunos etc. - poder individual e coletivo, além de proporcionar-lhes oportunidade de crescer intelectual e moralmente, bem como as condições básicas para lutarem em prol de uma vida digna.

Sendo assim, o esforço em se manter o projeto de “gestão cooperada” e um relacionamento mais igualitário entre os diversos segmentos escolares deve estar em consonância com a prática de uma alfabetização crítica numa perspectiva tanto técnica quanto política. Freire (2005b) defende que a alfabetização enquanto aquisição, produção e reinvenção de conhecimentos, habilidades, via linguagem oral e escrita e valores sociais e morais, respeita o saber do senso comum, dele partindo para se obter uma compreensão mais profunda da vida e do mundo.

Gramsci (2004b, p. 42), ao comentar sobre essa primeira fase instrucional/pedagógica da “escola unitária”, expõe que: “[...] as noções científicas deviam servir para introduzir a criança na *societas rerum*; os direitos e deveres, na vida estatal e na sociedade.” Noções essas que entram em conflito com a concepção mágica, folclórica e religiosa do mundo que integra o senso comum, produzindo um entendimento crítico que amplia e eleva a cultura da população subalterna. Igualmente as noções de direitos e deveres entram em choque “com as tendências à barbárie individualista e localista”, estabelecendo um processo educativo que possibilita aos indivíduos posicionarem-se na sociedade do Estado moderno como cidadãos.

A escola Liberdade, ao dar centralidade à estruturação-suporte, isto é, ao modelo de gestão e administração que de alguma forma estimula, envolve a participação da coletividade nesse comando, produz um currículo amplo significativo ao viabilizar a democratização do poder, o direito à voz e a liberdade de expressão. No entanto, esse foco na democracia deve estar acompanhado, associado ao empenho em se proporcionar aos educandos conhecimentos sólidos em sala de aula para uma atuação fundamentada e crítica.

A pouca atenção à seleção, organização e socialização de conhecimentos em sala de aula em uma perspectiva crítica se coloca como um dos obstáculos para a concretização da democracia crítica. A diferença entre uma escola democrática alternativa e outras, de acordo com Apple e Beane (1997), mostra-se através da instituição de relações de respeito e igualdade, de ações cooperativas e de um poder compartilhado, além do estabelecimento de um processo de ensino-aprendizagem bem-sucedido, com experiências de relevo inclusive para aqueles educandos classificados como portadores de necessidades especiais.

Em uma escola democrática o trabalho intelectual rigoroso é valorizado e faz a diferença, não se regendo por improvisações e sim por objetivos traçados em um planejamento bem-fundamentado e que capacitam o público a desenvolverem um entendimento crítico de si e do mundo. Nessa visão, leva-se a sério o desenvolvimento do currículo presente na estruturação da escola, na sua forma de gestão, no processo de ensino-aprendizagem, na avaliação e na vida dos alunos e dos profissionais.

Na escola Liberdade as contradições presentes no processo formativo necessitam de atenção não só dos intelectuais que atuam neste currículo, mas de todos que de alguma forma têm responsabilidade com a formação do povo por intermédio dele. Desse modo, o esforço para se diminuir a distância entre o discurso e a prática, entre as atividades de apoio e as essenciais pode ser radicalizado, concorrendo para um currículo em ação de fato crítico e implicando, mais que uma formação profissional substantiva, condições de trabalho mais humanas e uma estrutura física digna do público que toma parte da escola.

Empenho e necessidades que deveriam ocupar e preocupar os governos, as instituições formadoras e os órgãos responsáveis pelo sistema educacional do Estado e dos municípios. Responsabilidade também atribuível aos intelectuais da educação, em particular aqueles que assumem mais de perto a responsabilidade da política escolar e que se propõem a desenvolver um processo educativo alternativo, diferenciado e que supere a lógica conservadora.

No âmbito mais amplo da escola Liberdade, a prática organizacional, em relação ao modelo de estruturação e gestão escolar, vem atendendo a insistência dos teóricos da educação e em particular dos especialistas em currículo que têm apontado os avanços nas reformas curriculares. Enquanto isso, a estruturação e gestão escolar em geral não têm merecido a mesma atenção das políticas, dos sistemas educacionais e mesmo das unidades escolares. A escola Liberdade apresenta inversão, cuja preocupação maior recai sobre sua organização administrativa, pouca importância é dada à prática de um currículo escolar crítico em relação ao seu desenvolvimento em sala de aula.

Ali, a proposta curricular é viável sob o ponto de vista do trabalho conjunto efetivado entre governo, secretarias de educação, instituições formadoras e unidade escolar, visto que se propõe: “[...] a idéia de coletar na vivência concreta dos educandos, as bases instituintes do processo educativo. Essas são sugeridas e construídas coletivamente, nas relações estabelecidas observando as expressões significativas dos agentes do contexto escolar.” (PROJETO EDUCATIVO LUDICIDADANIA, 2004, p. 18). Uma proposta curricular ousada, mas com pouca probabilidade de se efetivar nas condições atuais em que se encontram os professores da escola.

A dedicação exclusiva prevista no projeto dessa escola constitui uma das lutas relevantes e justas em torno das quais se unem os profissionais, não bastando, porém, mantê-la no formato em vinda sendo aplicada. Em uma dupla jornada diária, exercem a docência em sala de aula, realizam os conselhos e as assembléias e dedicam-se às questões burocrático-administrativas, com o que muitas vezes acarretam prejuízo ao currículo fundamental dos anos iniciais quanto à aquisição dos conhecimentos específicos dessa etapa.

E a repercussão dessa dificuldade no manejo da carga horária escolar atinge os educandos, como sugere a opinião da educanda Michele em relação à questão “O que poderia ser melhor nesta escola?”, já mencionada em outro momento da pesquisa, à qual assim se posicionou: “Deveria ter mais professores pra ajudar a gente. Deveria ter aulas de reforço, essas coisas.”

Essa sugestão suscita do governo e dos órgãos responsáveis pela educação escolar uma atenção substancial. Que se adote, sim, o regime de dedicação exclusiva, porém se reservando um período para a realização de pesquisas no próprio contexto da escola, para a socialização das descobertas, para as reflexões coletivas e para a sistematização e o planejamento conjuntos, tendo em vista tanto o encaminhamento desses conhecimentos em sala de aula, sem desmerecer aqueles historicamente produzidos, como também o melhor atendimento aos educandos. Nessa perspectiva, o professor necessita desse tempo, pois, caso contrário, a proposta curricular não se concretiza tal como pretendida, tornando-se apenas um discurso.

Neste estudo inferimos que um dos empecilhos mais fortes ao avanço do currículo em ação da escola Liberdade rumo à construção de uma escola democrática é a omissão. Omissão advinda de uma política mais ampla que tem dado pouco valor a um trabalho comprometido com a formação integral do povo subalterno, considerando que para essa parcela da população basta uma educação administrada em doses homeopáticas, de forma acrítica e fragmentada, possibilitando-lhe apenas o entendimento dos enunciados básicos com os quais possa atuar no mundo do trabalho e constituir cidadãos responsáveis pelo consumo e preservação dos bens que colocam em jogo a hegemonia da classe dominante.

A pouca atenção dos governos e dos órgãos públicos, inclusive da Secretaria Municipal de Educação, com a escola Liberdade exemplifica o descaso com a educação do pobre e com a valorização dos profissionais que procuram construir certa autonomia e buscam desenvolver um jeito próprio de inovar a escola.

Certa indiferença que nos leva a inferir a existência de um contexto cultural dito democrático, no qual os que estão acostumados a uma prática de comando mais abrangente encontram dificuldades de se relacionar com aqueles que se enveredam por uma vivência mais democrática dentro da escola, preferindo, em nome da liberdade, da democracia, deixar que aqueles se ajeitem como podem e como achem melhor.

A experiência vivenciada pelos profissionais dessa escola revela o pouco apoio recebido por parte dos governos e órgãos públicos seja em termos de estrutura física, seja quanto à disponibilização de materiais didáticos e de recursos tecnológicos. Na época da pesquisa não verificamos a presença da Secretaria de Educação no estabelecimento de ensino,

quer para acompanhar, assessorar os profissionais, quer para afiançar o cumprimento da carga horária prevista no calendário anual do município e a qualidade do currículo escolar.

São essas posturas políticas pouco compromissadas com uma mudança no interior da escola que repercutem em boa parte dos profissionais e que se omite diante de sua função educativa. Desse modo, eles vêm contribuindo para a configuração de um currículo *aligeirado* em relação aos conteúdos programáticos básicos aos anos iniciais do Ensino Fundamental, dificultando aos alunos avanço em sua emancipação como pessoas e como classe social.

No desenvolvimento das aulas na escola Liberdade, o livro didático para a maioria dos professores continua sendo um recurso não só de apoio, mas também fundamental ao processo de ensino-aprendizagem, porém geralmente inserido numa prática que ignora as questões críticas que o acompanham. Logo, a preocupação gira em torno mais de uma reprodução técnica, sendo a cópia mecânica de textos a atividade prioritária em sala de aula. Em face das deficiências do processo educativo, bem como para justificá-las, alguns desses profissionais culpam o educando, seus familiares e o contexto atual, adotando uma posição que reflete uma visão naturalizada, de conformidade diante dos fatos, como expressa a avaliação ouvida por diversas vezes: “Não é só a nossa, em todo lugar é assim.” Fica, pois, explícita a falta de comprometimento político e de destreza por boa parte dos professores para lidar com as dificuldades e necessidades dos alunos em relação ao desenvolvimento de um pensar crítico.

Responsabilidade relacionada com a questão ética, com o compromisso dos profissionais, considerando que nessa escola há um espaço maior para uma atuação profissional marcada pela liberdade e pela autonomia. Nesse caso, a responsabilidade liga-se mais à vontade individual e do coletivo da escola e não tanto ao aspecto legal ou formal.

Entendemos que a transformação na vida escolar, sobretudo no processo educativo em sala de aula, não ocorre de modo natural ou espontâneo. O professor necessita estar ciente de que a superação das contradições no currículo em ação exige vontade política e empenho pessoal, de modo que reconheça sua força não só no sentido retrospectivo, em relação ao que fizeram ou fazem, porém principalmente no sentido prospectivo, de intervenção, a fim de propiciar a concretização de um currículo substancial em termos de conhecimentos, experiências e valores críticos para toda a comunidade intra-escolar e seu entorno.

Nesse sentido, o governo, os sistemas de educação, as instituições formadoras, a família e os próprios educandos obviamente têm responsabilidades, mas a escola, como uma instituição educativa, e seus profissionais, particularmente os professores, não podem se colocar como vítimas de outros ou de situações que se põem na contramão da efetivação de

um processo educativo democrático, autônomo sim avançar em direção a referência, “o professor como intelectual transformador” ao compromisso em assumir-se e atuar como intelectuais transformadores. Portanto, trata-se de reconhecerem-se como sujeitos ativos, com possibilidades e responsabilidades na construção de novos intelectuais dotados de senso de uma nova solidariedade humana.

Um desafio direcionado também às instituições formadoras, cujos cursos em geral têm se fundamentado nas orientações conceituais conservadoras, que, segundo Giroux (1992, p. 14, grifo nosso), têm contribuído para o descomprometimento com o processo formativo, caracterizado pela parcialidade, pela dicotomia entre teoria e prática:

[...] os programas de formação de professores perdem a visão de educar os estudantes para se tornarem profissionais críticos, mas desenvolvem cursos que focalizam os problemas imediatos da escola e que substituem, pelo discurso do gerenciamento e da eficiência, a análise crítica das condições subjacentes á estrutura da vida escolar. **Ao invés de ajudar o estudante a pensar sobre quem é, sobre o que deve fazer na sala de aula, sobre as suas responsabilidades no questionamento dos meios e fins de uma política específica,** os alunos são freqüentemente treinados para compartilhar técnicas e para dominar a disciplina na sala de aula, para ensinar um assunto eficientemente e organizar o melhor possível as atividades diárias. A ênfase do currículo de formação de professores está em descobrir o que funciona.

Assim, no geral os professores são formados para reforçar o que funciona e não o para quê desse funcionamento. “A consciência tecnocrática” procede a uma nítida separação entre administradores e professores, sendo destes subtraído o direito de participação nas decisões referentes às questões: “[...] o que vale como conhecimento; o que é importante ensinar, a forma como se julga o objetivo e a natureza do ensino, a forma como se vê o papel da escola na sociedade e a conseqüente compreensão dos interesses sociais e culturais que modelam todos os níveis da vida escolar” (p. 17).

Sob essa lógica, os conhecimentos são padronizados e fragmentados, e os professores têm internalizado como senso comum essa abordagem profissional que fragmenta um conjunto complexo de saberes em uma série de etapas simples, de modo que mesmo professores sem habilitação possam administrá-los, uma vez que nesse modelo de ensino-aprendizagem os docentes não precisam refletir, desqualificando-se cada vez mais.

Giroux (1992; 1997), ao conceber os “professores como intelectuais transformadores”, visa alertar as instituições e os formadores de professores da necessidade de superação das dicotomias que se vêm reproduzindo nesse processo formativo e na prática escolar, incidindo, de acordo com a época, quer sob um aspecto quer sob outro. Essa é uma tendência que se faz

igualmente presente na sociedade mais ampliada, ao enfatizar ora a sociedade política ora a sociedade civil. Nossa época acentua a prioridade à sociedade civil, aceitando a condição de um Estado-governo fraco na proposição de mudanças sociais substantivas em termos de igualdade de condições também no que diz respeito à justiça curricular, porém forte no controle.

A linha pragmática da atualidade reforça o conservadorismo na medida em que prioriza experiências em detrimento da teoria, práticas imediatas e individualizadas em detrimento da história e de questões mais amplas. Em termos de substancialidade, ela fragmenta mais do que une. A acepção de Giroux (1992, p. 23) aponta para:

[...] o desenvolvimento de uma sociedade democrática, então, a categoria de intelectual torna-se uma forma de integrar o objetivo da educação do professor, a escola pública e o treinamento em serviço àqueles mesmos princípios necessários para o desenvolvimento de uma sociedade e de uma ordem democrática.

O processo de democratização da escola e da sociedade requer do professor reflexões críticas acerca do mundo, capacitando-o ao exercício de uma prática autêntica e evitando submetê-la e ajustá-la à lógica conservadora, que se impõe na escola na medida em que o governo da instituição de ensino deixa de impor suas metas e princípios no processo curricular.

As contradições postas no currículo em ação da escola Liberdade, nas quais os profissionais conciliam atitudes/ações democráticas alternativas com ações curriculares conservadoras, necessita ser refletida e superada mediante um trabalho de construção/destruição pautado por metas, princípios e práticas de gestão, de relacionamento e de currículo configurados sob um mesmo horizonte.

Nessa direção, o componente dialético só se torna imprescindível se dimensionado sob uma perspectiva crítica, do contrário torna-se uma prática, com pouca força para produzir mudanças substantivas na escola e na vida dos envolvidos, como também sem efeito para a concretização de uma democracia crítica.

Dialética que pode ser constituída em diferentes escolas e demais espaços culturais diversos, assegurando a união e o avanço dos intelectuais direta ou indiretamente engajados com a construção de uma sociedade democrática.

Nesta investigação entendemos que tanto os avanços quanto os empecilhos ligam-se a um conjunto de políticas que de alguma forma condicionam as políticas dos sistemas de ensino, bem como a política da escola Liberdade e as ações de seus profissionais. Nesta ótica,

os pontos desfavoráveis aqui apresentados não se direcionam a pessoa dos professores ou dos membros do sistema de ensino quanto à desqualificação do currículo escolar, embora a pesquisa tenha demonstrado o pouco interesse desses profissionais, as críticas dirigem-se contra os aspectos e ações alienadas e omissas que impedem o processamento de uma prática curricular crítica ao público carente. Pois tanto os profissionais da escola, *lócus* da pesquisa, quanto os membros da Secretaria de Educação e professores formadores sentimo-nos imersos em um contexto diário de sobrevivência pautado por uma concepção de mundo, de sociedade que exige eficiência e padronização e pouco se importa com as vozes dos intelectuais da educação, com seus interesses, seus sonhos, seus trabalhos, sua debilitação física e mental.

No entanto, essa constatação não nos desobriga de levar a sério a missão de contribuir com nossa intelectualidade para o estabelecimento de um currículo em ação qualitativo em termos de conhecimentos, valores e significados e que propicie a elevação sobretudo cultural - e conseqüentemente de todos os aspectos da vida - da classe menos favorecida.

Em sintonia com Santos (2005, p. 183), entendemos que a escola Liberdade realmente aponta para essa possibilidade, que, entretanto, necessita ser mais bem refletida, trabalhada e “alimentada pelo conjunto de atores sociais envolvidos” com um projeto de educação e de sociedade cujo horizonte seja a construção de uma escola democrática e de uma sociedade mais justa e igualitária.

Chegando à fase final desta pesquisa, temos a sensação de que poderíamos tê-lo feito melhor ou, pelo menos, tê-lo conduzido de modo diferente, embora tenhamos a convicção de que fizemos o possível para este momento. Nesses termos, esperamos que este trabalho sirva de ponto de partida para outras pesquisas e estimule os profissionais da educação que atuam nas unidades escolares a aprofundarem-se na abordagem apresentada.

Por ora, fazemos nossas as palavras de Apple e Beane (1997, p. 157): “[...] incluímo-nos no grupo que quer saber o que está acontecendo nas escolas por entender que as declarações filosóficas só têm sentido à luz das experiências de escolas reais.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABENSOUR, M. **A democracia contra o Estado, Marx e o momento maqueavelin.** Tradução Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fontes Santiago e Eunice Dutra Galéry. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-38.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995. 130 p.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo.** Tradução Carlos Eduardo F. de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982. 246 p.

_____. **Educação e poder.** Tradução Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 201 p.

_____. Interromper a direita: realizar trabalho educativo numa época conservadora. **Currículo sem fronteiras**, Portugal, v. 2, n. 1, p. 80-98, jan./jun. 2002.

_____; BEANE, James (Org.). **Escolas democráticas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 159 p.

ARGUMEDO, Manuel. Elaboração curricular na educação participante. In: ARGUMEDO, Manuel; WERTHEM, Jorge (Org.). **Educação e participação.** Rio de Janeiro: Philobiblion, II/ CA/SEDS/MEC, 1985. p. 41-77.

ARROYO, Miguel G. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, Celso João; JÚNIOR, João dos Reis Silva; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales (Org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a Escola?** São Paulo: Xamã, 1999a. p. 13-41.

_____. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas.** Campinas, SP: Papirus, 1999b. p. 131-164.

_____. Parâmetros e ausências. In: _____. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens.** Petropolis, RJ: Vozes, 2000. p. 94-109.

_____. A escola é importantíssima na lógica do direito à Educação Básica (Entrevista). In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 127-160.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relação políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BARCELONA. Carta das Cidades educadoras. **Declaração de Barcelona (1900)**. Nova York, 29 a 30 de setembro de 1900. Disponível em: <<http://www.google.com.br>>. Acesso em: out. 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: documento Introdutório**. Brasília: SEF/MEC, 1998.

_____. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/ Ministério de Educação e Cultura. Brasília, 2007. Disponível em <http://www.inep.gov.br> Acesso em jun. 2007.

CARON, Marcos Macedo. O espaço agrário mato-grossense na dinâmica da política nacional, disputas, negociações e alternativas classistas ao atual modelo de desenvolvimento do Estado. **Revista Novos Rumos**. SINTEP/MT. Edição 4. Cuiabá, agosto de 2005, p.6-10.

CHAUÍ, Marilena. A vida política: paradoxos da política. In: _____. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1995. p. 367-377.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A democracia como valor universal: notas sobre a questão democrática no Brasil**. São Paulo, SP: Livraria Editora Ciências Humanas, 1980. 118 p.

_____. O conceito de política nos cadernos do cárcere. In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula (Org.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 67-82.

CONTRERAS, José. Currículo Democrático e Autonomia do Magistério. In: SILVA, Luiz H. da (Org.). **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999. p. 74-99.

COSTA, Lucimeire Bezerra. **Desencarcerando a educação**. 2001.89 f. Monografia (Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2001.

CUIABÁ (Mato Grosso). Secretaria Municipal de Educação. **Escola para todos**. Projeto Saranzal. Cuiabá, 1998. 56 p.

DOMINGUES, José Luiz. **O cotidiano da escola de 1.º grau: o sonho e a realidade**. 1988. 282 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Faculdade em Psicologia de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

ESTADO DE MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Escola ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer**. Cuiabá, 2001. 195 p.

_____. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Mato Grosso (IDEB 2007 MT). Disponível em <http://www.seduc.mt.gov.br> Acesso em jun 2007.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. Tradução Francisco Salatiel de A. Barbosa. São Paulo: Cortez, 1989. 93 p.

FARIAS, Andréa Giuliatti. **Brincar em psicanálise**: escutando professores de educação de crianças. 2005. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

FERNANDES, Jorcelina Elisabeth. Formação continuada e inovação curricular: proximidades e diferenças na formação do professor. In: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Educação como espaço da cultura**. Cuiabá: EdUFMT. v. II, p. 41- 59.

_____. Questões políticas e práticas na mudança curricular. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, XIV., ano de realização, local de realização. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008. CD-ROM 1, p. 3-12.

FREIRE, Paulo Reglus. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a. 245 p.

_____. **Educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005b. 144 p.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005c. 245 p.

FREITAS, Luiz Carlos. **Uma pós-modernidade de libertação**: reconstruindo as esperanças. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 123 p.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. **Revista Pro-Posições**, Faculdade de Educação da UNICAMP, SP., v. 5, n. 3, p. 111-132, nov. 1994.

GESSER, Verônica. Evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. **Revista Contrapontos**, Local, v. 2, n. 4, p. 69-81, jan./abr. 2002.

GIROUX, Henry A. **Escola crítica e política cultural**. Tradução Dagmar M. L. Zibas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992. p. 07-52.

_____. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270 p.

_____. **Atos impuros**: a prática política dos estudos culturais. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003. 175 p.

GÓES, Rosângela; PASSOS, Luiz Augusto. Notas sobre tramas e artimanhas da UPC. In: TORRES, Artemis; SEMERARO, Giovanni; PASSOS, Luiz Augusto (Org.). **Educação**: fronteira política. Cuiabá: EdUFMT, 2006. p. 203-215.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Tradução Attílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 139 p.

_____. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 109-126.

GRAMSCI, Antônio. **Cartas do cárcere.** Seleção e Tradução: Noênio Spinola. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1966. 421p.

_____. **Cadernos do cárcere.** Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a. v. 1 - Introdução ao estudo de filosofia. Filosofia de Benedetto Croce, 494 p.

_____. **Cadernos do cárcere.** Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b. v. 2 - Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo, 334 p.

_____. **Cadernos do cárcere.** Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 4 - Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e Fordismo, 394 p.

_____. **Cadernos do cárcere.** Edição e tradução: Luiz Sérgio Henriques. Co-edição Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002a. v. 5 - O Risorgimento. Notas sobre a história da Itália, 461 p.

_____. **Cadernos do cárcere.** Tradução, organização e edição: Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002b. v. 6 - Literatura. Folclore. Gramática. Apêndice e Índices e Variantes, 495 p.

GRUPPI, Luiciano. **Tudo começou com Maquiavel:** as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Tradução e edição do texto de Dario Canli. Porto Alegre, RS, 1980. 93 p.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e *curriculum*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, RS. 1992, v. 6, p. 33-47.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1999. 348 p.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Princípios da filosofia do direito.** Tradução Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 167-316.

HORKHEIMER, Adorno. **Teoria tradicional e teoria crítica.** São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 124-162.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político:** mapeando o pós-modernismo. Tradução Nilze Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 262 p.

KLAUS, Carlos; TORRES, Artemis. O processo de democratização da gestão escolar na rede municipal de Cuiabá: estudo de caso. In: Seminário Educação, **Qualidade do ensino na contemporaneidade:** novos e velhos desafios. Cuiabá, 2007, CD-ROM. GT n. 11.

LOSURDO, Domenico. **Democracia ou bonapartismo: triunfo e decadência do sufrágio universal**. Tradução: Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UNESP; UFRJ, 2004. 371 p.
MAAR. Wolfgang Leo. **O que é política**. São Paulo: Brasiliense, 1994. 109 p.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: nov. 2008.

MACLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Tradução Lucia Pellanda Zimmer et al. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 353 p.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. Tradução Maria Antonia Pacheco. Lisboa: Edições Avante, 1993. 181 p.
_____; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. Tradução Maria Lucia Como. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 68 p.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990. 232 p.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: críticas e alternativas. In: SILVA, Tomaz Tadeu da ; GENTILI, Pablo.(Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF.: CNTE. 1996. p. 128-149.

_____. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: _____. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 9-28.

_____. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 21, n. 73, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 29 jun. 2001.

_____. Humanismo e prática docente. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, XIV, Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008. CD-ROM 2, p. 99-114.

_____; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 07-37.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. 311 p.

NOGUEIRA, Genialda Soares. **Política de formação continuada de professores no Estado de Mato Grosso (1995-2005)**. 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político como horizonte da competência técnica. **Revista Educação e Sociedade**, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP. Maio de 1983, ano V, n. 14, p. 91-97.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007. 120 p.

RIBEIRO, Pedro Freire. **A reforma de Clístenes e a democracia ateniense**. Rio de Janeiro, 1945. 50 p.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. Tradução Loudes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultura, 1999. Vol. III.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 352 p.

_____. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002. 269 p.

SANTOS, Boaventura S.; AVRITZER, Leonardo. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 39-82.

SANTOS, Paulo Eduardo. **E agora, o que fazer Liberdade?** Limites e possibilidades da participação política na comunidade escolar na gestão da escola pública em Cuiabá. 2005. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. 154 p.

_____. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 96 p.

SEMERARO, Giovanni. **O marxismo de Gramsci**. 2000. p.1-10. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci>>. Acesso em: 01 dez. 2008.

_____. Tornar-se “dirigente”. O projeto de Gramsci no mundo globalizado. In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula (Org.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 261-273.

_____. A construção do Estado democrático e popular na época do poder imperial. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; FAVERO, Osmar (Org.). **Dimensões e horizontes da educação no Brasil**. Niterói, 2004a. p. 69-91.

_____. Educador político e o político educador. In: _____. (Org.). **Filosofia e política: na formação do educador**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2004b. p. 57-79.

_____. Filosofia da Práxis e (neo) pragmatismo. **Revista Brasileira de Educação**. (ANPED) n. 29, maio-AGOSTO de 2005, p.28-39.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, Conhecimento e Democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, Rio de Janeiro. 1990, n. 73, p. 59-66.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 154 p.

_____. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: _____; GENTILI, Pablo A. A. (Org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 09-29.

SOARES, Rosemary Dore. **A concepção Gramsciana do Estado e debate sobre a escola**. Ijuí, RS: EdUNIJUÍ, 2000. 488 p.

SOUZA, Jesus Maria Angélica Fernandes. **A dimensão política do Currículo** (sumário da lição síntese). Portugal: Universidade da Madeira, 2002. 40 p. Disponível em: <<http://www.scholar.google.com.br>>. Acesso em: fev. 2007.

YUNGER, Michael. **O currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado**. Tradução Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 2000. 288 p.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004. 231 p.

TERIGI, Flávia. Notas para uma genealogia do “currículo” escolar. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio grande do Sul. 1996, v. 21, n. 1, p. 159-185, jan./jun.

TORRES, Artemis. A atuação do SINTEP nos movimentos sociais, nos últimos 40 anos. **Revista Novos Rumos**, n. 5, p. 6-9, jan. 2006.

_____. Conselhos escolares: balizas de democracia. In: _____; SEMERARO, Giovanni; PASSOS, Luiz Augusto. **Educação, fronteira política**. Cuiabá: EdUFMT. 2006, p. 232-244.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Apresentação de trabalhos monográficos de conclusão de curso**. 9. ed. Niterói, RJ: EdUFF, 2007. 89 p.

VAZ, Alexandre Fernandez. Marxismo Ocidental, Antonio Gramsci, Escola de Frankfurt. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 428-443, jul./dez. 2002.

VIEIRA, Angelina de Melo. **Concepção de trabalho, de currículo e de formação profissional docente no currículo pré-ativo básico da licenciatura plena na modalidade a distância do IE/UFMT**. 2001. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001.

_____; OLIVEIRA, Ozerina Victor de. Quando a democracia toca o currículo pelo lado de dentro. In: Seminário Educação e Jornada Internacional de “Educação em Movimentos Sociais - **“Educação em Movimento: Espaços, Tempos e Atores para o Século XXI.”** Cuiabá, 2006, CD-ROM.

FONTES DOCUMENTAIS

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal de Educação Básica “Liberdade”. **Projeto Educativo Ludicidadania**. Cuiabá, 2004. 45 p. Mimeografado.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal de Educação Básica “Liberdade.” Conselho Escolar Comunitário. **Estatuto**. Cuiabá, não datado e nem paginado. Mimeografado.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA “LIBERDADE”. **Livro de registro de cursos, palestras e estudos dos profissionais em serviço**. Cuiabá, 2002-jul. 2007.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA “LIBERDADE”. **Livro-ata das Assembléias Gerais**. Cuiabá, 09 maio 2002-30 maio 2006. p. 1-27.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA “LIBERDADE”. **Livro de registro das reuniões ordinárias e extraordinárias do Conselho Escolar Comunitário**. Cuiabá, 28 maio 2002-14 mar. 2006. p. 1-67.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA “LIBERDADE”. **Livro de registro das ações administrativas**. Cuiabá, 11 ago. 2002-05 maio 2005. p. 1-22.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA “LIBERDADE”. **Livro de registro das advertências dos alunos**. Cuiabá, 10 set. 2002-26 set. 2006. p. 1-21.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA “LIBERDADE”. **Livro Ata das reuniões da EMEB Liberdade**. Cuiabá, 27 fev. 2002-09 ago 2006. p. 1-70.

ANEXOS

ANEXO I – AMOSTRAS DAS OBSERVAÇÕES NO ÂMBITO GERAL DA ESCOLA

1. Período matutino - 27/10/2006

A funcionária Sônia junta as turmas, violeta e branca em uma única sala. Alguns alunos não concordam, com essa atitude e resistem à junção, mas aceitam. Na sala da administração estão os professores Paulo, Letícia e Verônica, conversando e assistindo à TV, e outros, que também se encontram ali, comentam como é bom a funcionária, que está terminando o curso de pedagogia, exercitar a docência. Uma das professoras que as turmas foram unidas porque poucos alunos compareceram nesse dia, motivados pelo fato de que, devido à proximidade das eleições, outras escolas públicas da região terem dispensados os alunos a fim de que as salas fossem preparadas para a realização da votação.

Saímos no pátio, pensando por que os professores não aproveitam a oportunidade de propiciar um atendimento mais individualizado aos poucos alunos, que possuem tantas dificuldades de aprendizagem. Permanecemos um pouco aqui fora e converso com algumas funcionárias.

Ouçõ uma música alta, procuro saber de onde vem e percebo que é da cozinha. Vou até lá, e encontro a funcionária Elira, que diz estar em desvio de função por sofrer de doença de chagas. Ela aproveita o tempo vago para fazer crochê na escola. Morando em uma pequena chácara, na qual, nessa época de chuva, o mato cresce como nunca, e sem dinheiro e doente, precisa arrumar um meio de pelo menos pagar alguém para limpá-la.

Ao sair da cozinha, percebemos que alguns alunos da turma marrom, na sala ao lado, os quais se encontram fora da sala e próximos da porta da cozinha, nos chamam. Vejo que estão sozinhos, e pedem que lhes digamos e os ajudemos a escrever nomes de alguns animais terrestres, aquáticos e aéreos. Percebemos em seus olhinhos uma vontade grande de aprender, de realizar as atividades.

Depois de uns quinze minutos, a professora retorna cobrando a tarefa. Professora Eunice percebe que estamos no pátio e nos convida a irmos até à sala nº 05 do 1º andar, na ambiência “Oficina da alegria”. Trata-se de um espaço diferente dos demais, mais amplo, contendo cadeiras e mesinhas para cada aluno. Mostra os trabalhos realizados com as crianças nos últimos meses e conta com satisfação sobre as atividades ali desenvolvidas. Ela diz: “[...] coloco uma música. Os alunos em pequenos grupos ouvem e a partir dela cada grupo escolhe uma figura que seja significativa para elas relacionada com a música.” Em aulas anteriores

construíram várias figuras geométricas, que se encontravam expostas na sala, como, por exemplo, barco, trem de ferro, casa, castelo, carro, palhaço.

Terminado o horário de aula, adentramos a sala onde estão os professores e informamos-lhes que a escola São Judas Tadeu, a única confessional do Pólo III da Regional Sul, convida representantes das escolas da região a pensar juntos, um curso de formação continuada, a ser realizado no Pólo III no ano de 2007. Zilda, uma funcionária da escola Liberdade, questiona: “Como nós, que temos um projeto diferenciado, inovador, podemos estar e fazer um curso com uma escola tradicional?” O coletivo resolve participar, porém nas reuniões, somente uma escola enviou representante e o curso não se realizou.

2. Assembléia Geral Ordinária com a Comunidade Escolar - 28/11/2006

A professora coordenadora do Conselho Escolar Comunitário (CEC) comunica aos presentes algumas informações sobre as verbas repassadas à escola pela Secretaria Municipal de Educação, explicando que, embora deva haver cinco repasses ao ano, a escola Liberdade só recebeu três em 2006. Por causa disso, solicita a compreensão dos pais e pede que os alunos tragam papel higiênico de casa. Comenta sobre os procedimentos a serem tomados em relação à matrícula para 2007 e em seguida sobre a festa de encerramento do ano, a ser realizada no Ginásio Poliesportivo do bairro Osmar Cabral, um espaço físico amplo. A professora convida os pais a estarem na escola no dia 14 das 7h30min às 15h30min para conversar sobre os filhos, sobre a avaliação, ou melhor, sobre o relatório avaliativo dos alunos.

A professora Alva adverte⁵² que a escola depende do poder público e que às vezes problemas administrativos, pressões burocráticas atropelam o dia-a-dia ali vivenciado, prejudicando a receptividade aos pais. Solicita, portando, que estes compareçam à escola, que é muito mais deles do que dos professores. Comenta que participar é buscar se inteirar do que se passa no meio escolar, do que acontece com os filhos. Diz mais ou menos isto: “Tem dia que não estamos muito bem, venha saber, vamos dialogar. A escola Liberdade busca trazer os pais para dentro dela, seja para criticar, para falar bem, nós temos que estar unidos, para isto estamos aqui, para avaliar, a avaliação faz-se no decorrer do ano e não em um momento único.” Notícia que em 2006 não foi possível realizar aulas de campo, sair da cidade com as crianças e que espera que isso se realize no próximo ano. E lança o questionamento:

⁵² A professora Alva está afastada desde o início de 2006 para realizar o mestrado pelo PPGE/IE/UFMT, mas continua participando das assembléias da comunidade.

“Todos temos idéias, gostaríamos de ouvir de vocês... A escola é sua. O que você gostaria que melhorasse nela?”

Maria da Costa Silva, avó de um dos alunos diz: “Sei que meu neto está gostando, mas ele não comunica nada para mim. Estou aqui hoje porque encontrei o bilhete no bolso dele.”

A mãe de Danilo comenta por alto que ele é um menino tímido e fala só o estritamente necessário, o que a deixa preocupada. Em face dessa revelação, uma das professoras explica que ele é muito receptivo e atencioso e que vêm se desenvolvendo bem nos estudos.

Um pai questiona sobre os ciclos, e a professora Marilei expõe que o Sistema Educacional muda muito somente a nomenclatura, empregando os termos ciclos, séries, anos, de modo que o importante é se concentrar nas necessidades dos educandos. Ela esclarece que cada ciclo possui três etapas: na 1ª etapa estudam crianças de seis anos de idade; na 2ª etapa, os de sete; e na 3ª, os de oito anos. E acrescenta: “No registro seguimos as normas, expomos o que a crianças sabe e o que ela deveria saber.” Divulga ainda que nessa forma de trabalho não existem provas de verificação, apesar de o aluno poder ficar retido se não conseguir os conhecimentos necessários que lhe permitam avançar para a etapa seguinte. E informa que agora, porém, o sistema ciclado mudou para anual, o 1º ano correspondendo à pré-escola; o 2º, à 1ª série; e assim por diante.

Outro pai pede que se trabalhe mais a matemática, justificando que os alunos estão saindo da escola (do 5º ano ou da 4ª série) sem domínio das noções básicas, as quatro operações, defendendo que o foco fundamental deve ser a leitura e a matemática. Professora Maria Tereza expõe que a escola vem se esforçando nesse sentido, mas a aprendizagem é uma construção lenta. Comenta que a prática escolar não se encaminha por pressão e por métodos de memorização, exclusivamente, como decorar a tabuada, de modo que ela incentiva os educandos a usarem os dedos das mãos nas operações. A professora dá um exemplo de si mesma, dizendo que, quando criança, rasgava o livro de matemática por não gostar da matéria, e que, no entanto, hoje é formada e trabalha nessa área de conhecimento, defendendo: “Tudo que fazemos é matemática, tudo tem a matemática envolvida.” Finalizando suas considerações, ela aponta para um problema: os alunos fazem continhas na cabeça, mas não sabem fazê-las no papel.

Zilda, profissional de apoio levanta a questão: “O que vocês acham de seus filhos?”

Uma das mães se pronuncia: “Meu filho era muito tímido, hoje ele se mostra mais social, já é capaz de falar até no microfone.” Outra conta que fica feliz vendo o filho ler o bilhete que traz da escola para ela. Nesse momento, alguns pais indagam os professores sobre o que eles acham de seus filhos. Um deles, por exemplo, pergunta: “Quero saber como

Taynara está na escola.” E seguem os questionamentos, aos quais os professores vão respondendo, um por vez. Uma mãe parabeniza a escola por ela ser observadora, ajudando os pais a entenderem os filhos. Zilda expõe: “É importante a escola ouvir os pais para entender melhor as crianças. A escola não quer se meter na vida de ninguém, ela quer entender melhor as crianças para poder ajudá-las.” Acrescenta que o projeto da escola é aberto à comunidade e que nos primeiros dois anos de funcionamento d escola foram desenvolvidos muitos trabalhos comunitários. Ressalta a importância de a escola estar unida com os pais e a comunidade do entorno na luta pela construção de um novo prédio, independente, como expressam estas palavras: “Nós pretendemos continuar trabalhando unidos com os pais, promover cursos, palestras, oficinas, mas aqui não tem espaço suficiente. Há muitos pais desiludidos, questionando sobre essa construção que nunca sai, vamos juntos lutar para que a nova escola sai do papel este ano.”

Muitas crianças estão presentes, ouvindo tudo atentamente, mas no final uma delas pergunta a uma das professoras: “Eles vão dar alguma coisa para comer?” E recebe a informação de que servirão chá com bolachas aos presentes.

3. Reunião dos professores - 02/03/2007

A pauta principal do dia consiste das reflexões sobre os preparativos do corpo docente para participar na 9ª edição do Programa “Prefeitura em Movimento”, a ser realizado no Pólo III da regional Sul de Cuiabá, no bairro Osmar Cabral, de 13 a 17 de março de 2007. Para o acontecimento, todas as escolas da localidade foram incumbidas de apresentar atividades representativas de sua identidade. Além disso, os professores discutem os critérios para a escolha de alunos que possam concorrer à candidatura ao cargo de Prefeito-Mirim da Região junto à prefeitura de Cuiabá, de cujo grupo sai o representante da escola. Este, por sua vez, compete com os demais eleitos pelas outras escolas, os quais, então apresentados ao público do evento, são votados pela população, de cujo processo eleitoral emerge aquele que nos próximos dois anos ocupará o referido posto. Torcendo pela vitória do seu candidato, os professores da escola Liberdade vislumbram a possibilidade de reforçar, junto ao Prefeito Wilson Santos e ao Secretário de Educação Carlos do Nascimento, o pedido de construção da nova sede escolar.

Eis algumas das sugestões de atividades levantadas na reunião, com as quais tomariam parte da iniciativa da prefeitura: exibir a proposta da EMEB Liberdade em painel; dramatizar

(dança/teatro) com base na composição musical “Meninos de rua”, de Zezé Camargo e Luciano; dançar os ritmos regionais “Rasqueado e Siriri”; e apresentar peças do Coral.

Ainda na reunião os professores trocam idéias sobre a redistribuição dos alunos nas salas de aula, formando novas turmas. Num primeiro momento, a proposta é agrupá-los por idade e, após um período de sondagens, por conhecimentos e habilidades.

Uma das professoras informa que algumas mães vêm questionando por que os filhos não têm nada escrito nos cadernos, fato que ela constatou ser realmente verdadeiro, dizendo que alguns arrancam as folhas nas quais escrevem e jogam-nas fora.

Por fim, lembram a exigência da Secretaria de Educação quanto ao encaminhamento, até o dia 08 de março, de um ofício comunicando as atividades a serem apresentadas no referido evento e que será entregue aos membros da Comissão da 9ª Edição do Programa “Prefeitura em Movimento.”

4. Reunião de planejamento dos professores - 09/03/2007

A professora Eunice informa aos colegas que a escola escolheu como tema gerador para 2007 “Esporte: construindo as nações”, sendo essa a primeira e única vez que ouvimos falar do assunto ali. Então ela propõe que todos pensem um produto final para cada ambiência, e começam a trocar idéias, sugerindo as atividades: “Era uma vez...”: com os alunos de dez e onze anos, a elaboração de um caderno de campo, no qual registrem suas produções de texto. Com os de oito e nove anos, um caderno para registrarem seus desenhos e frases relacionadas ao Pan-Americano. E com aqueles de seis e sete anos, um álbum intitulado “A bola”.

“Oficina da Alegria”: o planejamento e a implementação de uma gincana esportiva e cultural envolvendo os pais e a comunidade escolar.

“Quebra-cabeça”: a construção de tabelas, exibindo as idades dos educandos, o número de equipes do Pan-Americano e os ganhos e perdas de cada uma delas ou de cada grupo de cada país. Para os alunos entre dez e onze anos, estabelece-se a tarefa de elaborar tabelas com os resultados dos jogos do Pan e da gincana escolar; para os de oito e nove anos, tabelas com as somas e perdas nesses eventos; e para aqueles de seis e sete anos, tabelas apresentando os países participantes e suas respectivas equipes.

“Viajando no Universo”: o trabalho com a questão da identidade, envolvendo os temas e atividades: quem sou eu? Minha família. Confecção de Passaporte. Identidades. Exploração

dos nomes e culturas dos países participantes do Pan-Americano. Desenho e pintura das bandeiras desses países e dos Estados e distritos da região Centro-Oeste.

“Planeta vida”: com os educandos de oito, nove, dez e onze anos, a construção de maquetes, retratando os jogos e as pistas de atletismo; e com os de seis e sete anos, teatro explorando a conscientização do corpo e a manipulação dos objetos de higiene pessoal e coletiva. Sobre este último aspecto, os professores comentam ainda sobre o progresso dos alunos, especificamente dos menores, que antes faziam as refeições utilizando somente colher e hoje já utilizam garfo.

5. Projeto, Prefeitura em Movimento no Pólo III da Regional Sul/Cuiabá, bairro Osmar Cabral – de 13 A 17/03/2007

Mediante a ação conjunta e articulada entre os bairros desse Pólo, essa iniciativa volta-se para amenizar os problemas ali existentes e para promover o bem comum da população local. Para tanto, no período destacado a Administração Municipal da Prefeitura de Cuiabá se deslocou para a região e, juntamente com as diversas secretarias e gestores do município e presidentes de bairros, promoveu a 9ª Edição do Programa “Prefeitura em Movimento”, com o objetivo de abrir espaços para diálogos, ouvir as reivindicações, reclamações, sugestões e oferecer diversos serviços de orientações relacionadas a uma pluralidade de áreas: questões ambientais, habitacionais, judiciárias, de transportes, saúde e educação.

Trata-se de uma ação indubitavelmente interessante, embora, nesse pequeno período de atuação, passe à população a ilusão de uma administração descentralizada, já que esta é transferida a cada Pólo correspondente, sendo ali conduzida e concretizada segundo as necessidades prementes da comunidade. Todavia, esse trabalho, ao que nos parece, encaminha-se com o propósito maior de socializar, divulgar os feitos da prefeitura municipal e de se constituí-lo num dos elementos fundamentais da plataforma política que certamente comporá as campanhas políticas das próximas eleições, bem como numa maneira de assegurar à população de um determinado Pólo que “Estamos com vocês”. Do contrário, não seriam coniventes com o descaso, o desrespeito das autoridades governamentais diante das conquistas do povo quanto à implantação da polícia comunitária, resultando em maior segurança e na diminuição da violência na região (roubos, assaltos e o enfrentamento de uma multiplicidade de pequenas gangues), e à ampliação e melhoria das frotas de transportes urbanos.

No que diz respeito ao transporte público, este se torna ainda mais precário que antes, pois os passageiros, ao se deslocarem da periferia para o centro da cidade rumo ao local de trabalho, pagam para se amontoarem, se condensarem em um espaço apertado, sob uma temperatura superior a 40° C, mais parecendo boiada que seres humanos, cujos direitos são resguardados por lei.

Então, propõe montar uma tenda para cada escola local para apresentação das atividades e exposição por meio de murais/painéis sua identificação, seus objetivos, sua vivência e as atividades que vêm desenvolvendo. É curioso perceber que as escolas, convocadas via ofício a participar do evento, não foram solicitadas a pensar/planejar/organizar em conjunto o acontecimento, sendo orientadas a preparar apenas com seu respectivo público de alunos as atividades a serem socializadas na ocasião. Também receberam informações, especificamente a EMEB Liberdade, de que seriam montadas diversas tendas para cada unidade de ensino expor suas produções, em função do que deveriam preparar/ensaiar individualmente várias atividades, a serem descritas e enviadas à equipe da Secretaria Municipal de Educação. Esta, então, de posse de todos os materiais, seleciona apenas três atividades de cada escola, as quais julgue mais significativas. Resolve-se que essas apresentações sejam realizadas em um único espaço, na tenda central do “Projeto da Prefeitura em Movimento”.

Assim, as escolas, representadas por seus educandos e professores, apresentam temáticas diversas sob a forma de danças, dramatizações, teatros, interpretações musicais, concertos de flautas, que sensibilizam os envolvidos e o público presente sobre questões referentes ao meio ambiente (aquecimento global, escassez de água, por exemplo), alfabetização, meninos de rua, entre outras.

O Projeto ainda incumbe as escolas da região a enviar um(a) candidato(a) para concorrer à eleição do Prefeito Mirim do Pólo III da regional Sul, o que, na EMEB Liberdade se processa em três momentos. No primeiro, os alunos de cada turma dos dois turnos escolhem seu representante. No segundo, em cada turno se realiza uma assembléia, durante a qual os candidatos apresentam suas propostas, ao que se segue a votação direta, com o público levantando uma das mãos para efetuar sua escolha. O mais votado concorre com o outro igualmente mais votado do outro período. No terceiro momento, realiza-se uma assembléia com as turmas dos períodos matutino e vespertino para eleger o representante geral da escola, agora por meio de votação em urna.

No dia 16, às 9h, um dos membros da equipe da Secretaria Municipal de Educação convoca os candidatos escolhidos a concorrer à vaga de Prefeito Mirim a ocuparem lugares no

palco da tenda central. São eles: Bruno M. Montovani, da EMEB “Ana Luiza”; Daniel Ângelo Passos, da EMEB “Constância” (BEM-BEM); William C. Santos de Macedo, da EMEB Liberdade; Thaís C. Almeida Guimarães, da EMEB “Maximiano” e Natália Frioze Adão, da EMEB “Osmar Cabral”. Os alunos se alvoroçam, numa mistura de alegria e baderna, atirando copos descartáveis uns sobre os outros. A professora, membro da equipe da SME e integrante do Projeto “Prefeitura em Ação”, chama-lhes a atenção e brada: “Se não se comportarem, tomaremos medidas drásticas.” Todos se aquietam.

O atual Secretário Municipal de Educação Carlos do Nascimento, o popular Carlão, representando o Prefeito, que nessa ocasião não pôde comparecer por estar ocupado, resolvendo questões administrativas no mesmo local, diz: “Este é um momento propício e importante de reflexão, porque estamos juntos com todos os professores das escolas e é aqui que começa a criar a cidadania para que no futuro tenhamos melhores candidaturas.” E passa a palavra aos membros da Secretaria de Educação Municipal que coordenam o processo de eleição, seguindo alguns aspectos do modelo de processo eleitoral utilizado na última eleição à presidência da república.

Dessa forma, os candidatos respondem a cinco questões, sendo a primeira: “Por que querem ser Prefeito Mirim?” A segunda pergunta é elaborada pela comunidade. Já a terceira é formulada pelos próprios candidatos, que indagam uns aos outros e a respondem entre si. A quarta é dirigida pelos candidatos ao Secretário de Educação e deste aos concorrentes. Por último, solicita-se aos candidatos procederem a suas considerações/mensagens finais.

As posições assumidas pelos candidatos em suas falas confluem para a melhoria das escolas e da vida da população: mais saúde; mais médicos e medicamentos no posto de saúde; implantação de rede de esgoto; asfaltamento das ruas dos bairros; melhoria da iluminação nas ruas; reforço à segurança; retorno da polícia comunitária; melhoria no transporte coletivo urbano; aumento de linhas de ônibus e de meios de transporte coletivo; construção de novas escolas; condições de trabalho mais dignas aos professores; aquisição de mais material pedagógico de melhor qualidade; implantação de áreas de lazer; enfim, podemos resumir a preocupação manifestada pelos candidatos em duas de suas falas: “Melhorar a escola e não deixar faltar nada para as pessoas carentes” e “Implantar tudo que traga qualidade de vida.”

Quanto às questões endereçadas pelos candidatos ao Secretário, podemos sintetizá-las na seguinte frase: “O que o senhor vai fazer para melhorar as nossas escolas e os nossos bairros?” A autoridade discursa brevemente sobre o que se fez pelas escolas da região, as reformas nos prédios e a implantação da biblioteca comunitária no bairro Osmar Cabral. Expõe que está buscando recursos para começar a construção da sede própria da escola

Liberdade ainda nesse ano. Reclama do calor e justifica suas poucas palavras por estar na luta nessa região desde o início da semana. Sobre a melhoria dos bairros, não toca no assunto, talvez por ter a consciência de que, nessa gestão, em vez de melhorá-los, pioraram-nos com a anulação de certos direitos conquistados pela população.

6. Assembléia das Crianças - 23/03/2007

A professora coordenadora dá início ao encontro, convidando as crianças a falar: “Quem tem reclamações a fazer?” Uma aluna da turma cinza dirige-se ao microfone e denuncia, mais ou menos, que no recreio há muita correria por parte de alguns meninos, impossibilitando que outras crianças brinquem. Acrescenta que meninas também correm e, com suas saias muito curtas, provocam alguns garotos. Uma das professoras diz: “Tem que policiar a roupa que vem à escola.” Outra professora comenta: “Tem meninos que vêm sem cueca, nós paramos de discutir conteúdos na assembléia, agora ela é para reivindicar e reclamar.”

Um aluno da turma branca solicita que o intervalo para o recreio seja diferente para meninos e meninas e ocorra em dias alternados. Uma estudante reclama que eles as espiam no banheiro e pede que parem com a correria durante esse momento. Outra pega o microfone e alerta sobre as crianças pequenas, que correm risco de cair ao descerem a escadaria. Uma professora reforça essa questão: “Queria que na hora do recreio parassem com essas brincadeiras de correria porque podem cair e daí a culpa é dos professores.” Uma professora, citando os nomes de alguns alunos, chama-lhes a atenção porque chegam muito cedo à escola, entram no pátio, abrem as salas e mexem nos armários nos quais os professores guardam seu material.

A professora Natacha, de educação física, informa que a escola fez parceria com uma escola de cabeleireiros, motivo pelo qual as aulas do dia 27 serão dispensadas para que para os alunos, pais e membros da comunidade, das 7h às 17h, possam ter os cabelos cortados de graça. Acrescenta que realizará suas atividades na ambiência “Oficina da Alegria”, até que as turmas saibam respeitar regras: “Enquanto não souber, a recreação será feita nesta sala e não sairemos ao pátio.”

Regina, uma das funcionárias, alerta para o desperdício de comida: “Muitas crianças deixam cair comida no piso, quem não quer deixe no prato e não no chão.” Os alunos começam a conversar entre si, e a professora Cristina adverte-os: “Se continuarem a conversar

vão ficar sem o recreio hoje. Não têm mais nada a falar? Então vamos formar fila e ir para sala de aula.”

7. Reunião do Conselho Escolar Comunitário - 28/03/2007

A professora Verônica coordena a reunião. Uma das pautas é o estágio e a função da funcionária Claudia, que está terminando o curso de Pedagogia pelo ICE – Instituto Cuiabano de Educação comunica: “Eu preciso de duas semanas para realizar o estágio na creche Santa Cecília.” Ela diz ter conversado com a Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer (SMEDEL), órgão responsável por sua liberação, mas solicitaram que ela negociasse com o CEC na própria escola.

Uma professora sugere que, na ausência da funcionária Claudia, uma estudante de outra escola que esteja estagiando na turma que a princípio ficaria sem alguém para conduzir as atividades, assuma o lugar de outra professora da escola, para que esta, por sua vez, assuma o trabalho da colega ausente. Ou, então, que ela não tire férias em julho e fique na escola para o atendimento ao público, considerando que, dois profissionais são escalados a permanecer na escola nesse período. Em qualquer um desses casos, deve haver um acordo interno.

Uma professora lembra que na escola Liberdade as pessoas têm autonomia e reina o espírito de colaboração; quando alguém vê outro trabalhando, deve contribuir sem precisar ser solicitado ou mandado [...].⁵³

Abre-se discussão sobre outra funcionária que se encontra em desvio de função por motivo de doença e que é encarregada de abrir e fechar o portão da escola e de receber visitantes, mas que às vezes some, por ter assumido provisoriamente o trabalho de sua irmã em uma creche localizada no próprio bairro. Em relação a esse problema, outra professora avalia: “Se acontecer algo ruim, uma criança sair, ser atropelada, todos nós estamos envolvidos e isto pode complicar a escola Liberdade.” Diante desse fato, todos acham melhor comunicar a Secretaria, já que isso pode prejudicar ainda mais a saúde da funcionária, além do que, se a escola se omite em face do problema, está sendo conivente.

Verônica, pedindo a compreensão dos colegas, adverte-os para economizar a tinta do computador e a usar o telefone só no caso de urgência, uma vez que há quem se demore por mais de quinze minutos seguidos numa única ligação: “O telefone da escola é público não é o da nossa casa”. Com isso, a conta telefônica torna-se muito alta, e todos sabem que boa parte

⁵³ Parte do trecho desta reunião encontra-se descrita no Capítulo III, p.169.

da escassa verba destinada à escola pela Secretaria é usada para pagar o material utilizado na pequena reforma, pintura do prédio.

Ela convida os presentes a repensar o horário a ser cumprido pelos professores, que, quando dispensam os alunos devido à falta de água, de merenda ou por outro motivo dessa natureza, devem ficar até às 17h. Inclusive, diz que certas professoras estão sendo beneficiadas, pois não respeitam as determinações do coletivo, fingindo não as ouvir, e simplesmente lhes viram as costas e fazem o que querem, sem que nada lhes aconteçam. Jáfé acrescenta: “O que me irrita é alguém tomar decisão sozinha, por exemplo, de dispensar os alunos.” A professora X, por ser do conselho judiciário, acha que manda em todos. Por exemplo, se ela fala para dispensarmos os alunos, obedecemos. Ela alega questão de estudo e raramente participa das reuniões do CEC. Acerca disso, alguém dispara: “As pessoas que não colaboram, que não participam das reuniões do CEC deve ser consideradas na contagem de pontos.” Ademais, mencionam a limpeza das salas e a manutenção dos banheiros, determinando que é de responsabilidade dos profissionais de apoio, manter limpos.

Ainda, decidem transferir as reuniões do CEC da última quarta-feira de cada mês para a última quinta-feira, combinando-se, por fim, sobre o culto ecumênico a ser realizado na quarta-feira santa na escola. O coordenador do Conselho Pastoral Comunitário da Igreja em cujas dependências se situa a escola, que também toma parte na reunião, tece um comentário: “Vejo que vocês aqui formam uma família, pois estão mais tempo juntos que com suas próprias famílias, quero pertencer também a esta família.”

ANEXO II - ALGUMAS OBSERVAÇÕES EM SALAS DE AULAS

1. Ambiência “Viajando no Universo.” 18/10/2006. Turma: Branca, 4ª Série (alunos entre 9 E 12 anos de idade). Período vespertino – Prof^{ra}. Letícia⁵⁴ - Tema da aula: Imigração

Entramos na sala de aula conversando com a professora e percebemos que ela já colocara no quadro-negro alguns gráficos sobre o movimento de imigração ocorrido no Brasil de 1920 a 1980. Apresentamos-nos às crianças, que vêm nos abraçar. Elas se movimentam

⁵⁴ Professora formada em educação física pela UFMT, jovem, solteira, esbelta, bonita, cabelos longos, roupa esporte, contratada pela Secretaria Municipal de Educação para atuar na escola. Comenta que não anda tão animada em seu trabalho, diz há muita discriminação para com os professores contratados e que passa por desencontros com seu namorado. Nesse dia mostra um número especial da revista Nova Escola sobre os clássicos da educação e comenta que vem estudando duro para o próximo concurso de professores. Em 2007, ela não retornou à escola, mudou-se para cidade de Sorriso/MT.

muito pela sala. A professora coloca-se à frente das carteiras, pede que atentem para as cores presentes nas ilustrações, tecendo breves explicações sobre esse aspecto, e passa a escrever algumas questões.

Os gráficos revelam que em 1920 chegou ao Brasil o grupo de italianos, atingindo um índice de 36% do total de deslocamentos; em 1940, o grupo de portugueses, com 27,5%; em 1950, outro grupo de portugueses, com 28,5%; em 1960, mais um grupo de portugueses, com 36%; e em 1980, o último grupo de portugueses, com 39%. A partir desses dados, pergunta: A que país pertence o maior grupo de imigrantes que chegaram ao Brasil? A que país pertence o menor grupo de imigrantes que chegaram ao Brasil? Em que ano chegou o maior número de portugueses no Brasil?

Enquanto os alunos respondem, a professora aponta os lápis para aqueles que a solicitam, e assim que terminam de respondê-las, vão até a sua mesa e ela os orienta, atendendo-os individualmente.

A maioria dos estudantes da escola Liberdade pertence à raça negra. Nessa turma, por exemplo, somente dois deles são brancos, de modo que 98% são negros.

Os alunos são dinâmicos, copiam com facilidade os gráficos e respondem às questões em meio a conversas, levantando-se constantemente de suas carteiras, pois a maior parte não possui régua e nem mesmo lápis. A professora distribui-lhes, então, alguns lápis e empresta-lhes sua régua. Três deles permanecem em silêncio e concentrados na realização das atividades. São alunos saudáveis, alegres, bem vestidos (somente 2% usam o uniforme da escola). Algumas meninas trajam minissaias, saem de seus assentos, vão à frente dos colegas, dançam, expõem-se. Um aluno que chegara atrasado diz: “Cuidado! A fiscal está escrevendo quem faz bagunça.” Refere-se a nós. Quase ninguém se importa, e continuam as conversas, as discussões. Os meninos travam lutas, e a professora eleva a voz (grita) para acalmá-los.

Eles demonstram ser bons copistas, porém enfrentam dificuldades para ler e entender as questões. Um garoto mostra seu caderno e diz: “Eu terminei faz horas, quando termino mostro para a professora, ela segura meu caderno para que outro possa olhar e fazer igual.”

A professora, com pouco controle sobre a situação, sai da sala por várias vezes, instaurando um clima de *laissez-feire*. As questões não são corrigidas ou comentadas por ela e muito menos corrigidas no/pelo coletivo. Jáfé entra, faz a chamada. Ao voltar, a professora comunica que é hora do recreio e saem.

2. Ambiência “Era Uma Vez”. 08/11/2006. Turma: Azul, 1º Ano, correspondente a Pré-Escola. Período vespertino. Professora Eidinete.

Às treze horas os educandos, alegres, chegam à escola, alguns com a mãe, outros com o pai e a maioria sozinha. Uns conversam com professores que já se encontram esperando no pequeno pátio, outros brincam, olham os livros⁵⁵ que estão separados em pequenos montinhos sobre as mesas e junto a uma das paredes do pátio. Começa o momento da oração, após o que eles tomam o chá com bolachas, servidos nesse dia pela funcionária Liane e pelo professor Paulo.

A professora Eidinete já havia copiado o *Abecedário da Xuxa* no quadro-negro antes de a aula se iniciar. Ela canta, os educandos tentam acompanhá-la, mas não conseguem, pois conhecem toda a letra. A professora coloca o CD para tocar e eles, enquanto ouvem a música, tentam copiá-la do quadro-negro no caderno. Alguns até escrevem de forma bem legível, mas não dão conta de ler. Vendo isso, perguntamos à professora por que os alunos não são treinados mais na leitura, ao que ela responde: “Neste ano essa turma aprende a escrever e no outro a leitura.”

Lucas, menino muito pobre e esperto, vem até a nós com os olhinhos tristes e sinceros, reclamando: “Tia eu não consigo.” A professora o repreende: “Lucas vai ficar sem recreio, porque não copia.” Ela sai da sala de aula, o garotinho levanta-se de novo, passa pelas carteiras de todos os colegas, um por um, para ver se eles estão copiando. Então, começa a escorregar com os pés na frente da turma. Thais, uma negra bonita, solta os cabelos, levanta-se e coloca-se na frente da sala para dançar. A professora retorna, mas logo sai novamente. Andréia se levanta e diz: “Eu não aprendo porque minha avó morreu e eu estou triste.” A professora torna a voltar, coloca sua mesinha à porta, carimba os cadernos e passa outras atividades para as crianças que vão terminando a cópia; os que têm dificuldades não recebem atenção. Ela sai mais uma vez. Os educandos mostram-nos seus cadernos, e alguns nos dizem: “Olhe, não tenho nenhum carimbo.” Lucas também não tem nenhum, vai até à mesa da professora e carimba seus braços, suas mãos, e alguns colegas o acompanham.

Albert chega, senta-se à mesa, abaixa e suspende o som do CD “Balão Mágico” e tenta acalmar o tumulto causado por causa dos carimbos. O professor Paulo passa, senta-se à mesa da professora, olha alguns cadernos e sai. Ela retorna. Alguns ainda continuam copiando. Os

⁵⁵ A escola recebeu os livros cedidos pelo MEC para serem utilizados pelas crianças em 2007. O material de outros anos, que estavam estocados, foi trazido para o pátio a fim de ser doado às crianças.

alunos identificam as vogais, mas não sabem juntar e formar palavras elementares, como oi, eu. Comentamos com a professora a dificuldade de alguns, e ela julga: “Eles também não ajudam, não têm vontade de aprender.”

Às 14h45min saem para o recreio, durante o qual as diversas turmas brincam, uns pulam corda, outros jogam baralho, alguns correm, outros olham, folheiam os livros. Em seguida, tomam o lanche-refeição feito pela professora Eunice, que substitui a merendeira, ausente nesse dia. Então, vestida de jalete e usando uma touca na cabeça, deixa os estudantes se servirem e, satisfeita, serve-lhes carne. Após essa pausa para a alimentação, os educandos entram nas salas de aula.

3. Ambiência “Era Uma Vez”. 09/11/2006. Turma: Violeta, correspondente a 3ª Série ou 4º Ano. Período vespertino. Profa. Rosângela

A professora demora um pouco até conseguir limpar bem o quadro-negro, passando-lhe um pano úmido. E para a grafia ficar mais visível, é preciso escrever enquanto ele se mantém umedecido. Depois de uns quinze minutos, o texto intitulado “Que horas são? Meio dia. Panela no fogo...” já está passado na lousa.

A professora, dirigindo-se a nós, avalia: “Esta turma é a pior da escola.” Ao ver a aluna X, que se levanta com uma saia rodada e o abdômen à mostra, comenta: “Hoje de manhã três meninas foram mandada irem embora porque estavam de barriga de fora.” Os educandos continuam copiando e somos incumbidos de tomar a leitura de Alex, um menino de dez anos, negro, lindo e simpático, que suprime letras ao escrever. Tem uma grafia legível, faz questão de acompanhar a turma, de ser como os outros na atividade de copiar textos, esforçando-se muito para não perder o alinhamento das folhas do caderno, e, se isso acontece, fica agitado e tem dificuldade de encontrar a parte na qual havia parado a cópia. Passamos para o menino palavras de até duas sílabas apenas, mas, ainda assim, encontra dificuldade em reconhecer as letras, não conseguindo identificar com clareza as vogais. Ele nos sugere: “Você lê e eu repito.”

A professora diz para a turma que vai passar atividades, mas demora um pouco, pois está olhando alguns cadernos. Ela parece stressada, cansada e se dirige aos alunos com rispidez, na defensiva. Dizem alguns alunos: “Começa logo, professora!”. Ela responde: “Ninguém precisa falar quando começar, vocês não mandam em mim, eu começo a hora que eu quiser.” Por fim, ela copia o texto no quadro e eles o reproduzem em seus cadernos.

4. Ambiência “Quebra Cabeça”. 30/11/2006. Turma Branca, correspondente a 4ª Série ou 5º Ano. Alunos entre 10 e 11 anos de idade. Período matutino. Profª. Maria Tereza⁵⁶

A professora vai à sala da ambiência de Inglês, e os alunos dizem: “Nós não queremos matemática agora.” Ela responde: “E vocês têm vontade?” Então, explica-lhes que a professora Verônica, que trabalharia inglês com eles, precisou ajudar na ambiência administrativa, elaborando o relatório de prestação de contas do PDE, uma vez que a professora Cristina, responsável por essa função, não pôde estar na escola, pois a tia/madrinha que a criou havia falecido. Por isso ela trabalhará matemática com eles.

A professora começa falando sobre as partes da divisão: dividendo, divisor, quociente. Mostra diferentes cálculos envolvendo essa operação matemática e convida as crianças a participar da resolução de contas de dividir no quadro-negro. Depois passa atividades para que as copiem e resolvam no caderno.

Alguns alunos, um de cada vez, dizem: “Não consigo fazer.” E a professora: “Consegue, sim, ninguém aqui é burro.” Observamos que há ali deficiências reais, que se arrastam desde o início da escolarização. Por exemplo, escrevem o numeral um de forma atípica: em vez de começarem de cima para baixo, fazem-no de baixo para cima.

5. “Ambiência Magic English”. 23/02/2007⁵⁷. Turma Vermelho, correspondente a 1ª Série ou 2º Ano. Alunos com 7 anos de idade. Período matutino. Profª Verônica

Com os alunos dispostos em fila, a professora escreve o nome da ambiência no caderno de cada um, o que demora um pouco. A idade predominante da turma é de sete anos. Eles estão felizes, mostram os vários cadernos que trazem consigo para serem utilizados nas várias ambiências. Estão com os olhinhos brilhantes, parecem sedentos para escrever nos materiais novos. A professora explica que nesse primeiro semestre/2007 ela e a professora Marilei atuarão nessa área de conhecimento.

Escreve no quadro-negro o cabeçalho, ritual de início de todas as aulas, mas que parece ser um bloqueio para muitos alunos que não conseguem copiá-lo e ficam nessa tentativa durante a aula toda.

⁵⁶ Professora formada em matemática, efetiva da rede estadual por 22 anos e 7 anos na rede municipal

⁵⁷ Em 2007 mudam a cor das turmas, há novas enturmações dos alunos. Os professores também fazem o rodízio, trocam de áreas de conhecimentos, por exemplo, Maria Teresa trabalhou matemática em 2006 e em 2007 trabalha com a área de Ciências. A única professora que fica com sua área é a de inglês.

A primeira atividade proposta intitula-se “Vamos desenhar”. Então, a professora desenha no quadro uma bola e escreve ao lado da figura, em letras maiúsculas e minúsculas, BOLA - bola, fazendo isso mesmo com outras ilustrações. Alguns alunos permanecem apenas olhando, pensativos. Ao que nos parece, a professora, ao planejar a aula, não considerou os alunos que vêm pela primeira vez à escola e não trazem as noções básicas para serem introduzidos no processo de alfabetização. Talvez por isso, observamos que cinco deles tentaram, mas logo desistiram. Neste momento, ocorre-nos uma das colocações de Paulo Freire (2005c), quando comenta que um dos desafios da escola do século XXI está em despertar a curiosidade epistemológica da criança e não em matá-la. Nesse ínterim, chega a professora Eidinete e conversa com a professora Verônica. Chamam-nos para fora da sala e nos incumbe de passar pelas turmas desse período para coordenar a escolha da cor que as identificará em 2007.

Começamos naquele mesmo instante, na própria sala em que nos encontramos realizando a observação, e seguimos para as demais. Uma experiência interessante. Os alunos demonstram entusiasmo e participam ativamente do processo. Primeiramente cada aluno escolhe uma cor, ao que se segue a votação incluindo a preferida de cada aluno. A mais votada é a que passará a identificar a turma no ano de 2007 e não pode se repetir em outra sala, sendo, portanto, eliminada após a primeira escolha. Percebemos, principalmente nas turmas maiores (3ª e 4ª séries), certo consenso nesse processo de escolha, pois alguns meninos já haviam combinados com algumas meninas que a cor feminista, ou seja, o rosa, não predominasse na sala.

As turmas/séries equivalentes em ambos os turnos recebem a mesma cor. E as turmas do vespertino, que não participam dessa seleção, em geral escolhem, igualmente para os dois períodos, um só símbolo que correspondente à cor identificadora de cada turma. Observamos que o símbolo parece não ter tanta importância, pois não se ouve falar dele nem por parte dos alunos e nem dos demais.

6. Ambiência “Era Uma Vez”. 28/02/2007. Turma Vermelho, correspondente a 1ª Série ou 2º Ano. Alunos com 7 anos de idade. Período vespertino. Profª. SILMA⁵⁸

A professora pede que os alunos recontem a história dramatizada por eles mesmos na aula anterior e diz: “Nós somos atores e atrizes”. Distribui um quarto de folha de papel sulfite

⁵⁸ Formada em Letras com Especialização em Psicanálise

para cada um e pede que escrevam seu nome, desenhem e pintem a si próprios. Depois, cada educando deve colar um palito de sorvete no verso da folha, transformando o desenho em um fantoche. Enquanto realizam com alegria a tarefa, a professora coloca uma música suave de fundo e passa a atendê-los individualmente, orientando-os e incentivando-os. Alguns se recusam a desenhar, então a professora insiste: “Desenhe você.” Uma menina opõe-se a fazê-lo, e ela conversa pacientemente com a criança, estimulando-a até convencê-la. Ela a desenha tal como é, com o olhar triste... Feito o desenho, a professora pede-lhe que o pinte: “Quem não tem lápis de cor, a tia tem.” Deposita uma caixa com lápis ao centro da sala, sobre uma das carteiras. Terminada a pintura, colam o palito. Ela avisa: “Quem quer ganhar o coração da tia Silma, tem que se comportar, há hora para tudo, hora para brincar e hora para estudar.” Os educandos concentram-se e realizam as atividades com muito prazer. Quase no final da aula, a professora passa-lhes a tarefa de conversar com os pais sobre a família, para que, na aula seguinte, cada um deles use o fantoche que construiu para contar a própria história e a da sua família.

7. “Ambiência Oficina da Alegria”. 03/03/2007. Turma Branca, correspondente a 2.^a Série ou 3º Ano. Alunos entre 8 e 9 anos de idade. Turno matutino. Prof^a. Natacha

Os alunos entram em sala de aula eufóricos, fazem alguns exercícios de concentração orientados pela professora, cumprimentam os colegas com abraços. Certamente por reconhecer que os jogos favorecem o desenvolvimento da atenção, da coerência, da coordenação fina, do raciocínio, especificamente o matemático, a professora faz amplo uso dessa metodologia de ensino, retirando do armário jogos de “damas”, “dominós”, “varetas”, “jogo da velha”.

Os alunos agrupam-se espontaneamente, e a professora pede que prestem atenção nas regras. O par ou o grupo que optar por um tipo de jogo não pode colocá-lo de volta na caixa, de modo que a única forma de se poder utilizar outro brinquedo é trocando-o com os colegas de outro par ou grupo. Eles nos convidam para jogar com eles.

Já organizados, a professora, num primeiro momento, vai a cada grupo para passar-lhe as orientações. Os alunos falam quase gritando, e ela, utilizando um apito, conversa com eles sobre o comportamento, advertindo-os: “Aqueles que não se comportarem vão ficar comigo, enquanto os outros vão para suas casas. Vocês têm que melhorar o tom da fala.”

Eles se acalmam, concentram-se cada um no seu jogo. Antes de saírem, deixam tudo em ordem, inclusive as mesas e as cadeiras.

8. “Ambiência Quebra Cabeça”. 05/03/2007. Turma Violeta, correspondente a 3.^a Série ou 4º Ano. Alunos entre 10 e 11 anos de idade. Turno vespertino. Prof^a. Marilei

A professora utiliza o livro de matemática “Porta Aberta”, de autoria de Marília Centurión, e o tema da aula é “Numeral, ordem crescente e decrescente”. Pela primeira vez observamos a aula dessa professora. Bióloga, ela é atuante e participativa na escola e em 2006 era responsável pela “Ambiência de Apoio”, atuando na educação há décadas. Explica bem, tem domínio de sala, respeita os educandos.

Faz-nos a observação de que precisa se ausentar um pouco para ajudar a professora Eidinete a selecionar textos no computador e sai. As crianças demonstram que não conseguiram fazer a tarefa deixada por ela na aula anterior e pedem que lhes expliquemos a matéria sobre composição e decomposição de números e os ajudemos na resolução dos exercícios. Percebendo que eles têm reais dificuldades com o sistema de números decimais, de identificar as casas das unidades, dezenas, centenas e milhares, fizemos vários exercícios no quadro-negro, e eles passaram a resolver a lição de casa. Ficavam felizes ao sentir que eram capazes de resolver sozinhos.

9. “Ambiência Magic English”. 12/03/2007. Turma Branca, 2ª Série ou 2º Ano. Turno vespertino. Prof^a Eunice

Entramos na sala e vemos que a professora já havia passado atividades no quadro-negro: “Vamos recordar as cores: Red - vermelho; Blue - azul; Black - preto; Green - verde; Yellow - amarelo; White - branco.” Na parte central do quadro, enunciado na cor verde, os animais: “Bear -urso; horse - cavalo; cat - gato; lion - leão; fish - peixe”.

A professora lê as palavras, apontando-as, e pede para que as copiem no caderno. Depois, avisa que vai mimeografar um material e sai. Algumas crianças conversam sobre o Programa do Gugu, que mostrou uma senhora muito pobre e usuária de drogas que morava na rua. Outros discutem sobre o medo que sentem de cobra, sapo e rato, contando que se assustam quando se deparam com cobras e rãs perto de suas casas.

Olhamos os cadernos e verificamos que a maioria escreve bem, possui letra bonita e bem legível. Algumas levantam das carteiras, trocam de lugares. Perguntamos quem sabe ler, e dos 23 alunos somente nove responde que sabem “mais ou menos”. Taynara, por exemplo, não consegue copiar e mal conhece as vogais.

Após um intervalo de mais ou menos 20 minutos, a professora chega, senta-se do lado de uma pequena mesinha e concentra-se na pintura de uma das folhas mimeografadas. Em seguida, cola uma folha ao centro da lousa e diz: “Quem terminar pode buscar a folha e pintar.” O desenho contém palavras compostas, como, por exemplo, bee yellow - abelha amarela; bird orange - passarinho alaranjado.

Então se senta, cruza a perna direita sobre a outra, tira o tamanco, segura com a mão direita o tornozelo e observa as crianças. Os meninos imitam os sons de arranque e aceleração de carro, e ela lhes chama atenção e pede que troquem de lugares. Eles se aquietam um pouco mais.

Às 14h15min, um menino levanta-se e vai até à professora, dando a impressão de estar precisando de ajuda, já que não consegue copiar. Neste momento, a professora faz o seguinte comentário: “Tem gente que ainda não saiu de Cuiabá.” Em outras palavras, não saiu do cabeçalho. Alguns alunos riem e zombam: “Pô! Ainda em Cuiabá?” Com isso, o garoto, sem graça, volta para o seu lugar. A professora diz à turma: “Vamos, rápido!”

Taynara nos pede que lhe passe algo para fazer, e falamos para ela pedir à professora, que olha o caderno da aluna e avalia: “Você precisa passar para outra turma, você não consegue acompanhar esta.” Anota o nome da menina em uma folha e passa-o no caderno para que copie. Ela fica tentando, mas têm muita dificuldade. Chegada a hora do intervalo, parte dos alunos ainda não terminaram a cópia.

ANEXO III - ALGUMAS ENTREVISTAS

1. PROFESSORA EUNICE

a) Que preocupações, sonhos, desejos você tem em relação a si mesma, a esta escola e à sociedade?

Bom, a maior preocupação que a gente tem é da gente conseguir transmitir para as crianças né, toda liberdade observando os direitos, os deveres, as responsabilidades que eles têm, a elevação da auto-estima, é todo um trabalho que a agente busca, procura fazer para que neste conjunto saia um cidadão não perfeito mais um cidadão crítico. Um cidadão que saiba se defender, que saiba de seus direitos e que cumpram legalmente os deveres como cidadãos.

Os sonhos! Os sonhos nossa, são os mais lindos possíveis né, só da gente chegar lá na frente e ver um aluno que seja daqui, de repente se tornar um vereador, que possa fazer alguma coisa pela cidade, pelo seu bairro, uma liderança boa, humana né, que possa fazer isso já vai valer de tudo que o que a gente já lutou, batalhou.

b) Em sua opinião, o que a escola Liberdade faz ou deixa de fazer?

Bom, que a gente busca muito mesmo é a questão humana, a questão do afeto, afetividade, quando a criança entra aqui a gente vê que eles ficam muito arredil, a questão do abraço, às vezes você vai abraçar uma criança, eles não deixam. Eles não têm essa questão de afetividade, desenvolvida neles. E a gente busca muito isso, o querer, o aflorar, afloramento do desejo, mas não o desejo sexual, o desejo do sonho, do querer, da expectativa de vida, da qualidade de vida né. Então, são essas coisas preciosas que agente busca, que a escola Liberdade busca. Não é não, que eu tenho que passar esse conteúdo, que as crianças têm que aprender ler, escrever e pronto, acabou. Não é isso não.

A escola Liberdade busca a questão humanitária, a questão coletiva, o bem comum com o mundo todo e não com a disputa, com a competitividade. Eu tenho que sobressair acima de tudo e porque não, todos sobressaírem acima de tudo?

c) Você já ressaltou um pouco, mas pensamos ser bom falar mais sobre os pontos fortes e os pontos fracos da escola e a quem você os atribui?

O ponto forte que agente acha muito, é a questão do coletivo né, quando a gente empenha assim a gente não tem nada, agente consegue fazendo uma ação divina maravilhosa porque todo o coletivo trabalha mesmo.

O ponto fraco que a gente acha, por mais que agente tente explicar aos pais como é o trabalho da escola Liberdade tem muitos pais que não têm paciência e devido também aos trabalhos deles não têm como eles estarem na escola acompanhando os filhos. Então não tem como eles compreenderem e ajudar, às vezes a gente tenta, busca a efetivação dos pais dentro da escola pra que eles possam estar nos ajudando, porque aí, sim a escola Liberdade dará um salto muito grande, muito grande mesmo.

d) Como você lida com a questão da dificuldade de aprendizagens dos educandos?

Na verdade, por exemplo, eu fiz magistério, eu tenho um pouquinho de noção sobre isso, tem muitos professores que não tiveram, mais o querer deles é tão grande em ajudar essas crianças que todo mundo foi em busca da alfabetização, então a dificuldade maior que a gente realmente sente é a falta de acompanhamento dos pais, em estar junto quando a gente passa alguma atividade para estar fazendo o complemento em casa.

E também talvez a falta de interesse do próprio aluno né. Ele ainda não despertou para o processo da escola Liberdade em que o ensino e a aprendizagem é mais demorada né, porque a gente não fica um professor só com aquela turma, aquela criança tem um rodízio, então nessa quebra de professores e tal, se torna mais demorado, porém quando a criança aprende é um salto muito grande e muitas vezes os pais não têm a paciência de esperar o momento do filho, ou tira a criança da escola, a criança volta a estaca zero, porque tem que recomeçar um outro processo totalmente diferente né. Então aí, que é a coisa mais séria mesmo. Obrigada

2. PROFESSORA ALVA

a) O que a escola Liberdade tem de atrativo para você, para a comunidade?

Eu acho que o atrativo pra mim ainda é o desejo, o sonho de fazer diferente na educação. Proporcionar algo diferente para aquelas pessoas que de certa forma são excluídas dessa educação que podem levá-los a pensar, acreditar que ele pode mudar a sua vida um dia, acreditar que a educação vai proporcionar isso para ele. Esse é o que me dá forças que me dá o querer acreditar e permanecer na escola Liberdade.

b) Que preocupações, sonhos e desejos você tem em relação a si mesma, à educação escolar e à sociedade?

É porque aquela comunidade⁵⁹ lá tem uma carência muito grande de atenção, eu acho que a forma deles chegarem à escola é a seguinte, chegam com uma humildade tão grande como se não tivessem direito de nada, olha isso e isso, cheios de dedos com medo de falar alguma coisa então quando a gente fala entra e seja bem vindo, fique a vontade a escola é sua pode falar. Ele fica aí, parece aquele aliviar! Agora eu posso vir, agora eu fui recebido na escola a escola é minha. Então eu percebo que esta necessidade é sofrida em cada palavra, em cada atitude que a gente tem lá dentro. Talvez muito mais que a palavra, ainda a atitude: entra, um bom dia, vamos conversar. Isso pra eles já é um caminho aberto. Pra eles é como o diferente é isso. Eu já conversei com vários pais, uma mãe falou pra mim assim, a escola aqui é legal que todos sabem responder pra gente e quando não sabe a gente fala: o fulano vem aqui você sabe isso, vem conversar com a gente. A mãe disse no começo eu achei estranho,

⁵⁹ Essa entrevista foi realizada em nossa casa, considerando que a professora Alva se encontrava afastada da escola Liberdade, mas presente em alguns momentos. Ela nos procurou para uma entrevista para compor sua dissertação de mestrado, ainda não defendida até aquele momento. Mediante o seu consentimento, aproveitamos, pois, a ocasião para procedermos esta entrevista.

achei esquisito, porque não tinha diretor pra informar a gente, mas agora eu fiquei bem melhor porque toda hora que eu venho, eu não preciso procurar diretor quem tiver conversa na secretaria comigo. Então é essa acolhida na escola é muito bom e nisso pra mim é gratificante.

c) Na sua compreensão, quais os pontos fortes e os pontos fracos da escola Liberdade?

O ponto forte é o sentimento humano que eu vejo, é de preocupar um com o outro, é não só no sentido de trabalho, é além disso, a preocupação com o outro aqui dentro, o que ele tem, o que precisa ganhar, o que ele precisa de sentimento. Por exemplo, com as crianças, um com outro é um tipo assim: olha fulano parece que não esta bem, o que nós podemos fazer para ajudá-lo. Tá com problema em casa às vezes a escola reúne e resolve ali dentro, dá algum descanso pra algum profissional. Já aconteceu com uma outra presidenta do Conselho ela teve muitos conflitos então reunimos em Conselho internamente e decidimos que ela ficasse duas semanas sem trabalhar, sem isso afetar a vida dela na Secretaria, porque foi uma decisão interna do coletivo. Então eu acho uma questão humana mesmo. Tem gente que chega lá e diz: “isso aqui está uma confusão, brigas, conflitos”. Mas quando fala assim, tem fulano com problema todo mundo esquece tudo aí, todo mundo vai tentar ajudar o outro. E da mesma forma é com as crianças.

Quer dizer aquela criança, fulano não esta bem a gente precisa ver o que esta acontecendo com ela. É como eu te falei na questão da tutoria informalmente intuitivamente cada um vai adotando as dificuldades da criança e vai trabalhando com aquela criança e isso acontece não porque ele está designado a fazer isso. Acontece à tutoria mais por empatia, teve uma preocupação exclusiva dele, porque as vezes o professor preocupa com determinado aluno ou funcionário que não é aquele que ele viu e que não é o que eu vi, mais é o que o outro viu. Então aquele que viu, ele se aproxima, ele trabalha com aquela criança, é de acordo com a empatia. Eu entendi o problema, ele resolveu falar comigo então ele quer que eu faça alguma coisa por ele. Então isso é respeitado.

O que diferencia do começo que a gente pensava numa formalidade. No trabalho em grupo a gente fazia necessariamente, a gente organizava para dar atendimento. E hoje eu vejo assim, isso aí, ainda pode existir não está fechado, não é que não vai existir isso, pode existir.

Mas mesmo assim neste momento é muito mais forte essa postura que cada um vai adquirindo de acordo com as circunstâncias, sem estar numa formalidade. A tutoria está acontecendo, mas dispensa essa questão de formalidade. Eu sou responsável por aquelas

crianças, elas são meus tutores, meus tutorandos. Isso aí acabou. Mas não morreu. Porque está na postura de cada um, quando eu estou com uma determinada turma.

Assim, então a gente tem que tomar alguma providência nisso, sanar o problema, as dificuldades dela. Então, não é aí que eu vejo a diferença, a outra escola também preocupa se a criança esta aprendendo ou não, mas a preocupação que eu percebo vai além da simples forma de aprendizagem. A minha preocupação é com a pessoa dele. Como é que essa criança vai sair dessa escola. Então a gente tem que se preocupar com aquela turma que tem uma necessidade.

Até no ano passado numa turma eu achei interessante, eu estive lá. Quando eu cheguei, os professores tinham organizado pra que durante quinze ou trinta dias direcionar um atendimento especial para as turmas que irão sair da escola Liberdade em 2008. Para ver como eles estavam em nível de leitura, em nível de escrita, para ver se eles não vão ter dificuldades maiores lá, na outra escola. Eram crianças que emocionalmente já estavam bem trabalhadas e aceitaram esse tipo de organização, de trabalhar mais conteúdo naquele momento, porque já estavam conscientes que precisavam daquela preocupação para irem a outra escola. Quer dizer, eu vejo como uma preocupação para além do simples aprendizado é uma preocupação humana. Nós temos a oportunidade com as crianças dentro da escola o que a gente pode fazer por elas.

d) E os pontos fracos?

Eu vejo ainda que esse sentimento não é forte em todos, não é da maioria, esse sentimento do coletivo da preocupação com a questão humana eu vejo isso um ser humano em pessoa, porque é uma coisa que é contínua e não é determinada. Eu percebo também o interesse dos outros que estão mais desenvolvidos nas questões humanas que ajudam a pessoa nem que aquela pessoa não goste. Nós temos reunião para tratar do assunto, para dizer para ela que não é assim. Tem que mudar seu jeito e tal, nem que essa reunião seja vista como uma reunião de briga, porque quando vai a reunião parece isso. Quem me falou isso foi o Carlos, o vigilante numa reunião que ele viu, ele pensou que era briga. Aí ele achou interessante, porque quando ele saiu da reunião, ele viu que todos estavam normalmente conversando e rindo e brincando. Aí ele percebia que não era falso.

Eu já vi outras reuniões e o que acontece todo mundo termina bem se abraçando mais a gente que pensa que é falso, mais não é falso. E uma coisa que é espontânea. Eu percebo assim, que essa dificuldade que ainda centra na maioria é temporária. Os compromissos são

muitos. Eles são comprometidos na maior parte do tempo. Eu entendo que isso faz parte que todo mundo que está ali, também é humano. Então se hoje estamos bem, eu demonstro até no acreditar no que a pessoa fala. Lá dentro, no acreditar no projeto. Então a gente tem essa coisa que parece um iô iô às vezes a gente chega a escola, está todo mundo animado, acreditando em tudo. Outro dia você chega lá está todo mundo para baixo, ou um ou outro.

Quem me clareou isso foi a Verônica. Eu disse assim: meu Deus aqui é mesmo muito estranho, fico até com vontade de chorar. Outro dia, fulana saiu daqui tão feliz. Agora esta aí triste. Aí ela falou tão tranqüila: Alva você não acostumou ainda, a escola Liberdade é assim. Sabe por que isso acontece aqui? O povo aqui é de lua, e sabe por que é de lua? Porque aqui permite ser de lua, aqui ninguém chega para fingir que está bem se ele está mal na casa dele. Ele chega aqui e derrama e lamenta com todo mundo e até a prática dele fica esquisita, demonstrando esse aborrecimento. Mas é porque aqui a gente pode fica assim. Vá em outra escola para ver se tem gente de lua. Você tem que colocar uma máscara e dizer que está tudo bem. Essa é a diferença! A professora Verônica pouco fala. Eu achei que ela era uma pessoa descomprometida, e depois desse tempo que eu estava afastada eu vi que não é descompromisso dela, é um olhar que ela tem.

No momento que tem desespero muito grande na escola ela é uma pessoa de equilíbrio, é calma e transmite tranqüilidade. E o que é que ela faz, ela fala assim: “esse é um momento daqui a pouco vai passar.” A eu pensava assim: meu Deus ninguém se preocupa.

Um dia, todos estavam amontoados sem saber o que fazer porque era hora de sair com as crianças para um passeio fora e não tinha chegado o ônibus. As pessoas responsáveis não tinham chegado inclusive ela. Aí começou a gerar certo desespero, como a gente vai levar as crianças. Aí, chegou ela bem tranqüila dizendo bom dia para todo mundo no pátio. Aí a Sônia falou assim: “Verônica estamos esperando você, por causa disso e disso”. Ela falou: “calma, vamos fazer agora, que é isso gente, tanto desesperado por causa disso, calma, calma.”.

Sabe então, eu percebi que ela deu uma calma no povo. Então essa relação varia muito entre um e outro. Quando eu sai para fazer o mestrado, eu sai desiludida pensando que aquilo ali tinha acabado era um cáus. Então, hoje depois que eu me afastei, eu posso olhar que o ano de 2006 para mim ainda foi tumultuado, não foi só você que enxergou desse jeito.

Eu também enxerguei. A medida que o tempo foi passando, eu fui conversando e vendo o que eles estavam fazendo, então comecei a perceber que depois que eu saí, outras pessoas assumiram outra liderança, tipo, agora tem que assumir isso porque a Alva não esta

aqui. Agora eu preciso dar um suporte e tal. Agora eu percebo que era até uma prepotência, uma arrogância minha mesmo. Eu sem querer, eu tinha medo de sair e aquilo lá se acabar. Então eu percebi que não, que eles continuam mesmo eu não estando lá.

e) Esses pontos fracos e pontos fortes, você os atribui a quê e a quem?

Oh, é muito interessante, hoje eu vejo que tudo isso muda porque eu vejo assim, a Eunice é uma pessoa muito forte nas questões imediatas tem que resolver alguma coisa, é urgente, é agora na hora ela é prática, ela resolve. A Verônica com todo o ar dela que parece assim, eu não estou preocupada, com o jeito dela ela vai e resolve do jeito dela, acalma os ânimos das pessoas que estão muito alvoroçadas.

Mas, eu vejo também que em indeterminados momentos certas pessoas que têm uma liderança, uma competência de saber chegar em você de convencer de alguma coisa, influência negativo, ela é positiva em determinados momentos e negativos em o outro. Eu vou dar exemplo: A Sônia ela é uma pessoa que tem idéias ótimas de ações, de atitudes, porém parece que ela não consegue entender nem a própria postura dela, porque quando você vai friamente pedir para ela fazer uma análise da escola Liberdade o pensamento dela o que ela fala é negativo, ela acha que a escola ainda não progrediu, ela acha que a escola não avança nisso ou naquilo, porque ela acha ainda que a escola deveria dar menos atenção pro lúdico e ouvir mais os pais, dar mais atividades consideradas tradicionais mesmo.

E isso, às vezes em determinado momento não é a melhor forma de pensar, só que esse pensamento dela influência muito. Por que influencia? Ela é uma pessoa líder, a Sônia é uma líder então ela convence. Quando ela quer convencer ela busca um conhecimento que ela domina para justificar que ela está falando. Então eu percebo assim, muitas coisas são faladas ou agidas tomadas certa atitude, assim, por exemplo, tem coisas que são faladas ou agidas tomadas certas atitudes direcionadas mais pela emoção, pela atitude repentina. E faz, mais por essa razão, a pessoa não pensa muito porque ela não busca um conhecimento para poder justificar o comportamento dela.

Enquanto isso uma pessoa que tem a lideranças nesse sentido e vê naquele momento que nem tudo que ela fala seria o melhor naquele exato momento, se o grupo esta vulnerável ele é influenciado. Vou te explicar essa idéia por meio de um exemplo. Em 2006 quando eu fiquei muito desencantada com a escola, quando a administração do prefeito Wilson Santos começou a trabalhar e começa a dizer às coisas que vai fazer na escola e tal. Aí eles começam o redimensionamento para atender o que ele prometeu na política, que é fazer com que a escola redimensionasse e atendesse toda demanda das crianças até cinco anos e meio, já que

naquela região não tem educação infantil.

O projeto da escola Liberdade entende o primeiro e segundo ciclos como se fosse um só. Esse é o entendimento. A idéia era trabalhar só com crianças de seis anos até completar doze anos. Quando completa doze anos sai da escola Liberdade. Que em termos de currículo, histórico escolar ela sairia com o primeiro e segundo ciclo completo. Quando entra a questão do redimensionamento eles determinaram, a idéia deles, a escola “Liberdade” e “Ana Luiza” iriam atender só os menores aos poucos iam tirando até ficar com crianças do 1º ao 4.ºanos, ou seja, da 1ª ao 3.ª séries até resumir as escolas menores e transformá-las em escola de educação infantil.

Quando eu cheguei de viagem, no dia dois de março eu fui para escola, cheguei lá e encontrei, foi assim que eu vi a escola de perna pro ar, porque pegaram todas as crianças de dez e onze anos que estavam na 4º série e iam fazer a 5.ª série e mandaram a remoção delas, a sua matrícula para a escola “BEMBEM”. Isso é um acordo que a gente faz com o “BEMBEM”. Eu fiquei abismada e perguntei, por que vocês fizeram isso? Ah, porque a Secretaria ligou aqui e falou: “se não tiver turma completa...”, porque a nossa forma de enturmação fica parecendo que tem turma que não está completa, se nós atendemos 240 alunos esses 240 alunos a gente distribui eles em turmas de acordo como a gente acha que pode ser feito para poder avançar na aprendizagem.

Então os membros da Secretaria fizeram uma leitura em nossos diários das turmas de 4.ª e 5.ª séries e entenderam que as turmas estavam incompletas, porque tinha quinze alunos de manhã e quinze a tarde. Só que a gente enturma por idade. A gente não segue o currículo deles.

Nessa ocasião o que a escola Liberdade fez imediatamente aceitar as orientações da Secretaria sem questionar, sem sentar com ela e dizer para ela: o nosso projeto atende assim, assim. Até por medo de a Secretaria interferir no Projeto o que a escola Liberdade fez urgentemente num dia só, chamaram os pais pegaram a transferência e mandaram os alunos para o “BEMBEM”. Eu fiquei aborrecida.

f) Fale um pouco mais sobre esse medo.

Então a Secretaria falou do redirecionamento, ai só ligou na escola e eles apenas obedeceram. Isso eu percebi que era um receio, então vamos obedecer para eles não nos perseguir. Então, eu falei só que vocês fizeram com que eles dessem o primeiro passo para acabar com o nosso projeto, porque esse não era o momento de vocês obedecerem, era o momento de discutir. Por que vocês sabem que vai acontecer daqui um ano ou dois? Eles vão entrar na escola Liberdade e vão pegar-nos pelo projeto. Vocês viram “João Valente” falar

que a questão dele é legalista. Ele é legalista. Eles vão entrar na escola Liberdade e vão falar: como vocês estão trabalhando? Quais as turmas que vocês têm? Aí vão perceber que o projeto não está trabalhando com crianças dos outros ciclos, apenas com primeiro ciclo o que eles vão fazer derrubar o Projeto. Vão dizer a escola Liberdade não precisa de professores de áreas, só precisa de pedagogos. É o primeiro passo para derrubar o projeto. E de lá para cá em 2007 no final de 2006 eu perguntei “gente e as crianças que vão para 5ª série?” Não, de novo vão para o BEMBEM. Não tem jeito, Alva”. Esse é o problema diz, Benjamim, “não tem jeito Alva é ordem da Secretaria, vamos ter que cumprir.” E pergunto e o projeto? Vamos reescrever o projeto, porque a gente fica com o projeto dizendo uma coisa e nós fazendo outra coisa, ah, então se for preciso vamos rever o projeto já dizem isso há um ano. Afinal eles vão nos pegar por aí, nós estamos fazendo uma coisa, e no projeto está escrito outra. Vocês vão ver que isso vai acontecer. Primeira coisa que Mariley falou quando ligou para Cristina. Cristina disse bem que Alva falou. Eu disse: está vendo gente, em determinado momento o imediatismo atrapalha tudo.

Aí na época, quem convenceu a todos para obedecer a Secretaria, foi Sônia. Então, eu digo para você ela tem uma liderança muito grande ela é muito boa. Mas só que se ela colocar na cabeça agora deve agir desta forma, ela convence. Mas às vezes a análise dela não aprofunda nas conseqüências. Ela fez o grupo entender que a gente não podia bater de frente com a Administração da Secretaria. Eu entendo que não era bater de frente, mas era um momento, tanto que na reunião de redimensionamento que foi na escola “Ana Luiza” quem participou fui eu. E lá a assessora pedagógica da Secretaria na hora de colocar nós vamos redimensionar, a idéia dela era pegar as crianças das 4.ª séries da escola “Liberdade” e “Ana Luiza” passar para a escola “Osmar Cabral.” e “Osmar Cabral” pegar as turmas de 5.ª série e mandar para o “BEBEM.” E aí eu falei que na escola Liberdade não enturma dessa forma. Ela disse a escola Liberdade é outro caso. Expliquei por a mais b que a escola Liberdade estava completa, não precisava ter removido os alunos para a escola BEMBEM antes. Que o projeto contempla formar crianças até terminar o segundo ciclo para poder ir para outra escola. A assessora entendeu, respeitou. O que ela falou, a escola Liberdade é um outro caso. Não vamos mexer com ela. Vamos estudar em separado.

Então quando voltei do redimensionamento disse aos professores da escola Liberdade faltou um pouco de discussão. Se vocês batem o pé, não aceitasse de começo, acontece que eles viram que a escola cedeu e continuaram. A escola abriu a primeira porta, a Secretaria vai

entrando, entrando, agora está difícil de sair.” O que está acontecendo agora todo mundo está preocupado.

Com isso vem uma outra preocupação que os professores que estão ali trabalham quarenta horas. Eles não negam, preocupam com isso também. Porque para trabalhar em outra escola com quarenta horas terá que ficar pingando e a escola Liberdade acabando o trabalho dos professores por áreas. Todos vão sair, só ficam os pedagogos. Então é uma preocupação com o projeto e uma preocupação pessoal e também financeira, que vai complicar a vida de todo mundo.

Agora estão tão tristes porque agora vai voltar àquela vida de corre-corre, corre de uma escola, corre pra uma outra. Cristina falou: “eu fiquei tão triste com isso, todos me criticaram que eu estava aqui só pelas quarenta horas.” Eu disse: não tem isso de trabalhar só por quarenta horas. Não é isso não Cristina. Não existe a gente pensar só nisso ou aquilo é um conjunto, você tem que pensar na sua vida também. Ela disse: “quem sabe você também vai me criticar,” disse que não. Que entendo o que você está falando. No começo se fosse lá, em 2003 eu criticaria porque em 2003 era um sonho só. Aqui só entrava quem quer fazer educação não importava o que ia ganhar. Eu entendo o que você está falando hoje eu sei que não é isso.

g) Você já comentou sobre a relação sua e de outros professores com a escola Liberdade. Mas fale um pouco enfocando mais a formação dos educandos como cidadãos.

Olha essa formação de cidadão, quando nós começamos a trabalhar na escola Liberdade eu botei na minha cabeça assim, que eu entrei aqui para fazer diferente é um sonho meu desde quando eu fiz especialização, de trabalhar com Ensino Fundamental, porque eu tinha uma esperança que agora as coisas iriam mudar quando toda aquela propaganda na época de Fernando Henrique onde a escola tinha que ser diferente entra o construtivismo, então eu me empolguei com a escola Sarã. Aí eu falei, meu Deus agora a educação mudou.

Quando eu saí da educação, eu saí frustrada eu era tolhida pelo currículo pré-formatado pela coordenação da escola, eu saí pensando nunca mais voltar à educação. Mas eu pensava em trabalhar diferente, até dei aula de datilografia em um centro educacional, eu sempre trabalhei de forma diferente. Eu nunca trabalhei só de uma forma. Então entrei na escola Liberdade pensando é um presente de Deus, agora eu vou poder fazer tudo isso então eu entrei numa empolgação grande. Fiz Especialização em Educação de crianças, então agora eu vou com tudo e entrei empolgada, fazia aula diferente.

Só que a realidade era de crianças tristes com a auto-estima baixa com raiva de

professores. Eu inventava coisas diferentes, atividades novas, eu estava sendo lúdica. Um dia eles cansaram da minha aula bonita. Então um dia eles falaram, “professora pare de enrolar e dá aula”. Ah, mais aí eu chorei uma semana, eu me senti muito mal. Pensei que tudo que eu tinha aprendido não valia mais nada. Pensei o que é dar aula diferente então.

Um dia um aluno falou para mim, de sete anos, o Renan pegou o caderno e falou “coloque aqui bastante tarefa no meu caderno porque minha mãe falou pra mim se eu não levar tarefa, ela vai me tirar da escola, mas eu não quero sair desta escola”. Ah! Meu Deus, não acredito que eu tenho que voltar a estaca zero [...]. Falei pra ele, mas desse jeito você não vai aprender. “Vou sim, vou escrever um monte.”[...] Ficou parado na minha frente e disse “vamos professora passe a minha tarefa”. Pensei assim, demorei tanto tempo para entrar na escola e agora vou me corromper. Peguei o caderno dele e perguntei o que você quer que eu escreva? “Ah, não sei, você que é a professora.” Mas eu não sei o que você quer aprender. “Ah, ponha aí, escreve nome de frutas que eu gosto.” [...] Aí no outro dia Renan voltou, tudo pronto, passe mais [...]. Eu estava me condenando, comentei com os professores, eles acharam que eu tinha razão na minha preocupação, que a gente não deveria obedecer aos pais e que de repente a gente não ia cumprir aquilo que a gente tinha prometido que é formar alunos criativos, questionadores e tal. Aí um belo dia o Renan estava fazendo palavras cruzadas. Perguntei como você sabe responder? Uê, todo dia você passa tarefa para mim, você acha que eu não aprendi? [...] Ele foi fazendo as comparações das palavras melancia, melão [...]. E aí eu fiquei de boca aberta da aprendizagem [...]. Edcar aprendeu a ler sem escrever [...]. Um belo dia, eu entrei na sala tinha muitos livros, observei que eles começaram a pegar os livros, folhá-los. Olhe achei a aquela bagunça, mas deixei. Porque que eu já não sabia mais o que fazer. Então um dizia, “professora eu posso pegar um giz e pintar no quadro?” Pode. “Posso pintar a figura do livro”. Pode. E você Edcar o que você vai fazer? “Nada”. Tá. Depois ele me pediu o giz e foi ao quadro, desenhou figuras dos livros, desenhos com os nomes escrevendo sílabas por sílabas como dente den-te. Aí, eu falei quando você aprendeu a ler? Porque até então ele não falava nada para ninguém. Aí ele falou ué estudando. Eu aprendi ensinando meus colegas. Aí eu fui rever minha postura e enxergar mais.

Eu percebi que cada um tem o seu jeito. Eu tive que convencê-lo que a diferença existe porque a gente tem que acostumar com a diferença mesmo na escola. Eles também têm uma forma de pensar, a gente não pode pegar na mão do aluno. Você teria que aprender a forma dele aprender. Mais alguma coisa você tem que aprender como a escola dá aula.

Eu não preciso dar uma aula para cada aluno eu dou uma aula para todos, mais a minha forma de ver a dificuldade de cada um é diferente. Não vou cobrar daquele que pode de

repente ver o que tem mais dificuldade para me ajudar com os pequenos e eu tive alguns avanços com algumas crianças. Como é que eu vou ajudar no querer deles.

h) Como você vê os conteúdos no currículo escolar? Quais as implicações deles na construção de uma escola democrática? Eles têm importância no currículo?

Tem desde que seja conteúdo que atenda a necessidade que aquela criança está precisando. De repente a necessidade que ela está precisando não é de aprendizagem e sim de relação, ela não consegue se relacionar bem com o grupo, é agressiva ou não se comunica com os colegas e isso atrapalha porque o aluno tem vergonha dele mesmo. Aí então o conteúdo deve ser aplicado para atender essa dúvida, a dificuldade que essa criança está tendo com isso.

No trabalho em 2002 e 2003 o que a gente fazia? Vou citar exemplo de uma turma que estava com a idade avançada, dando uma atividade específica não resolvia o que a gente fazia. Nós fomos à casa das crianças, fomos ao bairro onde eles anotavam, refaziam o que estava correto e a gente buscava conteúdo que fazia as crianças refletir. Não é assim, que esse conteúdo da matéria você tem que aprender. Era o conteúdo da matéria conforme o currículo dele, ninguém ignorava o histórico escolar e além de trabalhar aquela dificuldade deles, fazer eles refletirem sobre as ações deles.

Crianças muito agressivas aí então, a gente buscava material que além de desenvolver a leitura, buscava conteúdo coerente, porque aí ele vai pensar na atitude dele, vai estar reformulando sua atitude e a gente viu que deu resultado, que deu certo.

Eles diziam que eram burros. Aí eu coloquei uma frase no quadro e pedi para copiarem. “Minha mãe, eu não fiz nada porque sou burro, agressivo [...]”. Pedi para copiar no caderno e que entregassem para as mães. Aí no outro dia um aluno disse “não escreve no caderno, você sabe o que a professora escreveu, lê ai seu burro”. Para você ver o que a professora escreveu. Aí um lia, outro lia. Vocês viram o que a professora escreveu, mas não era isso que vocês queriam copiar? Fazem as coisas na pressa, copiam sem ler. O que acontece agora, vocês vão querer ler antes de escrever? É por isso que não devemos fazer as coisas só por fazer, tem que ler prestar atenção. Se fosse a uma empresa poderia ser uma demissão. Então o conteúdo é ligado com a realidade deles, o que eu preciso e o que eu não preciso fazer como cidadão. Veja o que é bom pra mim, de repente não é para um aluno que é todo autônomo e de repente aprende. A nossa obrigação é ajudar essa sua autonomia até que ponto ela está a seu favor. Então é a hora de repensar e mudar algumas coisinhas em mim.

i) Você diz isso para nós, professores, repensarmos ou para os alunos?

Eu vejo assim, eu acho ridículo, fico doente quando eu vejo alguém pensar em conteúdo assim que não é de interesse para criança não tem nada haver com nada e a criança hoje em dia principalmente naquela região eles são críticos, eles querem coisas que mostrem a realidade de vida para eles discutirem. Eles viram o filme, “Tropa de Elite”, aquele filme mostra as irresponsabilidades, eles têm a capacidade de discutir tudo que viram, eles falam com muita naturalidade em serem bandidos, isso é muito comum. Eu não chegaria ao ponto de trazer um filme para mexer assim com eles. Obrigada.

3. PROFISSIONAL DE APOIO LIANA

a) Quanto tempo de atuação você tem na escola Liberdade? Quanto tempo de atuação na escola Liberdade? Cinco anos.

b) O que essa escola tem de atrativo para você, para a comunidade escolar e para a sociedade?

Atrativo? (Pensativa). Digo, **aquilo que ela tem de bom, que você considera positivo**. O que considero bom aqui dentro da escola, entre nós na equipe é que as pessoas, elas se comunicam mais, fazem reuniões diariamente, dificilmente passa batido um mês sem reunião. Tem reunião do Conselho, a gente tem que participar. Nas outras escolas não. Nas outras escolas você participa se quiser do Conselho Deliberativo, né. Agora nessa não, você é obrigada, faz parte querendo ou não, faz parte, você tem que participar de todas as reuniões e opinar. Nas outras não. Você é convidada.

c) Na sua visão, quais os pontos fortes e fracos da prática educativa da Escola Liberdade?

Fortes? **Aquilo que se destaca mais que sobressai positivamente**. Penso ser a comunicação, o envolvimento, a participação. Eu vejo mais que é isso aí. Existem outros, no momento não estou lembrada.

d) E os pontos fracos, que não brilham muito?

Olha até posso dizer assim que é o método de ensino, ele é diferenciado de todos, mas eu estou apenas começando a trabalhar aqui, não tenho muitos anos de experiência. Dessa maneira não posso afirmar nada. Porque está fora do resultado. Mas o que vejo que é diferenciado o daqui do de fora. Não posso definir se é positivo ou negativo, neste aspecto estou em adaptação não posso definir, mas acho que é ensino. O método é aprender

brincando, aprende com o lúdico. Estou vendo sempre falarem. Pra mim isso é novo. Tenho que passar um tempo pra mim ver o resultado do próprio aluno.

e) Quanto aos conhecimentos, valores vivenciados no dia-a-dia da escola, você considera que podem contribuir para o fortalecimento do pessoal que dela participa?

Isso inclui a vida das crianças, o que elas têm desde casa com participações no conjunto. Isso faz elas aprender, eu acredito que sim.

f) Fale sobre a relação Liana e a Escola Liberdade.

Eu e a escola Liberdade (pensativa). **Acrescento como você se vê aqui dentro?**

Bom. Vejo uma pessoa assim participativa, quero me interar das coisas, faço minha obrigação de responsabilidade. Se pintar o que não é minha obrigação, eu também faço. Estou aqui para cooperar. Deseja falar mais alguma coisa? Não. Obrigada!

4. PROFISSIONAL DE APOIO REGINA

a) Há quantos anos você trabalha na escola Liberdade?

Cinco anos vai completar este ano.

b) O que você considera atrativo, bom nesta escola?

Acho que é atrativo aqui é a dedicação, a paciência, tanto uns com os outros funcionários e com as crianças, com a comunidade. Aqui dá muita atenção. Tem escolas que os pais chegam não procuram saber o que está acontecendo, nada. Aqui não. Os pais chegam é bom dia, boa tarde entram conversando, procuram saber quem são os filhos, procuram saber se veio resolver alguma coisa, a gente já encaminha o que tem que ser resolvido. Acho que é mais interativo aqui.

c) Quais são as preocupações, os sonhos em relação a você mesma à escola, à educação e à sociedade?

Bom, meu sonho é eu poder estar em sala de aula também né, mas pra isso eu tenho que fazer um outro concurso. Estou no quinto semestre de Pedagogia. Vou ficar na cozinha, vou continuar. Mas o que for necessário que eu puder fazer, estou fazendo. E meu sonho é que seja construída a nossa escola logo num espaço melhor, onde podemos desenvolver projetos. Tanto eu como a professora Mariley temos um projeto de desenvolver uma horta comunitária né, mas para isso acontecer precisa de espaço. E aqui não temos espaço, não temos nada. Quando construir a nossa escola, tiver espaço, vamos colocar o trabalho.

d) Quais os pontos fortes e fracos da escola Liberdade?

Deixe eu ver (pensa) forte é que todo mundo é amigo, companheiro, um sempre preocupado com o outro. Bom para trabalhar, especialmente no período da manhã, eu acho que é melhor pra trabalhar onde há mais assim integração entre os funcionários, professores e comunidade é uma integração boa.

Os pontos fracos são que nem Jesus agradou todo mundo né. Então tem muitos que falam daqui da escola que não ensina nada, que é isso, que é aquilo. Mas a gente vê muitas crianças que hoje em dia sabem muitas coisas porque aprenderam aqui na nossa escola. Agora esses que falam que não aprendem, é porque as crianças não querem nada. Porque eu já estive nas salas e têm crianças que só quer brincar, badernar, só isso.

Acho que não tem acompanhamento dos pais, que é necessário pra que o filho venha desenvolver bem na escola. Agora tem pais que deixam tudo por conta da escola. Aí é complicado porque precisa da ajuda dos pais. Tem pai que aqui pode mandar convite e não comparece, quando vem é só na hora da matrícula. Então deixam muito a desejar.

e) Os conhecimentos, valores no dia-a-dia da escola contribuem para o fortalecimento do pessoal que dela participa?

Ah! Com certeza, como eu observei porque tanto nós funcionários aprendemos quais são os nossos direitos e deveres e os alunos também. Então estão ensinando, não sei se vai dar para continuar com o projeto de antes para continuar ensinando os alunos a tirar certidão de nascimento, a fazer a carteira de identidade, mostrando para eles que eles são cidadãos né. E também indagar e dar resposta, indagar porque eu tenho que fazer.

f) Fale sobre a sua relação com a escola Liberdade.

Oh! Eu Regina na minha relação é muito boa. Vejo assim que não tenho briga, intriga com ninguém. Procuo fazer o meu trabalho muito bem, que eu sei que desenvolvo muito bem. Procuo dar o melhor. E também a gente conta com a contribuição dos colegas para que isso aconteça, porque se a gente só dar e não receber isso é complicado. Mas é muito bom trabalhar assim em equipe.

Porque vou falar a verdade Angelina até agora devido todo esse problema que estão ocorrendo aqui, mudanças de professores que eles⁶⁰ querem. Não estão aceitando o projeto da Escola, não houve aquela amizade assim de todo mundo, ah, vamos fazer a faxina na escola, vem professores, funcionários, todo mundo. Então esse ano ficou a desejar muito, ficou muito mesmo. Ficou assim, um pouco veio fazer, outros não vieram. Uns começaram e largaram

⁶⁰ Eles se referem aos membros da Secretaria de Educação do Município.

tudo. Então sobrou assim: eu, Liane e Elira se matando de fazer praticamente tudo. E o que ficou pra outra equipe, deixou muito a desejar. Quer falar mais alguma coisa? Não. Obrigada!

5. ALCIDES (Pai de aluno)

a) O senhor participa da escola?

Eu participo lá no Conselho. São todos, amigos da gente. Eu gosto demais de lá. Só que hoje em dia as crianças não estudam mais como antigamente. Não tem sabedoria [...] Não adianta mudar de escola, o ensino está muito fraco em todas as escolas [...] hoje em dia tudo é meio devagar, não é só lá. Eu fico encabulado. Se eu tiro de lá e coloco em outra escola é a mesma coisa. Falam pra mim que tem ter paciência.

b) E o que é fraco lá?

O problema de água lá. Falta água demais, tem que largar mais cedo porque falta. Sei lá, mas a gente não está lá, mas criança passa também despercebida, pode ser que alguém aprende melhor que um outro. Meu filho não sabe nada de tabuada, no meu tempo no segundo ano à gente sabia as quatro operações. Tem alunos do quarto ano que não sabem a tabuada. Não culpo a escola, porque as outras são tudo igual. Eu até falei pro Jafé passar o alfabeto pra meu filho.

c) Na sua visão, o que deve melhorar nas escolas em geral, não só na escola Liberdade?

Os professores dedicarem mais aos alunos. Ter mais estudo pra ensinar melhor. Os alunos dizem que eles deixam sozinhos na sala e saem pra conversar, mas eu não posso afirmar, não posso confirmar porque eu não vi com meus olhos. Pode se que ensinam, mas pode ter aluno que passa despercebido.

Nesse momento chega a sua casa um amigo do Sr. Alcides e conta que sua filha estuda em uma escola da região, EMEB “Maria Eleazir” comenta que ela gosta muito da escola. Peço a ele se quer deixar sugestões para melhorar a educação. Eu acho que tem que melhorar. O governo do Estado e a prefeitura devem ampliar mais o aprendizado, mas um aprendizado com proveito, porque tem muito ensinamento sem proveito, como “capoeira”... Eu acho que não tem fundamento pro futuro porque hoje o que se quer mais é uma formação elevada e tem muita coisa na escola sem necessidade.

6. ALGEMIRO (Pai participante do CEC)

a) Por que escolheu a escola Liberdade para seus filhos?

Porque é boa. Eu tenho um filho que já estudou e um outro até o momento está indo bem. Está estudando.

b) Quais os pontos fortes da escola?

Os professores, pessoas um tanto educadas, pessoas que ensinam mesmo direitinho, né. Eles estão sempre me comunicando o que está certo e o que está errado. Fazem as reuniões deles, eu participo. Tô achando que tá indo bem. Uma coisa que eu gostei também é que não existe esse tipo de violência, é uma coisa que a gente preocupa com os filhos. E lá até o momento meu filho não chegou com lesão nenhuma. Brinca de tudo lá, tudo em paz.

c) E os pontos que, para o senhor, deveriam melhorar na educação de modo geral, em Cuiabá, no Mato Grosso, no Brasil, e não só na escola Liberdade?

Lá está tudo bem. A gente sempre tem alguma coisa a melhorar, mudar. Mas vejo que os professores não têm como mudar. Eu culpo mais os pais. Uma coisa que não está certo é aquilo lá. A falta de obediência mesmo dos alunos. O que eu acho lá é a falta de obediência, é aquela pichação, entra de boné, o professor pede pra tirar, não tira, não fica direitinho na fila. Mas eu acho que o professor não é capaz de mudar não.

d) Que mensagem o senhor deixa para o profissional da educação no sentido de melhorar a escola?

Eu acho que tem que melhorar mesmo, são os alunos obedecerem mais os professores. Hoje eu vejo assim que muita coisa mudou. Muita gente acha que mudou pra melhor, mas eu acho que não mudou não. Esse negócio do professor falar uma coisa. Se o aluno aceitou, aceitou. Se não aceitou, o professor tem que o deixar fazer o que bem quer. De primeiro o professor era mais rígido um pouco e isso fazia bem pro aluno. Hoje não. Não sei se é como o povo diz democracia, essas coisas. E também isso depende da criação dos pais. O professor precisa ter mais autonomia. Eu acho que ele hoje não está tendo. Se mudasse isso aí lá, ia bem. **Autonomia em que sentido?** No sentido de ter mais autoridade. Autoridade falar tal coisa tem que acontecer tem que acontecer. Eu já tenho ido assistir às aulas, o professor diz uma coisa, fala uma vez, duas vezes e deixa alguns alunos pra lá. Ele deixa os alunos fazerem o que eles bem entendem. Professor tem que ser mais duro. Obrigada!

7. JULIANE (Aluna)

a) Do que você gosta e do que não gosta na escola Liberdade?

Adoro os professores. Não gosto do recreio. Por que não gosta do recreio? Porque tem muita bagunça, os guris ficam atropelando a gente. O pátio é muito pequeno para brincar, não

pode brincar de quase nada. Tudo tem que ir lá na quadra do outro colégio ou na quadra abaixo do ponto final dos ônibus.

b) O que você aprendeu e está levando desta escola para sua vida?

Este é o meu primeiro ano nesta escola. Estou levando um monte de coisas, nas outras escolas tem que comer no pátio, aqui não, tem refeitório. Eu amo aqui por mim eu ficava o ano todo até parar de estudar. Os professores são bons de mais pra ensinar. **Bom em que sentido?** Bom na hora de ensinar. Em outros colégios não tem hora que eles ensinam, eles ensinam de lá. E se falar alguma coisa do quadro, já falou, já explicou, já ensinou. Mas aqui não os professores vem pra ver o que a gente está fazendo. Nas outras escolas não. Eu achei aqui muito interessante. Obrigada.

8. GÉSSICA (Aluna)

a) O que esta escola tem de atraente para você?

A gente aprende a ler, a escrever. Ajuda a fazer um monte de coisas, aprende entendendo as falhas. **E o que ela tem que não é legal?** Alunos muito bagunceiros, a gente tenta ler, escrever, a gente não consegue. **O que você está levando desta escola?** Estou levando muitas lembranças, muitas coisas legais, coisas ruins que não vou levar. Até hoje lembro da professora Rosângela que saiu, lembro de um monte de professores que saíram. Vou levar muita lembrança da professora Mariley, Cristina, Verônica, professor Paulo que me ajudaram e até hoje me ajudam. **b) O que esta escola tem de diferente das outras?** Muitas coisas, porque eu nunca estudei em outra escola. Obrigada.

9. BRUNO FELIPE (Aluno)

a) Do que você gosta nesta escola e do que você não gosta?

Desta escola eu gosto quase de tudo mesmo. Eu gosto de Educação Física, do recreio, de aprender muitas coisas. **b) E o que não gosta?** Agora vai ser difícil. Bem tem pouca coisa que eu não gosto. Briga, xingação, só isso. **c) Você está saindo desta escola?** Sim. **O que você está levando dela para sua vida?** O amor de todo mundo. **Aqui existe amor?** Ora e muito. **Como você explica esse amor?** Umás crianças são boas e outras não. Os professores todos são bons, mas às vezes eles chegam ao limite. E assim aí gritam um pouco, a gente pára. Mas depois começa tudo de novo. Obrigada